



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

ANDRESSA LINO DE SOUZA MOTA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS + QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL:
UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

FORTALEZA

2025

ANDRESSA LINO DE SOUZA MOTA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS + QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL:
UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas do Departamento de Estudos Interdisciplinares, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração em Desenho, planejamento, gestão e avaliação de Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M871e Mota, Andressa Lino de Souza.
Educação de Jovens e Adultos + Qualificação Profissional : uma Avaliação em Profundidade da política educacional em uma escola estadual do município de Fortaleza / Andressa Lino de Souza Mota. – 2025.
153 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.

Orientação: Profa. Dra. . Celecina de Maria Veras Sales.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Políticas públicas. 3. Avaliação em profundidade. 4. Qualificação Profissional . I. Título.

CDD 320.6

ANDRESSA LINO DE SOUZA MOTA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS + QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL:
UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas do Departamento de Estudos Interdisciplinares, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração em Desenho, planejamento, gestão e avaliação de Políticas Públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales.

Aprovada em: 11 / 08 / 2025 .

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Raquel Carine de Moraes Martins
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus, Toda Honra e Toda Glória!!!!

Aos meus pais, Protásio e Vera, minha eterna gratidão por sempre me apoiarem em tudo e amaram-me sem medidas! Amo vocês!

Ao meu irmão Anderson, que sempre esteve na torcida por mim, obrigada por me amar tanto!

AGRADECIMENTOS

A jornada de um mestrado é, sem dúvida, desafiadora, mas torna-se infinitamente mais leve e gratificante quando somos cercados por pessoas que nos apoiam e acreditam em nosso potencial. Por isso, é com o coração transbordando de gratidão que dedico estas palavras a todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada.

À Profa. Dra. Celecina de Maria Veras Sales, minha gratidão mais profunda pela orientação impecável, pela paciência incansável e pelo apoio incondicional. Ter você como orientadora foi uma verdadeira bênção e um privilégio. Seus conhecimentos, sua clareza e sua dedicação foram pilares essenciais para a concretização deste trabalho.

Às professoras Kelly Maria Gomes Menezes e Raquel Carine de Moraes Martins, membros da banca examinadora, meu sincero agradecimento pelo tempo dedicado, pelas valiosas colaborações e pelas sugestões construtivas que, sem dúvida, enriqueceram este estudo.

Ao meu amado esposo, Albert Mota, minha eterna gratidão. Seu apoio incondicional, seu carinho e amparo nos dias de dores e dificuldades foram o alicerce que me manteve firme. Jamais me deixou só. Amo-te, meu marido, do tamanho da nossa luta!

Aos meus filhos, Álvaro e Ágatha, muito obrigada pela compreensão da minha ausência. Por entenderem meus dias longos de estudos e de trabalho. Saibam que a mamãe os ama do tamanho do infinito!

Aos meus amigos do Mestrado, Beatriz Castelo Branco, Luiz André Barroso, Alan Martins, Aline de Oliveira e Ruama Assunção, meu MUITO OBRIGADA! Vocês foram presentes de Deus em minha jornada. Incluíram-me, apoiaram-me, amaram-me e respeitaram-me em todos os momentos da minha caminhada. Amo cada um de vocês de uma forma extraordinária! Que Deus abençoe seus dias!

As minhas amigas: Lorena Forte, Adriana Schneider, Obrigada por me impulsionarem a me inscrever nesse mestrado e me apoiarem na jornada! Amo demais vocês!

Aos meus amigos e chefes da Seduc: Cristiane Nóbrega, Magno Mota, Irma Calou, Michele Cavalcanti, Alexandra Carneiro, Raphaela Queirós, Priscilla Souza, Eduardo Maia, e aos meus amigos da CEDEA-SEFOR 2, minha profunda gratidão pela compreensão e apoio contínuo. Quanta força e apoio vocês me deram. Que Deus os honre como vocês me honraram!

Meus agradecimentos aos professores do PPGAPP-UFC, Obrigada por todo conhecimento compartilhado, pelo fortalecimento do meu alicerce para essa jornada.

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo (Freire, 2000, p. 15).

RESUMO

A pesquisa apresentada se volta para analisar e avaliar as políticas públicas educacionais direcionadas à educação de jovens e adultos no contexto cearense. A universalização da educação tem sido amplamente debatida, sobretudo no que se refere ao ensino fundamental, cuja expansão, na década de 1990 foi considerado um marco importante e uma grande conquista. A partir desse contexto, surgiram diversas discussões voltadas à qualidade e à efetiva busca de garantia de acesso ao ensino. No entanto, a EJA ainda enfrenta desafios significativos devido às dificuldades culturais, econômicas e sociais dos/as estudantes egressos/as que não concluíram os estudos na idade estipulada pelo sistema de ensino. Para entendermos esse contexto, nossa pergunta norteadora foi: Como ocorreu na prática a implementação da política pública da EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional e como esses sujeitos se encontram inseridos ou reinscritos no mercado de trabalho e no seu meio social de forma participativa e cidadã. Com objetivo de respondermos a essa pergunta, esta pesquisa, tem caráter qualitativo e avaliativo, tendo como objetivo central: avaliar em profundidade a Política Educacional da EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional, visando compreender seu processo de implementação, os impasses e avanços de sua atuação, a partir da percepção dos/as estudantes egressos/as da política educacional. Para respondê-la, adotou-se uma abordagem qualitativa e aplicada, com base na epistemologia da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008), em um estudo de caso, utilizando como método de coleta de dados a pesquisa documental, com base no Plano Nacional de Educação - PNE, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, A Resolução 438/2012, as Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos, entrevistas semiestruturadas com 1 gestor e 3 professores que lecionam nas turmas da EJA + Qualificação Profissional e o grupo focal com os/as estudantes egressos/as e as observações de campo. Como métodos de análise de dados, foram utilizadas a análise documental e a análise de conteúdo temática de dados das entrevistas, conforme proposta Bardin (2011) e observações. A análise foi estruturada em quatro eixos: conteúdo, contexto, trajetória institucional e espectro temporal e territorial. Os objetivos específicos consistiram em: a. Investigar o conteúdo e o contexto econômico, social e político da implementação da política da Política Educacional da EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional, considerando as percepções da gestão e dos(das) estudantes egressos(as) da política; b. Investigar a trajetória e evolução da política, identificando os desafios e possibilidades apresentados na implementação da política nessa modalidade de ensino em uma escola da rede estadual do Ceará; c. Averiguar o espectro temporal e territorial para identificar como tem ocorrido o processo de inserção

dos/das estudantes egressos/as da política, no mercado de trabalho e na vida social e cidadã em suas comunidades; d. Identificar se a Política Educacional da EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional tem desenvolvido no seu percurso o processo de avaliação. Os resultados evidenciaram que o potencial da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com Qualificação Profissional como um instrumento de inclusão social e econômica, ao mesmo tempo em que revelaram desafios significativos, como a evasão escolar, a falta de apoio aos estudantes e a ausência de dados sistematizados para o monitoramento da política. Nesse contexto, o estudo enfatiza a importância de uma avaliação contínua e abrangente, visando melhorar a eficácia da EJA e garantir o direito à educação e à qualificação profissional para todos os jovens e adultos do Ceará. A pesquisa conclui que a política educacional não tem sido avaliada, revelando a carência de dados sistematizados sobre essa política no Ceará, dificultando a análise de seus impactos. A pesquisa enfatizou a necessidade de uma avaliação contínua e abrangente, que envolva diferentes atores e garanta um sistema de informações atualizado para monitorar a implementação da política, suas necessidades de aprimoramento e a inserção dos/das estudantes egressos/as no mercado de trabalho. Além disso, propõe que as políticas educacionais além da dimensão curricular se integrem a estratégias de apoio integral aos/as estudantes egressos/as, e sugeriu pesquisas futuras para acompanhar a trajetória e as percepções dos/das estudantes egressos/as, visando uma formação profissional alinhada às demandas do mercado.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; políticas públicas; avaliação em profundidade; qualificação profissional.

ABSTRACT

The research presented aims to analyze and evaluate public educational policies directed toward youth and adult education within the context of the state of Ceará, Brazil. The universalization of education has been widely discussed, especially with regard to elementary education, whose expansion in the 1990s was considered a significant milestone and a major achievement. From this context emerged several debates focused on educational quality and the effective guarantee of access to education. However, Youth and Adult Education (EJA) still faces significant challenges due to the cultural, economic, and social difficulties experienced by students who did not complete their studies at the age expected by the educational system. To understand this context, our guiding question was: *How was the public policy of EJA Secondary Education + Vocational Training implemented in practice, and how are its participants currently integrated or reintegrated into the labor market and their social environments in a participatory and civic manner?* In order to answer this question, this study adopts a qualitative and evaluative approach, with the central objective of deeply evaluating the Educational Policy of EJA Secondary Education + Vocational Training. The goal is to understand the implementation process, the challenges and advances in its operation, based on the perspectives of former students of the policy. A qualitative and applied methodology was adopted, grounded in the epistemology of in-depth evaluation (Rodrigues, 2008). Data collection methods included document analysis—based on the National Education Plan (PNE), the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB), Resolution 438/2012, and the International Conferences on Adult Education—semi-structured interviews with one school administrator and three teachers working in the EJA + Vocational Training program, a focus group with former students, and field observations. Data analysis was conducted using document analysis and thematic content analysis of the interviews, following Bardin's (2011) methodology, in addition to field notes. The analysis was structured around four axes: content, context, institutional trajectory, and temporal and territorial spectrum. The specific objectives of the research were: a. To investigate the content and the economic, social, and political context of the implementation of the EJA Secondary Education + Vocational Training policy, considering the perceptions of school administrators and former students; b. To examine the trajectory and evolution of the policy, identifying challenges and opportunities in its implementation within a public school in the state of Ceará; c. To assess the temporal and territorial spectrum to understand how the process of labor market and social integration of former students has occurred; d. To determine whether the EJA Secondary Education + Vocational Training policy includes an evaluation process

within its development. The results demonstrated the potential of Youth and Adult Education (EJA) combined with Vocational Training as a tool for social and economic inclusion, while also revealing critical challenges such as school dropout, lack of support for students, and the absence of systematized data for policy monitoring. In this context, the study highlights the importance of a continuous and comprehensive evaluation process to enhance the effectiveness of EJA and to ensure the right to education and professional qualification for all young people and adults in Ceará. The research concludes that the policy has not been properly evaluated, exposing a lack of systematized data on this initiative in Ceará, which hinders the analysis of its impacts. The study underscores the need for ongoing and comprehensive evaluation involving multiple stakeholders, along with the establishment of an up-to-date information system to monitor policy implementation, areas in need of improvement, and the labor market integration of former students. Furthermore, it proposes that educational policies, beyond the curricular dimension, be integrated with broader support strategies for former students, and recommends future research to follow the trajectories and perceptions of these individuals, aiming at professional training aligned with labor market demands.

Keywords: Youth and Adult Education; public policies; in-depth assessment; professional qualification.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Recepção da escola A, Portão de entrada com plantas, local de espera para atendimento e secretaria da escola.....	37
Figura 2	- Frente da escola A, com o símbolo da Secretaria de Educação do estado do Ceará, pintada em branco, amarelo e verde.....	37
Figura 3	- Mapa do Ceará com dados da oferta da EJA + Qualificação Profissional, ano 2016.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Grade Curricular do Formato presencial mediado pela educação a distância da EJA+ Qualificação Profissional.....	80
Quadro 2 - Quadro de distribuição da carga horária no SIGE da EJA + Qualificação Profissional.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADÚNICO	Cadastro Único para Programas Sociais do Governo federal
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CED	Centro de Educação a Distância
CITs	Centro de Inclusão Tecnológica e Social
CODEA	Coordenadoria de desenvolvimento da Aprendizagem e do Ensino
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de adultos
CREDEs	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
CUCA	Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciências e Esporte
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização dos magistérios
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IFRN	Instituto Federal Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEM	Novo Ensino Médio
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONGs	Organizações não Governamentais

PARFOR	Plano de Formação de Professores
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	Plano Estadual de Educação
PNAD	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional da Educação
PRONERA	Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica
PTPS	Preparação para o Trabalho e Prática Social
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SEFOR	Superintendência das Escolas de Fortaleza
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
TAV	Técnico de Vendas
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: TRILHANDO A CONSTRUÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA.....	27
2.1	A perspectiva avaliativa: Avaliação em Profundidade.....	30
2.2	Ferramentas e procedimentos metodológicos.....	34
2.2.1	Conhecendo os sujeitos e seu contexto social.....	36
2.2.2	Coleta e análise dos dados.....	39
3	AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O CONTEXTO DA EJA.....	42
3.1	A educação do Brasil e suas transformações: a EJA em construção.....	43
3.2	Educação de Jovens e Adultos e sua jornada até o status de modalidade de ensino	56
4	A POLÍTICA DA EJA + QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E A PERSPECTIVA DE ACESSO AO MERCADO DE TRABALHO E A PRÁTICA DA CIDADANIA.....	65
4.1	A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (eja) no ensino médio cearense.....	67
4.2	Marcos legais: entendendo a base da política educacional da EJA + Qualificação Profissional.....	76
4.3	EJA + Qualificação Profissional em Fortaleza - Ceará: um estudo da intersecção entre desafios territoriais e trajetórias temporais de efetividade e acesso.....	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
	REFERENCIAS.....	98
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	107
	APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA.....	108
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL COM OS ESTUDANTES EGRESSOS QUE CURSARAM A EJA + QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.....	110

APÊNDICE D – APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA PARA O ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA NÚCLEO GESTOR DA ESCOLA A	112
APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL COM UM PROFISSIONAL DA GESTÃO ESCOLAR (NÚCLEO GESTOR)	114
APÊNDICE F - APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA PARA O ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA ROTEI DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA AOS PROFESSORES TURMAS DA EJA +QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	115
APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL COM OS PROFESSORES DAS TURMAS DA EJA +QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL.....	117
APÊNDICE H - ANÁLISE DO GRUPO FOCAL.....	118
ANEXO A - RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000.....	119
ANEXO B - RESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010.....	123
ANEXO C - RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012.....	127
ANEXO D – COLOCAR NOME DO DOCUMENTO.....	144

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, diversos avanços vêm sendo observados no processo educacional brasileiro. A universalização do ensino fundamental, na década de 1990, pode ser considerada uma grande conquista. A partir desse momento, diversas discussões sobre qualidade e a busca pela garantia do acesso surgiram no campo educacional. Porém, por considerar que o campo educacional busca por análises e avaliações mais aprofundadas, mesmo com os avanços percebidos, algumas etapas e modalidades de ensino ainda apresentam grandes desafios. No caso dos alunos que procuram a Educação de Jovens e Adultos, que têm como característica principal não ter conseguido terminar os estudos na idade determinada pelo sistema de ensino estadual, devido dificuldades culturais, econômicas e sociais, como trabalhar de forma precoce, cuidar da família, ter tido gravidez na adolescência, ou ter sido vítima da violência urbana que acomete as suas comunidades, entre tantos outros impedimentos.

É com base nessa realidade, muitas vezes não assistida em sua completude pelas políticas públicas, que muitos jovens e adultos retomam seus estudos na modalidade de ensino da EJA, tendo como características pertinentes a necessidade de correção de fluxo, a redução de indicadores de baixa escolaridade e a não efetividade na socialização das bases de conhecimento (Rummert, 2007). Tudo isso, atrelado às grandes limitações impostas pelo capital neoliberal, que os tornam cada vez mais invisíveis, nos leva a avaliar a importância da estruturação das políticas públicas educacionais voltadas para esses sujeitos, de forma que possam garantir, para além do término de seus estudos, a sua participação social, exercendo sua cidadania e sua emancipação social.

Mediante o que foi apresentado, a construção da pesquisa aqui apresentada tem como pilar principal a avaliação da implementação da política pública educacional e os seus resultados, sejam eles sociais e profissionais, alcançados pelos/as estudantes egressos/as que cursaram a modalidade de ensino EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional, buscando compreender como essa política educacional tem oportunizado os seus sujeitos a se integrarem no meio social que estão inseridos e como a base curricular profissional tem otimizado o ingresso desses sujeitos no mercado de trabalho.

É necessário ressaltar a importância da avaliação da política pública educacional, que se dá em virtude das lutas para garantir o direito à educação resguardada em condições iguais que, por algum motivo, não concluíram a educação básica.

A EJA + Qualificação Profissional, implantada nas escolas estaduais do Estado do Ceará em 2016, por meio de um projeto piloto, propõe uma reorganização da oferta da

modalidade de Educação de Jovens e Adultos, apresentando alternativas metodológicas que adequam tempos pedagógicos e espaços de aprendizagem aos interesses, necessidades e saberes dos sujeitos, construindo perspectivas de qualificação profissional e, dessa forma, contribuindo com a implementação da política da educação de jovens de adultos articulada com a qualificação profissional, comprometida com a inclusão e garantia do direito à “aprendizagem ao longo da vida” (Ceará, 2017).

O interesse pessoal, social, profissional e científico por essa pesquisa surgiu de inquietações e observações como professora da rede estadual e, com o desempenho da função de superintendente escolar das escolas estaduais, no Município de Fortaleza, onde a rotina da profissional era acompanhar a modalidade de ensino da EJA Médio Presencial e EJA + Qualificação Profissional, essa última sendo uma política que iniciou em 2015/2016 com duas escolas¹ piloto, que vem sendo ampliada para outras escolas estaduais que aderem à política educacional.

A cada visita às escolas, mais inquietações afluíam com relação às situações apresentadas pelos gestores referentes à permanência dos educandos da EJA na escola e como a escola poderia melhorar as estratégias pedagógicas para melhorar a frequência dos educandos e seus rendimentos no processo de ensino – aprendizagem, assim como à situação dos professores, como eles se sentiam e se comportavam com suas turmas de EJA + Qualificação Profissional.

O estudo aqui apresentado trata-se de uma pesquisa avaliativa, cujo enfoque é a avaliação da política pública educacional da Educação de Jovens e Adultos Médio Presencial + Qualificação Profissional, que terá seu lócus em uma escola pública Estadual do estado do Ceará, no Município de Fortaleza, no bairro João Paulo II, no Grande Jangurussu, bairro que tem como característica uma grande vulnerabilidade social.²

No acompanhamento escolar desta unidade escolar e dessa modalidade de ensino, via-se os desafios enfrentados pelos sujeitos matriculados na EJA + Qualificação Profissional, como também os professores em relação à formação continuada, e pela gestão escolar no controle da frequência, avaliação dos educandos e todo o acompanhamento de planejamento e suporte para essa modalidade de ensino. O olhar pedagógico, social e até individual para cada sujeito que escolheu cursar a EJA + Qualificação Profissional, embasada por essa política

¹ Escolas EEFM Prof. Aloysio Barros Leal e EEMTI João Nogueira Jucá

² A vulnerabilidade Social pertinente na realidade da comunidade do Jangurussu é bem discutida no meio acadêmico. Tem sido o objeto de estudos sobre a população da região e sua realidade social. (Maciel, 2021)

pública educacional, aguçava o interesse em investigar como esses sujeitos chegaram na EJA + Qualificação Profissional e quais seus anseios, expectativas, dificuldades e aprendizado estando dentro dessa política pública.

A partir daí, começaram a surgir as inquietações e indagações sobre o trabalho pedagógico feito com os sujeitos dessa modalidade de ensino. Dentre elas, destacam-se: como tem sido feita a organização pedagógica? Tem realmente estimulado e proporcionado aos sujeitos, que cursaram a EJA + Qualificação Profissional, usufruir da política, levando esses/as estudantes egressos/as a se inserir no mercado de trabalho e estimular a participação social em sua comunidade? Quais razões levaram o governo estadual a implementar tal política pública educacional? Essa política pública educacional tem sido consistente, constante e tem cumprido com sua finalidade?

Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394/1996, estabelecem como princípio “a educação, um direito universal”, e como objetivos, no seu art. 1º inciso 2º preveem que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, enquanto o art. 2º estabelece que “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, que tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). E ainda, o art. 3º parágrafo XI, enfatiza a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Brasil, 1996).

O percurso metodológico deste estudo tem como norte a base documental, com as legislações e documentos nacionais referentes à Educação de Jovens e Adultos como política pública educacional. Dentro desse cerne, foi analisada a EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional na educação do Estado do Ceará, com lócus nas escolas públicas estaduais da cidade de Fortaleza, analisando as relações entre os sujeitos da EJA, a estrutura ofertada pela política educacional, a qualificação profissional e a inserção no mercado de trabalho e sua interação com a sociedade em que está envolvido. Bourdieu (2007, p. 27) nos fala da necessidade de “verificar que o objeto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que tira o essencial das suas prioridades”; assim, o objeto está intrinsecamente ligado ao meio em que está inserido, e no caso dos sujeitos da EJA + qualificação profissional, eles agem de forma ativa e atuante, apesar de suas realidades heterogêneas.

Percebemos que esses jovens e adultos – nossa juventude – estão cada vez mais estigmatizados, demarcados e segregados (Arroyo, 2007), por sua condição social, pela violência, pela privação de direitos básicos, entre tantas outras barreiras que impediram que

esses jovens e adultos terminassem seus estudos na idade determinada pelo sistema de ensino estadual. Hoje tentam lutar com as míseras oportunidades oferecidas por uma sociedade com fortes traços coloniais, que cada dia tem sido mais forjados pelo sistema neoliberal. Esses jovens e adultos buscam, para além de uma escolarização, possibilidade de melhorar de vida, tornando-se um ser integrante, participativo e ativo em seu meio social, como também sua inserção no mercado de trabalho

A escola é um espaço muito dinâmico, marcado pela diversidade étnica, social, econômica e cultural. Na modalidade de Educação de jovens e adultos, e especificamente na EJA + Qualificação Profissional, esse cenário não é diferente. Essa sempre foi uma modalidade bem heterogênea, que compreende um público de diferentes idades, entre os quais estão mães e pais de famílias, adultos, jovens e idosos que buscam a escola para retornar aos estudos e conquistar melhores condições de vida.

Segundo a Resolução 438/2012 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará (p.1), no cap. 1 “Da Natureza e Objetivos da Aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos”, diz que:

Art. 1º A Educação de Jovens e Adultos EJA é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” § 3º Com base nas contribuições dos movimentos sociais e recomendações reiteradas pelas V e VI Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA, concebe-se a EJA como o processo de aprendizagem, formal ou informal, em que sujeitos diversos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais ou as redirecionam, para atender suas necessidades e as de sua sociedade.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida como um processo contínuo de aprendizagem que ocorre de maneira formal e informal, proporcionando o desenvolvimento de competências, ampliação do conhecimento e aprimoramento profissional. De acordo com a Resolução 438/2012 do Conselho Estadual de Educação do Ceará, essa modalidade não se limita à recuperação do tempo escolar perdido, mas permite que os/as estudantes egressos/as reconfiguram seus projetos de vida, fortaleçam sua cidadania e se adequem às exigências de um mundo em constante transformação.

No Ensino Médio, a qualificação profissional assume um papel central, não apenas como fator de motivação, mas também como elemento essencial para garantir melhores oportunidades de inserção e ascensão no mercado de trabalho. Ao ser estruturada como política pública, a qualificação profissional busca atender a todas as classes sociais, ampliando seu alcance e promovendo o bem comum. Seu objetivo é responder às demandas individuais e

coletivas, considerando aspectos econômicos e tecnológicos que impactam o mundo do trabalho e a educação.

Dentro desse contexto, a EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional se apresenta como uma iniciativa que visa adaptar tempos pedagógicos e espaços de aprendizagem às necessidades e experiências dos estudantes. A metodologia empregada busca respeitar os saberes adquiridos ao longo da vida, promovendo uma formação flexível e alinhada às exigências contemporâneas. Dessa forma, a política educacional da EJA não apenas possibilita a continuidade dos estudos, mas também amplia as perspectivas de qualificação profissional, tornando a educação um instrumento de transformação social e econômica.

Segundo a SEDUC (2017), fatores como o abandono escolar e as dificuldades de conclusão dos estudos na idade certa e a busca pela qualificação profissional, para atender as atribuições exigidas pelo mercado de trabalho, tem atraído um público mais jovem para essa modalidade de ensino. Daí, a necessidade de políticas públicas que promovam uma educação de qualidade, com foco, inclusive, nas políticas públicas voltadas para as juventudes, valorizando suas culturas, saberes e experiências, bem como suas aprendizagens significativas e integrais, em uma perspectiva tanto cognitiva quanto socioemocional, nessa etapa de ensino. Reforça-se, ainda, a importância de levar em consideração a intergeracionalidade e a interseccionalidade, de modo que as políticas públicas para as juventudes sejam amplas, intersetoriais e adaptadas às realidades dos diferentes grupos juvenis, garantindo oportunidades igualitárias e promovendo a construção de um futuro mais inclusivo e sustentável.

As políticas públicas educacionais surgem para atender às necessidades exigidas pela nossa sociedade, que é dinâmica e precisa garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade e acessível. Segundo Santos (2011), uma das marcas principais das políticas educacionais é justamente a tentativa de transformar as ações governamentais em grandes consensos da sociedade e, portanto, qualquer política oficial é apresentada como uma necessidade do mundo atual, acompanhada pelo clamor tanto de educadores, quanto da sociedade em geral.

Sentir-se parte, integrante, cidadão ativo e consciente, em busca de um conhecimento libertador, também tem sido uma das intenções dos alunos da EJA. Na atual conjuntura, diversas escolas têm acolhido essa modalidade com base em diferentes estratégias pedagógicas que visam oportunizar aos/as estudantes egressos/as a promoção de uma educação de qualidade e integral, na qual os/as estudantes egressos/as se percebem como sujeitos ativos e conscientes na sociedade.

Mesmo com todas as similaridades e processos empáticos entre os estudantes da

EJA + Qualificação Profissional, cada sujeito tem uma história construída e, por isso, motivos diferentes para retornar aos estudos. Considerando essa realidade e a política educacional estabelecida para a EJA + Qualificação Profissional, surgem diversos questionamentos que se referem tanto à formação de professores, quanto às estratégias e ações que são desenvolvidas dentro do contexto escolar, além da formação dos/das estudantes egressos/as. Nessa perspectiva, a pergunta norteadora da presente pesquisa é: Como ocorreu, na prática, a implementação da política pública da EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional? Por que o governo estadual propôs implementar tal política pública educacional? Esses sujeitos se encontram inseridos ou reinscritos no mercado de trabalho e no seu meio social de forma participativa e cidadã? Os resultados obtidos pela política educacional condizem com os objetivos por ela propostos? Essa política pública educacional tem sido consistente, constante e tem cumprido com sua finalidade?

Quando tratamos da modalidade da EJA + Qualificação Profissional e seus sujeitos percebe-se o significado da diversidade e a riqueza de suas vivências, apesar de terem tido seus estudos interrompidos por motivos de exclusão social, violência urbana, pela necessidade de trabalho precoce, gravidez na adolescência, problemas familiares, entre outros (Barbosa, Silva e Souza, 2020). A relevância de suas histórias traz para essa modalidade de ensino uma grande complexidade; no entanto, não se deixa enxergar seus estudantes egressos de forma singular, através da formação de suas trajetórias.

A educação é para os Direitos Humanos uma condição “sine qua non” para que possamos nos libertar do estigma da exclusão e as invisibilidades que a lógica capitalista colonizadora impregna em uma nova sociedade. Segundo Quijano (2005, p. 115): “Observando tal contexto, vê-se que as identidades das populações estão submetidas à cultura hegemônica eurocêntrica, que define o que é e o que não é conhecimento, construindo um imaginário colonizado que traduz em uma mutilação epistemológica.”

A escola é o campo onde se sedia as lutas e resistências contra as opressões impostas pela colonialidade e o eurocentrismo do capitalismo mundial (Quijano, 2005), e iniciar um processo do Giro Decolonial através de uma educação mais equânime e consciente, diminuindo, assim, a exclusão e as desigualdades sociais tão invisibilizadas e encobertas pela lógica do capital.

Desse processo surgem as classes sociais, resultantes da desigualdade social e do distanciamento do direito ao acesso à cidadania. No decorrer da história, vemos que a cidadania não estava relacionada às pessoas serem beneficiadas por leis. No século XIX, com as leis industriais, surgem categorias de direitos sociais, idealizados dentro da perspectiva liberal. Isso

se consolidou com o desenvolvimento da educação primária pública durante o século XIX, constituindo o primeiro passo decisivo para restabelecimento dos direitos sociais da cidadania no século XX. No entanto, os direitos sociais não diminuíram as desigualdades sociais (Marshall, 1967). Marshall (1967) ainda pontua ao afirmar que ainda há disparidade na igualdade civil e política e a desigualdade social e econômica.

As políticas públicas educacionais que surgiram nas últimas décadas tiveram como objetivo básico atender às necessidades de melhorias na estrutura e a qualidade do ensino, bem como conclusão da educação básica. Nessa perspectiva surgiu a modalidade da EJA + Qualificação Profissional, com uma formação voltada para o campo técnico e profissional, tendo como objetivo possibilitar a entrada mais rápida no mercado de trabalho, assim como uma perspectiva teórica e de formação integral, no entanto a pesquisa vai nos mostrar que esses objetivos não tem sido alcançados, precisando serem melhor acompanhados e monitorados.

Dessa forma, o estudo possibilita entender os desafios e possibilidades da modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA nos últimos anos, com um público que traz consigo vivências e necessidades de construir sua vida em sociedade, não apenas como estudante egresso/a trabalhador/a, mas como um sujeito com suas subjetividades. Segundo Arroyo (2017, p. 25):

Uma pergunta exigirá estudos diante dessa realidade: Que identidades especiais, sociais, raciais e de gênero chegam, e que papel tem o sistema escolar como um todo, e a EJA especificamente, na sua reprodução? Com que subjetividades chegam e como são reforçadas? Quais possibilidades de a experiência como alunos/as superar subjetividades negativas e reconstruir subjetividades positivas?

E a partir das questões levantadas por Arroyo, percebe-se como o ensino da modalidade EJA + qualificação tem conscientizado e auxiliado os alunos a finalizar a etapa da educação básica, não apenas para se tornar mão de obra, se desvencilhando com as concepções neoliberais do sistema capitalista, mas seres sociais que podem e devem ter consciência da importância de sua interação com o meio em que vivem, sendo socialmente ativos em suas relações sociais, seus valores e crenças, imprimindo, assim, novas vivências em sociedade, rompendo com o colonialismo tão presente nos países do hemisfério Sul, caracterizados pela dependência e subordinação. Segundo Quijano (1991) essa realidade resulta na “manutenção das desigualdades sociais inerentes ao sistema de classes” (Barbosa, Silva e Souza, 2020).

Para a construção dessa pesquisa de cunho avaliativo, a busca por produções científicas sobre a temática em questão foi o primeiro passo. Temáticas como políticas públicas educacionais; educação e transformação; educação de jovens e adultos e a educação

profissional; subjetividade e formação humana; desafios e avanços na implementação do currículo da política educacional em pesquisa. Assim, é importante o que essa pesquisa se propôs a investigar e revelar. Segundo Marquez e Godoy (2020, p. 27):

Para um maior entendimento das particularidades da EJA e dos sujeitos integrantes dessa modalidade, mostra-se pertinente compreender as concepções pedagógicas e as políticas públicas que a subsidiaram ao longo do tempo. O que entendemos por educação de jovens e adultos hoje, está alicerçado em concepções construídas há décadas, por isso, conhecer e refletir sobre como ocorreu essa construção nos ajuda a interpretar o contexto atual das políticas e das ações pedagógicas desse segmento, e nos possibilita ressignificar essas concepções.

Quando pesquisamos e analisamos a modalidade da EJA como política pública educacional, nos deparamos com vários indicadores e processos que são vistos nesse campo de estudo. Dentre eles: a formação continuada do professor para essa modalidade de ensino; as estratégias pedagógicas planejadas e realizadas para os sujeitos educandos da EJA; as políticas públicas que são implementadas; o perfil dos educadores, dos/das estudantes egressos/as e suas necessidades, vivências e subjetividades; e a atuação da gestão escolar mediante à realidade dessa modalidade de ensino.

Essa política educacional da educação de jovens e adultos sempre foi vista como uma ação imediatista. Hoje, é estabelecida como modalidade de ensino, mas ainda com características de uma política compensatória, para diminuir a quantidade de analfabetos existentes no país, como também acelerar os estudos de pessoas que não frequentaram a escola na idade padronizada pelo sistema de ensino.

Na atualidade, a educação de jovens e adultos apresenta um processo de juvenilização crescente, com jovens que retornam à escola após terem que desistir de cursar a educação básica por diversos motivos aqui já mencionados. Dayrell (2007, p. 1108) nos diz que:

Inicialmente, é importante situar o lugar social desses jovens, o que vai determinar, em parte, os limites e as possibilidades com os quais constroem uma determinada condição juvenil. Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro.

Com essa mudança dentro da política educacional da EJA, a visão sobre os sujeitos dessa modalidade também mudou. Agora, os sujeitos são vistos como seres socioculturais que trazem consigo sua bagagem com suas experiências e vivências, as quais são valorizadas e incorporadas no planejamento das estratégias didático-pedagógicas, na construção do currículo,

no processo do ensino-aprendizagem entre outras mudanças, sendo necessário visualizar como tem sido o olhar da política para a juvenilização do sujeitos atendidos por essa política educacional Pacheco (2010, p. 16) afirma que:

Porém, os estudos mais recentes, em particular a partir da contribuição de Paulo Freire, colocam a educação de adultos, denominada atualmente, da educação de jovens, como “um novo campo educacional”, no qual os educandos são concebidos como sujeitos socioculturais, portanto, coparticipantes e mentores do processo pedagógicos. As necessidades e possibilidades desses alunos exigem o desenvolvimento de propostas adequadas aos mesmos.

Tais mudanças no tratamento da Educação para adultos, jovens e idosos e no desenvolvimento evidente do ensino público no âmbito nacional e cearense só têm início a partir do século XX.

A inquietação que motivou a realização dessa pesquisa investigativa e avaliativa sobre a EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional em uma escola estadual de Fortaleza, surgiu desde que ingressei como professora do Estado do Ceará; foi dentro da minha prática profissional e das minhas observações, que percebi que essa modalidade de ensino ainda necessita de uma atenção intencional e focada do poder público na efetivação das políticas públicas educacionais, devido a lacunas e inconsistências percebidas no transcorrer da história dessa política pública. É importante ainda ressaltar a necessidade de melhores condições educacionais que possam garantir o ingresso e a permanência dos sujeitos no espaço escolar, como também, no mercado de trabalho.

Em nosso trabalho acadêmico, buscamos contribuir significativamente na avaliação da política pública educacional da EJA Presencial + Qualificação Profissional. Para que essa contribuição seja efetiva e bem direcionada, é fundamental estabelecer com clareza os objetivos do estudo. A fim de entender de forma aprofundada toda a implementação e execução da política pública, nossos objetivos funcionam como um mapa, guiando cada etapa da pesquisa e garantindo que o trabalho seja coerente, relevante e alcançável.

Para tanto, nosso objetivo geral é avaliar em profundidade a Política Educacional da EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional, visando compreender seu processo de implementação, os impasses e avanços de sua atuação, a partir da percepção dos/as estudantes egressos da política educacional.

Para comunicar de forma eficaz a relevância do trabalho para a sociedade, temos os em nossos objetivos específicos os passos firmes para cumprirmos com nosso objetivo principal. Assim, entre nossos objetivos específicos temos: a. Investigar o conteúdo e o contexto

econômico, social e político da implementação da política da Política Educacional da EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional, considerando as percepções da gestão e dos(das) estudantes egressos(as) da política; b. Investigar a trajetória e evolução da política, identificando os desafios e possibilidades apresentados na implementação da política nessa modalidade de ensino em uma escola da rede estadual do Ceará; c. Averiguar o espectro temporal e territorial para identificar como tem ocorrido o processo de inserção dos/das estudantes egressos/as da política, no mercado de trabalho e na vida social e cidadã em suas comunidades; d. Identificar se a Política Educacional da EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional tem desenvolvido no seu percurso o processo de avaliação.

Para construir uma avaliação extensa, densa e multidimensional, a análise dos dados foi guiada pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Essa escolha metodológica permitiu a tentativa de compreensão holística do conteúdo da política, indo além de uma leitura superficial e buscando desvendar as complexas camadas de significado presentes no viver e fazer dos sujeitos da Eja + Qualificação Profissional. Desse modo, o estudo está dividido em 5 capítulos para melhor compreensão da política pública educacional em estudo.

No primeiro, são apontadas as razões para a realização da avaliação e análise da Política pública da EJA + Qualificação profissional, com seus objetivos e especificidades dos sujeitos da política. No estudo apresentado, a pesquisadora adentra ao campo com a trajetória de quem já percorreu as escolas como professora da rede estadual e como superintendente escolar que trabalha com o acompanhamento das políticas públicas que são implementadas nessas escolas, na cidade de Fortaleza, sem perder de vista as vivências de uma estudante egressa da escola pública, moradora de comunidade e mulher.

Logo após, aborda-se a escolha a motivação da escolha da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008) e contemplando os quatro eixos que balisam a avaliação. Ainda nesse capítulo, temos a dimensão metodológica do estudo desenvolvido, descrevendo os momentos em que se destaca a produção de uma avaliação movida pelo interesse, através de entrevistas, diário de campo e grupo focal, para embasar o processo científico, valorizando a importância do método, trazendo a análise clara dos sujeitos e dos dados para maior clareza e dinamismo da pesquisa na perspectiva de valorização da historicidade e da contextualização.

No capítulo seguinte, propõe-se analisar as políticas públicas educacionais no Brasil, com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendendo sua trajetória marcada por discontinuidades, influências neoliberais e desafios na promoção da equidade. A pesquisa explora como a EJA, nascida de lutas sociais, buscou oferecer acesso à educação para aqueles que não concluíram o ensino na idade regular, apesar de historicamente ter assumido

um caráter impositivo e segregador. Para tanto, será traçado um percurso histórico desde as primeiras iniciativas até as legislações mais recentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei 5.692/71, abordando as propostas pedagógicas de Paulo Freire e os impactos dos diferentes regimes políticos, como a Era Vargas e a Ditadura Militar, na construção e nos desafios persistentes de uma educação inclusiva e de qualidade para todos, finalizando com os projetos e programas que deram partida para a educação profissional e sua integração à educação de jovens e adultos.

No quarto capítulo, passamos para a coleta e análise dos dados, integrando a realidade dos/das estudantes egressos/as da EJA, explicitando como o quadro desses estudantes egressos da EJA vivem e como suas vivências estão atreladas em profundos laços de discriminação e violência. Com isso, realiza-se uma análise interseccional, em que diferentes categorias sociais de identidade se cruzam e se sobrepõem, criando experiências únicas e complexas de opressão e privilégio. Essas categorias incluem, mas não se limitam a gênero, raça, classe social, sexualidade, deficiência, idade, religião e nacionalidade, demonstrando o quanto as questões de raça, gênero e classe que permeiam a sociedade como um todo, sendo reproduzidas no ambiente escolar e se estruturam a sua permanência dos/das estudantes egressos/as na escola.

Nas considerações finais dessa dissertação apresenta uma avaliação aprofundada da política pública de EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional no Ceará, buscando compreender sua implementação e impactos na vida dos(das) estudantes egressos(as). A pesquisa revela o potencial da EJA + Qualificação Profissional como vetor de inclusão social e econômica, ao mesmo tempo em que expõe desafios críticos como a evasão escolar, a falta de suporte aos(as) estudantes egressos(as) e a carência de dados sistematizados para o monitoramento da política. Diante desse cenário, o estudo enfatiza a necessidade de uma avaliação contínua e abrangente, com o objetivo de aprimorar a efetividade da EJA e garantir o direito à educação e à qualificação profissional para todos os jovens e adultos cearenses.

2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: TRILHANDO A CONSTRUÇÃO DE UMA AVALIAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA

O ato de avaliar é intencional. É um ato que abre mão da neutralidade. Assumindo seu caráter político, afinal o ato de avaliar é um ato político. Percebe-se assim, que a escolha da perspectiva avaliativa apresenta o posicionamento não apenas de quem solicita a avaliação, mas também do avaliador, o que influencia diretamente no resultado da pesquisa, que acaba por legitimar o sistema hegemônico ou o compromisso com uma avaliação contra-hegemônica, preocupada com a mudança social para seus sujeitos.

A avaliação de políticas públicas é um campo muito plural e, por isso, tem como base “variadas perspectivas teóricas, epistemológicas e conceituais, num campo de disputa entre diferentes paradigmas que traduzem a dinâmica social, cultural, econômica e política nas quais estão inseridas” (Freitas, 2023, p. 23).

Percebendo que as políticas públicas não são compreendidas como estáticas e imutáveis, vê-se que as investigações avaliativas envolvem as tomadas de decisão e a natureza dos serviços prestados por essas políticas, viu-se a necessidade de avaliar as ações das políticas na resolução dos problemas sociais e o alcance aos seus pretendidos beneficiários. Essa produção teve a necessidade de voltar-se para o social, cultural e político (Gussi, 2016) e, assim, as avaliações das políticas públicas sofreram transformações e se renovaram para atender e entender o dinamismo social. Faria (2005, p. 98) nos explica que:

Nas décadas de 1980 e 1990 a avaliação de políticas públicas foi posta a serviço da reforma do Estado. Se parece haver consenso quanto a essa questão, há, contudo, uma diversidade de maneiras de se pensar a evolução do papel atribuído à pesquisa avaliativa desde o início do boom da avaliação de políticas e programas públicos, ocorrido nos Estados Unidos na década de 1960. Guba e Lincoln (1989), por exemplo, tendo como foco os Estados Unidos e fazendo uma caracterização desde os anos de 1930, detectaram a emergência de quatro sucessivas “gerações” de pesquisas avaliativas, quais sejam: (1) um início com um viés mais técnico, no período do New Deal; (2) uma “geração” mais “descritiva”, predominante desde a Segunda Guerra Mundial até meados da década de 1960; (3) uma que enfatizava a oferta de “julgamentos” abalizados, prevalecte entre meados dos anos de 1960 e meados da década seguinte, ou seja, quando da avaliação dos polémicos programas da “Guerra à Pobreza” (War on Poverty) e da “Grande Sociedade”(Great Society); e, finalmente, (4) uma “geração” “reativa”, característica dos anos Reagan.

Guba e Lincoln (2011, p. 47) destacam que, “apesar das contribuições de cada geração da avaliação de políticas públicas, todas tendem ao gerencialismo e falham em acomodar o pluralismo de valores, além de estarem excessivamente vinculadas ao paradigma científico”. As gerações de avaliação são vistas como avanços em termos de complexidade e

sofisticação na construção das abordagens. Nos últimos anos, novas perspectivas e metodologias, especialmente a pesquisa qualitativa e a interdisciplinaridade, têm se destacado, desafiando os modelos dominantes e enriquecendo o campo de avaliação com maior diversidade.

A avaliação das políticas públicas surge embasada na perspectiva positivista, tendo como fundamento medir a eficiência, eficácia e efetividade, o êxito ou fracasso das políticas/programas sociais. O resultado dessa avaliação tem como finalidade dar orientação aos órgãos públicos na tomada de decisão. Esse tipo de abordagem, segundo Guba e Lincoln (2011), possui tendência do gerencialismo e não acomoda o pluralismo de valores, evidenciando uma avaliação superficial, fundamentada nas “análises da eficiência e da eficácia econômica por meio de métodos que usam a maximização dos resultados por meio de critérios como custo-benefício, custo efetividade, simplicidade entre outros” (Ramaccioti; Bernardino, 2020, p. 23).

Na necessidade de superar os limites inerentes à avaliação positivista e alicerçar uma avaliação que evidencie os colaboradores envolvidos na política, surgem os novos modelos avaliativos construtivistas e pós-construtivistas, com características mais complexas, fazendo-se necessário “o uso de metodologias qualitativas e diversificadas, oriundos de diversos campos de saber científico.” (Veras et al, 2024, p. 02). Com essa vertente, as abordagens e metodologias se contrapõem à hegemonia da perspectiva positivista, onde a interdisciplinaridade evidencia elementos importantes como: o papel do Estado, a participação social, a finalidade da avaliação, o envolvimento do avaliador e a influência de sua motivação política, as relações de poder e interesse dentro das instituições e, por fim, a efetivação da política (Veras et al, 2024).

Neste contexto, em oposição aos “modelos de avaliação de políticas públicas fundamentados nos marcos regulatórios do Estado e do mercado” (Gussi; Oliveira, 2016, p. 84), o paradigma pós-construtivista sugere investigar como o “contexto social-cognitivo impacta o indivíduo”, considerando a forma como ele vivencia e percebe sua realidade cognitiva (Lejano, 2012, p. 200). Os quatro modelos de avaliação contra-hegemônica são: crítico-dialético, quarta geração ou construtivista, pós-construtivista e avaliação em profundidade.

A perspectiva crítico-dialética valida a avaliação como um ato político e ideológico, onde não há mais espaço para a neutralidade, como é o caso da avaliação positivista, tendo essa abordagem dimensões políticas e técnicas, onde a política evidencia os interesses e necessidades dos sujeitos e as técnicas, os meios e métodos para realizar a pesquisa avaliativa (Souza 2014). Essa abordagem preza pela participação popular para o melhor entendimento da

realidade dos sujeitos e para a busca da transformação social.

O modelo de avaliação da quarta geração, ou construtivista, de Guba e Lincoln (2011), teve suas gerações anteriores alicerçadas em técnicas quantitativas como mensuração, descrição, visão do avaliador, que se encontrava externo ao contexto atendido pela política pública, voltadas para o modelo gerencialista. Diferente dessa realidade, a quarta geração inclui a participação dos grupos de interesse, em suas várias dimensões, desde os formuladores da política, os implementadores, sujeitos beneficiários e os avaliadores da política, num método hermenêutico-dialético, na perspectiva de promover o alinhamento dos interesses dos grupos envolvidos (Guba, Lincoln, 2011).

A abordagem experiencial de Lejano (2011) é uma proposta que tem seu olhar para a política como um todo, observando e considerando a multiplicidade de atores, a complexidade da política que está sendo avaliada em todas as suas dimensões, entendendo o fenômeno em seu caráter processual, contextual, flexível e dinâmico (Cruz 2019).

A visão de Lejano nos diz que a necessidade de superar as análises quantitativas que medem eficácia, eficiência e efetividade para analisar a política dentro do seu contexto. Essa abordagem propõe uma análise mais aprofundada da política avaliada, propondo a interação entre a realidade vivida pelos sujeitos atendidos pela política, evidenciando a importância da subjetividade (Cruz 2019).

Dentro das abordagens pós-construtivistas está a avaliação em profundidade. Esta abordagem se dedica em compreender os sentidos da política a partir da visão dos sujeitos, de seus contextos e suas políticas públicas (Cruz, 2019). Essa abordagem é caracterizada por ser densa, ampla, detalhada, multidimensional e interdisciplinar (Rodrigues, 2008, 2011). A pesquisa baseada nesta abordagem tanto pode trabalhar com dados quantitativos quanto qualitativos, trabalhando com a triangulação de dados.³

Tendo a pesquisa avaliativa com base na avaliação em profundidade, a intenção de estudar os/as estudantes egressos/as da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos + qualificação Profissional, busca-se entender, a partir do currículo proposto, os desafios e possibilidades dessa política educacional, levando em consideração a realidade particular do público atendido por essa política, com os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que envolvem esses alunos, não apenas como uma pretensa mão de obra, mas como pessoas

³[...] a triangulação – por não se restringir à utilização de apenas um método, teoria, fonte de dados ou investigador no processo de análise de um mesmo fenômeno possibilita a apreensão de uma dada realidade sob diversos ângulos, possibilitando o confronto de informações, de maneira a minimizar vieses resultantes de uma única perspectiva de análise. (Santos et al, 2020)

com suas subjetividades.

É com essa intenção que a referida pesquisa adotará a perspectiva da avaliação em profundidade, pois tal abordagem nos auxiliará na compreensão da lógica epistemológica e metodológica, alinhando-se ao desenho da política e os dados coletados e analisados, nos dando aporte para entender e avaliar a finalidade da política educacional e sua atuação como instrumento promotor de cidadania, emancipação e equidade social (Cruz, 2019).

2.1 A perspectiva avaliativa: Avaliação em Profundidade

Avaliar uma política pública educacional tem todo um diferencial: precisa ser aprofundada e minuciosamente investigada para que se tenha posse dos resultados da política e de como ela tem atingido seus objetivos e atendido a seu público-alvo.

Assim, nós optamos por utilizar a avaliação em profundidade para quebrar a hegemonia das avaliações positivistas tão predominantes nas avaliações das políticas educacionais. A avaliação em profundidade é experiencial e exige que, em sua análise, as partes que compõem a política e/ou programa educacional sejam analisadas nas abordagens processuais, multidimensionais e interdisciplinares (Batista, 2020).

A avaliação em profundidade é, por excelência, uma perspectiva qualitativa, sendo a mesma complexa, densa, detalhada, ampla e multidimensional, colocando a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa da pesquisa (Rodrigues, 2008). Segundo Gussi (2019, p. 03):

A avaliação em profundidade parte do pressuposto que avaliar políticas públicas é um procedimento de caráter sócio-político e cultural, tendo a avaliação como algo multidimensional, possuindo interfaces analíticas e metodológicas de diferentes campos disciplinares. Gussi (2019) apud Braz e Moreira (2024, p. 03)

É necessário que sejam vencidas as barreiras formais, que são tão características das avaliações positivistas e tão presentes nas avaliações das políticas e programas educacionais, para possibilitar uma avaliação que conheça e compreenda o processo em que a política pública se desenvolve, olhando do geral para as particularidades, das características físicas até características institucionais, estruturais e comportamentais do “lugar” dos sujeitos, percebendo a “coerência institucional” (Rodrigues, 2008, p.119). Nessa perspectiva avaliativa de profundidade, é necessário visualizar desde a formulação até sua implementação da política, pois, muitas vezes, há uma grande diferença entre a política/programa abstrato(formulação)

para o empírico (implantação). Dentro dessa realidade, a construção da avaliação em profundidade vai muito mais além de uma análise simples de resultados. Segundo Rodrigues(2008), Lejano afirma, em seus estudos, que para realizar a análise interpretativa das políticas públicas, pode-se anexar vários artefatos e materiais ao estudo da política, como “[...] dados de publicações oficiais das instituições, os regulamentos, as brochuras, mas também os websites, as mensagens de correios de eletrônico, o próprio espaço institucional, as conversações, os rituais e outros” (Rodrigues, 2008, p. 119).

A avaliação das políticas públicas avançou e, atualmente, essa evolução, que desvincula da ótica da mensuração em números tabulados e dados sem nenhum nexos com o “fazer” da política no seu lócus empírico, volta-se para uma “perspectiva interpretativa. Tal perspectiva aproxima-se de uma abordagem etnográfica, nos termos de Clifford Geertz, e diálogo com as ciências sociais, como os estudos de Pierre Bourdieu e Anthony Giddens, no esforço de articular indivíduo e sociedade, estrutura e ação.” (Rodrigues, 2008, p. 118).

Segundo Rodrigues (2008), Lejano nos fala que a noção de experiência ocupa um lugar relevante nas formulações teórico-metodológicas. Para compreender, de forma integral, como funciona a política/programa é essencial que conhecer, primeiramente, as instituições que formulam, implementam e executam tais políticas, não se limitando a vê-las de modo formal, mas sendo necessário aprofundar-se na avaliação da complexidade dos fatores envolvidos no processo da política/programa pública.

Assim, propomos, trabalhar nessa pesquisa avaliativa, adotar avaliação em profundidade, onde abordaremos os quatro eixos de análise na com intuito de analisar e avaliar a política educacional da EJA Médio + Qualificação Profissional, contextualizando os eixos propostos pela perspectiva avaliativa e os objetivos propostos pela pesquisa em curso.

1) Na análise de conteúdo da política e/ou programa, contemplando conteúdo e coerência - será revisado todos os documentos e diretrizes educacionais que direcionam a política pública da EJA Médio + Qualificação profissional. O foco principal será sobre política educacional e resultados sociais e profissionais que ela tem proporcionado para os/as estudantes egressos/as dessa modalidade de ensino. É por meio dessa revisão documental que entenderemos como foi pensada tal política, seu histórico e como foi sua formulação e implementação na vida dos/das estudantes egressos/as envolvidos nessa política. Com a análise de conteúdo, teremos possibilidades de entender as dificuldades enfrentadas pela política.

2) No eixo análise do contexto da formação da política, pretendemos compreender a implementação da política da qualificação profissional na EJA Médio, acolhendo os estudantes maiores de 18 anos que ingressaram nessa modalidade de ensino, nos possibilitando

entender quem são esses colaboradores, quais são suas vivências, suas condições econômicas, sociais; culturais e políticas e como eles estão inseridos em suas sociedades locais. Busca-se, entender as condições que os impediram de concluir os estudos na idade considerada apropriada pelo sistema educacional, analisando como essa modalidade de ensino, com um novo currículo implementado com o eixo de qualificação profissional, pode trazer inclusão, emancipação social, equidade e desenvolvimento profissional para esses sujeitos.

3) O eixo Trajetória institucional da política e/ou programa – Nesse eixo, iniciaremos a busca por conhecer a evolução da política pública de educação de jovens e adultos nas escolas públicas do Estado do Ceará, ao longo de sua trajetória na educação cearense. Trata-se de uma retrospectiva histórica de como a EJA vem sendo ofertada na educação pública brasileira e cearense até os dias atuais, levando em consideração as políticas públicas educacionais implementadas, as estratégias político-pedagógicas, as discontinuidades e avanços alcançados por essa política pública, nos dando a oportunidade de construir uma avaliação crítica sobre a eficácia dessa política educacional. Como a EJA Médio + Qualificação Profissional foi instituída em 2016 nas escolas públicas estaduais do Ceará, pretende-se analisar de que forma essa política tem sido avaliada, ou não, pela instituição e se tem alcançado os objetivos propostos para atingir as pretensas mudanças nas vidas dos sujeitos da Educação de jovens e adultos. Esse eixo é muito bem trabalhado por Gussi (2019).

4) Por fim, no eixo Espectro temporal e territorial atendido pela política e/ou programa. (Rodrigues, 2008), trabalharemos o espectro territorial, trazendo a discussão, a partir do recorte do lócus territorial da nossa pesquisa, que é a escola pública estadual situada no bairro Jangurussu, como território que influencia diretamente na vida dos/das estudantes egresso/as da nossa pesquisa. Grande parte desses/as estudantes egressos(as) da EJA + Qualificação Profissional dessa escola é oriunda da própria comunidade. Segundo acompanhamento do projeto da “Busca Ativa”⁴ na escola, a maior parte desses/as estudantes egressos/as interrompeu os estudos diversos motivos, tais como necessidade de trabalhar em

⁴ O projeto de busca ativa na rede estadual de ensino do Ceará visa identificar e reintegrar alunos que abandonaram a escola ou estão em risco de evasão. A iniciativa, coordenada pela Secretaria da Educação (Seduc), utiliza dados da própria rede de ensino para monitorar a frequência escolar e identificar os estudantes com maior probabilidade de desistir dos estudos. Ao identificar esses casos, a escola entra em contato com as famílias para entender os motivos do abandono e buscar soluções em conjunto. O objetivo principal é garantir o direito à educação para todos, superando barreiras sociais, econômicas ou emocionais que possam levar à evasão. O projeto reforça o compromisso do Ceará em manter seus alunos na escola, oferecendo o suporte necessário para que eles concluam sua jornada educacional.

empregos informais, gravidez na adolescência, questões de sobrevivência, envolvimento com o crime (envolvimento com facções criminosas) e com as drogas. Dessa forma, contextualizamos esses fatores sociais, políticos e econômicos encontrados nesses lócus territorial, buscando entender esses sujeitos que estão envolvidos na política educacional e as razões pelas quais não permaneceram na escola e, por essa razão, impedindo-os de concluir os estudos na idade apropriada.

A pesquisa em profundidade é imersiva, pois essa perspectiva posiciona o avaliador próximo ao lócus empírico para entender e avaliar a formulação, a implementação e o processamento da política e\ou programa, bem como sua avaliação. Nesta perspectiva, muitas técnicas e instrumentos são utilizados como: os questionários, com seus diversos formatos; entrevistas; grupos focais que aproximam mais o avaliador e seu objeto; rodas de conversa, as observações de campos e sua aplicabilidade no diálogo com os sujeitos da pesquisa; análise de materiais institucionais, entre outros.

A avaliação em profundidade não se interessa por medir ou quantificar os resultados das políticas avaliadas. Muito mais a fundo, essa perspectiva avaliativa quer compreender a política em seu processo, estendendo seu fazer no campo epistemológico e político, posicionando-se como uma abordagem contra-hegemônica diante das formas tradicionais de avaliação. Essa perspectiva valoriza os sujeitos que vivenciam a política, considerando o significado da política para o público, reconhecendo a relevância dos atores e seus contextos específicos (social, econômico, político, cultural) para uma compreensão mais amplificada da complexidade da realidade social e sua articulação com a política formulada e aplicada (Gussi, 2008). Freitas (2023, p. 33) nos diz que:

Por essa razão é que a Avaliação em Profundidade não busca mensurar o êxito ou quantificar os resultados de políticas ou programas. Em seu bojo, está a busca por “uma concepção avaliativa que vai além de indicadores quantitativos estatísticos, enveredando no campo da compreensão da política pública” neste processo, “busca seus sentidos e significados a partir dos próprios sujeitos, do programa/política por eles vivenciados, alcançando, assim, uma profundidade analítica em sua essência” (Silva et al, 2019, 2624).

O ato de avaliar é um ato politizado e, assim sendo, não há neutralidade em avaliar. A Avaliação em profundidade considera as dinâmicas de poder e os interesses sociais que permeiam a formulação e a implantação das políticas públicas. Sabendo disso, é basilar o estudo do contexto histórico em que a política e\ou programa foi formulada e implementada, levando em consideração os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, bem como sua interação com a realidade em que os sujeitos atendidos pela política e\ou programa estão inseridos. Assim, torna-se necessário ter conhecimento de como a política foi pensada e planejada tendo sua

relação com as agendas de governo, os jogos políticos, as disputas de poder, entre outros elementos.

Ao dar ênfase a pesquisa qualitativa, a metodologia em questão alinha-se, coerentemente, à proposta desta dissertação que, contempla, conjuntamente, a pesquisa documental e de campo, as quais serão pesquisadas os atores participantes caracterizados como os gestores da escola e da instância institucional, docentes e estudantes egressos beneficiados pela política pública educacional. Assim, a pesquisa será de campo, documental e qualitativa, conforme recomenda a avaliação em profundidade.

Optar pela avaliação em profundidade foi uma decisão embasada na necessidade de compreender a vida desses sujeitos da EJA + Qualificação Profissional, tentando entender como essa política educacional tem atendido a esse público e se tem atingido os objetivos propostos na formulação da política.

Compreendendo a complexidade dessa perspectiva avaliativa, reconhe-se, todavia a necessidade de sua aplicabilidade para compreender e avaliar a política pública em questão. Desse modo, buscamos contemplar os quatro eixos da avaliação em profundidade: ressaltando o desafio de abordar os quatro eixos dentro do período do mestrado.

2.2 Ferramentas e procedimentos metodológicos

Esse estudo seguiu um percurso metodológico traçado mediante a escolha de métodos e técnicas que orientam a investigação, com o objetivo de avaliar a política pública educacional da modalidade da Educação de jovens e adultos. Para essa finalidade, fez-se necessário adotamos, como base da abordagem da pesquisa avaliativa, a visão da pesquisadora, a qual é fundamental, considerando que este precisa ter um envolvimento com seu objeto de estudo, conhecimento sobre os fenômenos que envolvem o objeto, a fim de gerar um processo reflexivo sobre a pesquisa em questão e, assim, construir um estudo que relacione seu objeto a sociedade em que está inserido e sua dinâmica do contexto social.

O olhar do pesquisador principalmente quando tratamos de uma pesquisa avaliativa de uma política pública educacional, deve ser aprofundado, exigindo ter uma expertise em conhecer todas as partes do objeto: o conteúdo, o contexto social, os sujeitos, o território e o institucional e o temporal. Todas essas realidades que envolvem o objeto precisam ser de conhecimento do pesquisador, servindo como embasamento para construção da metodologia e para a compreensão do conhecimento dos fenômenos inerentes ao objeto da pesquisa. Como nos mostra Ghendin e Franco (2011), a pesquisa está ligada ao subjetivo do pesquisador e a

complexidade dos fenômenos analisados por ele. O pesquisador precisa estabelecer um vínculo com o objeto de pesquisa.

Ao tratamos da pesquisa avaliativa, compreendemos que a abordagem dialética e o processo reflexivo dão corpo aos dados. Esses dados, por sua vez, devem ser analisados dentro do seu contexto social, conforme esses fenômenos se manifestam na realidade. Para que isso ocorra, é imprescindível o pesquisador conhecer e refletir sobre o objeto e seus fenômenos, dando vida para os dados. Ghedin e Franco (2011) defendem que a ciência deve ser vista como um fenômeno social e político, refletindo os valores de sua época e conectando-se aos aspectos culturais contemporâneos.

Assim, a abordagem dialética propõe que o pesquisador estabeleça um diálogo entre a base de dados que será gerada com instrumentos metodológicos e analisar a compreensão da política na sua totalidade. A pesquisa em questão não pretende apenas realizar uma investigação meramente gerencialista, na qual os números revelam apenas uma realidade superficial. Ao contrário, o objetivo é uma avaliação verdadeiramente contra-hegemônica, por meio de uma pesquisa avaliativa reflexiva e dialógica, capaz de compreender o objeto em sua complexidade. Dessa forma, esta pesquisa trabalhou um estudo de caso uma escola estadual, localizada no Município de Fortaleza, Estado do Ceará.

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, cujo o objetivo é compreender de forma detalhada as situações apresentadas e resultados advindos da pesquisa. Minayo (2009, p. 21), reforça que esse tipo de investigação “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A pesquisa qualitativa nos auxiliou a entender os processos sociais envolvidos, levando em consideração as subjetividades envolvidas nos atores da pesquisa, visando realizar um estudo de caso.

A pesquisa tem como objetivo estudar fenômenos sociais e suas interações na vida dos sujeitos e na produção dos lugares. A pesquisa proporciona a produção de conhecimento de um fato, experiência, fenômeno, podem estes serem confirmados ou contestados (Lüdke e André, 1986). No que Tnage a pesquisa qualitativa, Flick (2004, p. 28), nos diz que a pesquisa qualitativa foca na análise de casos concretos, considerando suas particularidades temporais e locais, com base nas expressões e atividades das pessoas em seus contextos específicos.

Delineando os procedimentos, temos na pesquisa, o desenvolvimento da investigação e avaliação da política pública educacional em questão a partir de um marco teórico de estudo de caso (Bourdieu 2002). O estudo, conduzido de forma sistêmica e ativa, nos leva a obter um caso particular possível, rompendo com a passividade empirista. O caso empírico é um método que fundamenta a construção de um modelo coerente de relações que

deve ser comprovada em sua totalidade. Bourdieu (2002b) nos afirma ainda que “Assim, para se fazer ciência seria preciso” [...] evitar as aparências da cientificidade, contradizer mesmo as normas em vigor e desafiar os critérios correntes do rigor científico” (Bourdieu, 2002b, p.42).

Nesse contexto, o **estudo de caso** deve ser compreendido como uma abordagem metodológica que capacita o pesquisador a observar a dinâmica de fenômenos triviais e rotineiros da vida, por meio de questionamentos rigorosamente formulados.

De acordo com Gil (2010), a pesquisa exploratória tem como objetivo principal a familiarização com temas pouco conhecidos ou ainda não explorados em profundidade. Dessa forma, constitui-se como um tipo de investigação altamente específico, sendo o estudo de caso uma de suas formas de aplicação mais comuns e eficazes. Cruvinel *at al* (2023, p. 53):

O estudo de caso é uma das estratégias de fazer pesquisa social que contribui para compreensão dos fenômenos sociais complexos ou individuais, organizacionais e apresenta vantagens e desvantagens a partir de três condições apontadas por Yin (2001, p. 19): “a) o tipo de questão da pesquisa; b) o controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; c) o foco em fenômenos históricos, em oposição aos fenômenos contemporâneos”

Para obter sucesso nos objetivos da pesquisa, utilizamos uma base bibliográfica documental composta por fontes primárias como: documentos sobre as leis e documentos que norteiam as políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA); os marcos legais que legalizam as políticas educacionais voltadas para essa modalidade de ensino, em principal as políticas públicas educacionais implementadas no Estado do Ceará, além de teses, dissertações sobre a modalidade da EJA, artigos científicos e livros, referentes à temática abordada, que traz à luz o entendimento sobre o objeto de pesquisa a ser estudado. Para entender a contribuição da atuação docente na constituição das políticas, apoiamo-nos em Ball, Magueri e Braun(2016). Quanto às questões curriculares dentro do contexto da política, bem como à atuação do professor dentro dessa realidade, recorreremos aos estudos de Lopes e Macedo (2011).

2.2.1 Conhecendo os sujeitos e seu contexto social

Os sujeitos que compuseram a pesquisa são os/as estudantes egressos/as que participaram da política educacional da EJA + Qualificação Profissional nos anos de 2023 e 2024, os professores que lecionam nessa modalidade de ensino e o Núcleo Gestor da escola. Os mesmos foram identificados por letras e números: Estudantes Egressos - E; Professores - P;

Gestora – codinome “Chiquinha”.

O lócus da pesquisa será em uma escola pública do Estado do Ceará, de ensino médio regular, localizada no bairro Jangurussu, no Município de Fortaleza.

Figura 1 - Recepção da escola A, Portão de entrada com plantas, local de espera para atendimento e secretaria da escola



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Figura 2 - Frente da escola A, com o símbolo da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, pintada em branco, amarelo e verde



Fonte: Elaborado pela autora, 2025

O Jangurussu é um bairro pobre da periferia de Fortaleza, o antigo aterro sanitário. É um bairro estigmatizado pela violência e pela pobreza. As imagens negativas, sejam elas impressas pela violência das facções ou da ação policial, caracterizam o Grande Jangurussu, composto pelos bairros: Jangurussu, Conjunto Palmeiras e Barroso, fazendo limite com os

bairros Messejana, Passaré, Pedras e Ancuri. De acordo com Guimarães e Alves (2021, p. 02) “Falamos da unidade regional mais populosa de Fortaleza, região esta composta por seis conjuntos habitacionais, que constituem o Grande Jangurussu: Maria Tomásia, Sítio São João, José Euclides, Santa Filomena, São Cristóvão, Conjunto Palmeiras I e II e João Paulo II (Guimarães, 2018).” É uma região urbana com a concentração dos piores índices de desenvolvimento humano da capital. Sua população está em torno de 55.655 habitantes, dos quais cerca de 30.000 são jovens e adultos (Censo, 2022). No entanto é possível ainda ver vida nos espaços públicos que desenham a comunidade com a ação dos jovens que se expressam por meio da dança, música e do grafite. A feira do São Cristóvão, O CUCA do São Cristóvão com a promoção da cultura, do esporte e do lazer, atende à juventude dos bairros que compõem o grande Jangurussu. Destaca-se também a vivência da cultura indígena na “Oca da Saúde Comunitária”⁵, cultura inerente da origem dos moradores que compõem a comunidade do Jangurussu. Soma-se a isso a importância dos movimentos sociais e as organizações populares, que historicamente estiveram envolvidos em melhores condições de vida para os sujeitos da comunidade, entre outras formas de resistência em trazer vida e sociabilidade para os espaços públicos da comunidade.

A comunidade está localizada dentro de um bairro de baixa renda, onde a maioria das pessoas vivem de empregos autônomos como comerciantes, costureiras, cozinheiras, pedreiros, ubers e diaristas. Há aqueles que sobrevivem de subempregos como entregadores de água e mercadorias, pessoas que vivem de fazer pequenos trabalhos (bicos), reciclagem ou de auxílios do governo (IPECE, 2013).

A maioria dos jovens estão envolvidos em subempregos, ou na criminalidade com a venda de drogas e outras ações com as facções. O nível de criminalidade entre os jovens da comunidade do Jangurussu é alto, inclusive com alta taxa de assassinatos e outros tipos de violência. (UECE, 2011)

É nesse cenário que a escola, que será nosso estudo de caso, vive imersa nessa realidade social. Seu público estudantil, que está cursando no ano de 2025, tem em média de 1.269 alunos, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite, contemplando os 1º, 2º e 3º anos,

⁵ A **Oca de Saúde Comunitária** no bairro São Cristóvão, em Fortaleza, é um espaço de destaque na área de saúde e bem-estar, com um enfoque especial em práticas integrativas. Inaugurada em 2008, a Oca foi construída em parceria com a Prefeitura de Fortaleza e movimentos sociais. Ela se diferencia por sua arquitetura de influência afro-indígena, feita por mestres e moradores locais, e por funcionar como um centro de referência para a promoção da saúde e o resgate de saberes ancestrais.

EJA Fundamental anos finais e EJA + Qualificação Profissional. A EJA + Qualificação Profissional é ofertada no turno da noite, com duas turmas (A e B) com um total de 76 alunos, ofertando o curso de técnicas de vendas (TAV).

A escola é bastante ativa na comunidade, desenvolvendo vários projetos como: Palestras sobre o Dia Internacional da Mulher, com participação de figuras de femininas de destaque na luta por direitos – um evento realizado anualmente, no mês de março, que traz palestras com mulheres convidadas para tratar da importância das mulheres de nossa sociedade e da comunidade local; Consciência Negra – evento realizado em novembro que visibiliza a temática da cultura negra e as lutas contra o racismo, sendo a escola detentora do selo antirracista. Além disso, realiza atividades voltadas à Literatura Brasileira e Cearense, Saraus, Dança (entre elas a festa Junina), Grupo de percussão, esportes (como futebol de salão, vôlei, entre outros) e Sala Master (cursinho para alunos e estudantes egressos da comunidade).

2.2.2 Coleta e a análise de dados

Sobre os procedimentos metodológicos, a pesquisa utilizou algumas técnicas e instrumentos de coleta de dados como: análise documental e bibliográfica, entrevistas semiestruturadas, diário de campo, observações e grupos focais.

Um dos métodos utilizados na pesquisa foi a entrevista. Para Minayo (2014) as entrevistas são conversas que possuem uma finalidade e uma organização. Dentre os tipos de entrevistas, temos a entrevista semiestruturada que, segundo Minayo (2014, p.261) “que combina perguntas fechadas e abertas e que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” O público que foi alcançado com as entrevistas semiestruturadas foi composta pela Gestão (Núcleo Gestor), docentes, que estão vinculados às turmas de EJA + Qualificação Profissional e um estudante egresso que não pode comparecer à escola, pois estava trabalhando e saía muito tarde, não podendo circular na comunidade em que a escola está inserida, devido a comunidade estar passando por momentos de violência entre facções criminosas.

Com os alunos egressos foi trabalhado os grupos focais, para termos uma maior aproximação com os colaboradores que estiveram envolvidos na política educacional avaliada.

De acordo com o Gatti (2005) em seu livro “Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas”, ela dialoga com a ideia de que o grupo focal ele é uma técnica que tem grande valor para os estudos qualitativos e, em seus estudos ela valida que o grupo focal é um método que promove a interação e a integração entre os participantes, permitindo que a coleta de dados seja de grande riqueza, com muita contextualização, através das experiências, das

percepções e das opiniões do sujeitos que estão envolvidos nesses grupos.

Gatti (2005) reforça ainda, que algumas das características mais importantes que os grupos focais podem trazer para pesquisa é a realização da interação social e a construção coletiva dos significados; a facilitação do pesquisador/moderador, que vai estar em contato direto com o sujeitos/colaboradores da pesquisa; a flexibilidade e o contexto que facilita a exploração e a percepção individual e coletiva do sujeitos; e a complementaridade com os outros métodos. Sendo assim, é possível dizer que o grupo focal complementa outras técnicas de pesquisa como questionários e entrevistas individuais, proporcionando um estudo mais aprofundado dos fenômenos que envolvem o objeto de estudo. Tal método fornece subsídios para a perspectiva da avaliação em profundidade proposta na pesquisa.

Os grupos focais aconteceram em dois momentos presenciais na escola. Os alunos não nos permitiram tirar fotos, nem gravar imagens ou colocar seus nomes. E assim foi respeitado. No primeiro encontro, tivemos três participantes, todas mulheres; e no segundo momento, tivemos três estudante egressos, sendo duas mulheres que participaram do encontro anterior e mais um homem. Ao todo, tivemos quatro participantes no grupo focal.

O trabalho de campo é empírico, sendo de alta relevância a observação da realidade vivida. Assim, na pesquisa, o processo da vivência do campo nos leva a considerar várias técnicas de investigação que possibilitem a coleta de dados que contemplem a pesquisa de forma aprofundada. Assim, Minayo (2002, p. 63) nos diz que

(...) diário é um instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina de trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um "amigo silencioso" que não pode ser subestimado quanto a sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.

As observações de campo, (diário de campo) , realizadas na primeira quinzena de março, na segunda semana de abril, na primeira semana de maio e na primeira semana de junho e sua aplicabilidade auxiliaram no diálogo com os sujeitos da pesquisa, assim como análise de materiais institucionais, entre outros, tais como os dados coletados junto à Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC, com os gestores da política educacional, e os dados provenientes da escola, em seu lócus, com acesso à documentação escolar, dando embasamento ao processo desde a escolha da política pública a ser avaliada até as possíveis conclusões a serem percebidas com o estudo sobre ela.

Tendo em vista a avaliação da política pública educacional da EJA Médio + Qualificação Profissional, bem como a implementação da política educacional e seus resultados

sociais e profissionais na vida dos sujeitos dessa modalidade de ensino nas escolas públicas estaduais do Ceará, especificamente, em uma escola pública regular localizada no Município de Fortaleza, no bairro João Paulo II e São Cristóvão, no Grande Jangurussu, optamos por um estudo com base nos pressupostos da abordagem qualitativa. Contudo, trataremos dados quantitativos para viabilizar os coeficientes de matrículas e permanência na escola. Essa abordagem adotada é alinhada com o referencial teórico que construímos ao longo dessa pesquisa. Nesse sentido Godoy (1995b, pág. 62) afirma que:

A palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados. (...) Visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo.

Com a coleta de dados através dos métodos e instrumentos citados, foi obtido material para iniciar a análise de dados, que será detalhado a seguir.

Nesta pesquisa foi apresentado a análise de conteúdo para embasar a metodologia de análise dados de uma pesquisa qualitativa com perspectiva avaliativa em profundidade da política educacional da EJA Médio + Qualificação Profissional.

Para a análise de dados, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que enfatiza a obtenção de dados por meio de diferentes procedimentos, como gravações de áudio, documentos escritos, entrevistas realizadas com os participantes e anotações detalhadas em diários de campo (Mendes; Miskulin, 2017). Segundo Bardin (2011, p.15), a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, aplicáveis a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Assim, a análise de conteúdo irá auxiliar na pesquisa de cunho investigativo.

De acordo com as fases que compõem a análise de conteúdo, teremos:

A pré-análise, que corresponde à construção do processo inicial da análise, à concepção do *corpus* – Conjunto de materiais e documentos obtidos e submetidos aos procedimentos analíticos (Bardin, 2011). Para isso, realizou-se uma análise documental e seleção das documentações diretamente relacionadas à política em investigação, as transcrições das falas dos grupos focais, das entrevistas semiestruturadas e os escritos dos diários de campo.

Na fase da exploração material, o *corpus* é refinado e analisado aprofundadamente. Os resultados que antes tinham seu caráter bruto, agora, ganham significado e se tornam válidos. (Bardin, 2011). Nesta fase, será tratado os dados de cada instrumento de forma separada para que, posteriormente, possa-se estabelecer as categorias de análise pela triangulação de

dados, que de acordo com Denzin e Lincoln (2006), é uma tentativa de analisar e entender de forma aprofundada os fenômenos inerentes ao objeto de pesquisa.

Na fase de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, os dados coletados foram organizados para torná-los relevantes, utilizando quadros, tabelas como ferramenta para a classificação dos dados.

Desta forma, este estudo alicerça-se em uma pesquisa teórica e em um trabalho empírico que permitirá desenvolver uma investigação qualificada sobre as discussões acerca da política pública educacional voltada para a modalidade de ensino da EJA Médio + Qualificação Profissional em uma escola pública do Estado do Ceará. Nessa perspectiva, é a partir desse estudo que temos a possibilidade de refletir sobre a eficácia, a eficiência e a consistência dessa política educacional de Estado.

Enfim, é nessa perspectiva que se pretende construir esta dissertação, tratando com total intencionalidade a necessidade de avaliar a política pública da EJA Médio + Qualificação Profissional da rede pública do Estado do Ceará, tendo como lócus empírico uma escola pública situada em uma comunidade do Grande Jangurussu.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O CONTEXTO DA EJA

Para a pesquisa em questão, assim como todas as pesquisas voltadas para o tema da educação, a história das políticas públicas educacionais deve ser estudada e compreendida, afinal, é dessa história cheia de vários altos e baixos, com rupturas marcantes e evidentes que conseguimos entender a base de nossa educação brasileira nos dias atuais.

Quando estudamos a educação, reconhecemos a grande importância que essa temática tem, pois a educação está diretamente ligada ao desenvolvimento social, econômico e cultural do país. Nos altos e baixos da educação brasileira, vimos que sua trajetória é marcada por muitas discontinuidades e mudanças devido os interesses políticos neoliberais que sempre tiveram uma influência marcante na construção das políticas públicas do nosso país, resultando em grandes desafios na consolidação de políticas públicas educacionais, como também, impactos na sociedade brasileira como um todo.

As políticas educacionais estão, muitas vezes, centradas nas desigualdades escolares. Embora esse campo de pesquisa tenha avançado em discussões que ultrapassam as desigualdades intraescolares – considerando marcadores sociais de gênero, raça, etnia, classe e território – tais avanços não têm, efetivamente, se concretizado na formulação de políticas.

Contudo, o acesso a determinados direitos de forma democrática, justa e equânime tem despertado motivação para lutas por justiça social, como é o caso da construção da história da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Bezerra (2020, p. 23):

Foram dois momentos históricos que sujeitos se situaram como experimentadores de políticas, projetos e programas de várias ordens. Ao me aludir às classes populares, com relevo para os/as estudantes da EJA no Brasil, é possível afirmar que as formas de inserção no sistema escolar público se deram tardiamente, pois essa história é marcada por impedimentos culturais, sociais e legais; em segundo, a política, de modo geral, junto a esse segmento teve caráter impositivo, supletivo e segregador.

Nesse sentido, traremos, para a composição desta pesquisa, o cenário educacional brasileiro evidenciando os caminhos percorridos pela educação no país e a implantação das políticas públicas educacionais para enfrentar os desafios inerentes à educação brasileira.

É importante ressaltar a necessidade de estudar os problemas para os quais essas políticas públicas educacionais foram idealizadas e avaliar se as mesmas têm atingido seus objetivos no que se refere à melhoria da qualidade da educação no país.

Nesse percurso, abordaremos sobre a educação de jovens e adultos – EJA, objeto do nosso estudo e passaremos sobre o histórico das políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino e os desafios para que essas políticas sejam efetivamente eficazes para melhorar a vida dos sujeitos da EJA. Em nosso estudo específico, essa modalidade está articulada com a educação profissional, para que os(as) estudantes egressos(as) possam ter acesso ao mercado de trabalho, melhores condições de vida, maior equidade e se reconhecer como um ser social, com acesso a uma educação integral, crítica, participativa e consciente de seus direitos e deveres no mundo globalizado e desigual.

3.1 A educação do Brasil e suas transformações: A EJA em construção

A Educação de Jovens e Adultos – EJA atende um público com muitas particularidades. Os estudantes que chegam no EJA não conseguiram concluir o ensino médio na “idade certa”, idade determinada pelo sistema escolar. Os impedimentos variam entre: ajudar a família na garantia da renda mensal com empregos informais, desempenhar atividades domésticas, cuidar dos irmãos menores, analfabetismo funcional, problemas psicológicos, problemas sociais, violência urbana, entre outros. (Ferreira; Martinelli, 2016).

O surgimento da EJA foi conquistado a partir de movimentos sociais que validaram a necessidade dos(das) estudantes egressos(as) em conquistar, para além do conhecimento cognitivo (inclusive letramento), mas para uma vida em sociedade, considerando as diferenças

e potencialidades de cada indivíduo. Contribuindo, assim, para que possam evoluir plenamente, conectando as diversas dimensões do sujeito: cognitiva, afetiva, ética, lúdica, estética, física, biológica (Guará, 2016, p. 16).

No entanto, é importante refletirmos: a EJA tem cumprido sua função social como modalidade de ensino no quadro da educação brasileira? Quando tratamos de todo contexto histórico da educação de jovens e adultos, se evidencia a partir da Lei de Diretrizes e Bases no ano de 1996.

No período dos séculos XV a XVII, a educação para adultos começa com as premissas da catequização dos indígenas pelos jesuítas. No entanto, essa educação foi, na verdade, uma forma abusiva de colonizar o povo nativo. Os jesuítas utilizavam métodos pedagógicos que combinavam o ensino religioso com a forma incisiva de introduzir a cultura europeia no povo indígena. Eram conhecidos por sua abordagem invasiva e opressora. A relação entre os jesuítas, como também, os colonizadores, com os indígenas, foi uma relação em que ficaram evidentes a “situação de fronteira” (Martins, 1997), onde um grupo não via o outro grupo como o “outro”, com igualdade, mas sim como “o diferente” “o não- humano” (Martins, 1993). De acordo com Schindler (1994) diz que Martins (1993) afirmava que o “diferente” tanto pode ser o passível de dominado, como podia ser o dominador, que é caracterizado como “o invasor de terras e tribos, aquele que expulsa os camponeses, quebra linhagens de famílias, destroi relações sociais, clandestiniza concepções culturais, valores e regras.” (Schindler, 1994, p.150). A autora ainda sinaliza que Martins (1993) ressalta a violência como elemento basilar da dominação do Brasil, onde os colonizadores tinham do outro (indígenas) o pleno não reconhecimento da humanidade igual aos brancos. (Schindler, 1994, p.150)

No período entre os séculos XVIII e XIX, a educação se tornou uma necessidade secundária. Era evidente a importância dada ao trabalho com a terra, afinal, a população dessa época era, em sua maioria, rural. Nesse período também era evidente que a educação não era cogitada como uma necessidade social e econômica, daí a escassez de escolas e pouquíssimos professores. Com a Constituição de 1824, um de seus artigos estabelecia direito à educação primordial e gratuita para todos. No entanto não foi eficaz em sua maioria, pois só atingiu a elite da sociedade, deixando de fora negros, indígenas e mulheres.

A revolução de 1930 foi um marco para a história da educação brasileira, embora esteja cercada de várias contradições com quanto às reais razões que culminaram na queda de Washington Luís⁶. Algumas teorias tentam explicar tais razões. De Vares (2012), fala que a

⁶ A queda do presidente Washington Luís, em 24 de outubro de 1930, marcou o fim da Primeira República e abriu caminho para a Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder. Seu governo (1926-1930) enfrentou um

Revolução de 1930 foi um marco na história política e econômica do Brasil, encerrando a Primeira República e inaugurando a Era Vargas. No entanto, sua interpretação é objeto de debate entre historiadores, que apresentam diferentes correntes explicativas sobre sua natureza e significado. Segundo Sonia Regina de Mendonça (2000), há três grandes abordagens para compreender esse evento. A primeira, defendida por Nelson Werneck Sodré e Virgílio Santa Rosa, vê a Revolução como um movimento burguês, no qual a elite industrial emergente substituiu a oligarquia agroexportadora, considerada arcaica e conservadora. Essa visão sugere que o novo governo representava os interesses do setor urbano e industrial.

Em contraponto, Boris Fausto e Francisco Weffort argumentam que a Revolução de 1930 não foi uma ruptura entre classes antagônicas, mas sim uma reorganização interna das elites. Para eles, não houve uma revolução propriamente dita, mas uma reconfiguração da política oligárquica para adaptar-se às novas demandas econômicas, voltadas ao mercado interno. Já uma terceira corrente, representada por Ítalo Tronca e Edgar de Decca, rompe com os modelos tradicionais ao destacar um processo revolucionário anterior, ligado ao Partido Comunista do Brasil (PCB). Esses autores defendem que, desde a década de 1920, havia um movimento de transformação social conduzido pelo Bloco Operário Camponês, que acabou sendo contido pelas classes dominantes antes de alcançar mudanças estruturais.

Dessa forma, a Revolução de 1930 pode ser vista sob diferentes prismas, variando entre a ideia de uma revolução burguesa, uma rearticulação oligárquica ou um processo revolucionário interrompido, evidenciando a complexidade das transformações políticas e econômicas do período.

Como podemos ver, a década de 1930, no Brasil, é permeada por muitos questionamentos sobre as narrativas históricas. E, ao tratarmos das políticas públicas educacionais, temos ainda mais questionamentos. Nesse cenário, os Ministérios da educação e da saúde foram criados, no governo de Getúlio Vargas em 1930, para acompanhar os investimentos em educação e as mudanças e inovações no ensino, onde foram criados o ensino secundário e as universidades no país. Diante de tantas mudanças no cenário educacional brasileiro, surge, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propunha um plano geral de educação e a defesa de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (Oliveira e Pires, 2023). Em 1934, a segunda Constituição da República é promulgada passando a considerar a educação um direito de todos a ser ministrado pela família e pelo poder público (Pilletti, 1996).

cenário de instabilidade política e econômica, agravado pela crise de 1929 e pelo descontentamento das oligarquias dissidentes.

A Constituição de 1934, apresenta de forma inédita, a educação de adultos, dando ênfase a necessidade de uma educação voltada para o público de adultos, valorizando não só a força de trabalho como também os direitos sociais. É nesse contexto que a educação para as classes menos favorecidas passa a ser reconhecidas no quadro social brasileiro, evidenciado sua importância.

O contexto histórico nesse período passava pelo rompimento do regime elitista, escravocrata para o industrial capitalista. No entanto, 1888-1930, as cidades passam pelo período da “Belle Époque”, onde se incentivou o embelezamento das cidades, branqueamento da população, a retirada dos cortiços, onde a população negra e pobre residiam, para regiões periféricas. Com essa configuração, as camadas mais pobres se distanciam dos aparelhos públicos, como hospitais e escolas, agravando as dificuldades de concluir os estudos. Com essa mudança drástica, trabalhadores cativos, condenados ao ostracismo (Schwarcs, Starling, 2015), passaram a ser os trabalhadores assalariados absorvidos pelos setores da agricultura, da indústria, do comércio, dos serviços, adentrando para o patamar de modernidade e civilização, de modo subalterno. Com as mudanças econômicas acontecendo de forma tão rápida e emergente, a educação começa a ser cogitada como uma necessidade “sine qua non” para formar o novo tipo de homem para essa nova sociedade que surgia.

Ainda nesse momento da história educacional do Brasil, esteve presente vários debates expressivos entre os defensores da educação propiciada pela Igreja Católica e os defensores escolanovistas. Esses últimos trouxeram várias contribuições para a construção da educação vigente no país.

Apesar de toda a evolução da educação brasileira a longo do tempo, é preciso lembrar que o acesso à educação ainda se apresenta como um problema socioeconômico do país, deixando evidente as desigualdades socioeconômicas e regionais no Brasil.

Durante o período do Estado Novo (1937-1945), na ditadura de Getúlio Vargas, o Brasil sofreu com um significativo controle do governo sobre as políticas públicas, incluindo as políticas educacionais. Essas limitações impostas pelo governo resultaram em um retrocesso no processo de democratização do ensino, pois o governo assumiu um papel centralizador na formação e implementação das políticas educacionais, no que resultou em uma estrutura hierárquica, autoritária no setor educacional.

Nesse momento da história do país, a educação era pensada e utilizada para veicular mensagens doutrinárias para despertar a consciência patriota e apoiar a centralização do poder político vigente, promovendo o nacionalismo e o patriotismo dentro das escolas. Essa ação intencional fortalecia a identidade nacional e o apoio ao governo. É nesse momento que os

movimentos políticos e econômicos contrários ao governo são reprimidos, e o campo educacional sofre diretamente com a supressão de ideias contrárias aos interesses do Estado.

A educação profissional se volta para o objetivo de preparar um grande contingente de mão de obra para atender às novas demandas de mercado. Cunha (2005) ressalta que era preciso valorizar a qualificação profissional como algo que apregoasse dignidade ao trabalhador, que o dotasse de valor. No entanto a dicotomia escolar, já existente, onde existia um ensino voltado aos menos favorecidos e outro voltado para as classes dominantes. Sobre isso, Kuenzer (1999b) fortalece a visão que:

[...] havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre o capital e trabalho, traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão, por um lado, e de execução, por outro (Kuenzer, 1999b, p. 88-89).

Assim, a qualificação profissional era considerada como subeducação voltada às massas populares. No entanto, havia algumas exceções, como é o caso das Escolas Técnicas Federais (Pacheco, 2010). “Esse movimento já denunciava o dualismo entre o ensino cultural e profissional, como reflexo de uma estrutura antidemocrática.” (Pacheco, 2010, p. 55). Diante dessa realidade, a Constituição de 1937 é promulgada trazendo mudanças no setor educacional. A educação que buscava uma base renovadora, sofreu rupturas, como a segregação entre trabalho intelectual e trabalho manual, com uma educação intelectual voltada para a classe privilegiada e uma educação mais técnica para a classe menos favorecida. Isso aguçou a segregação entre as classes sociais.

Na Constituição de 1937, o Estado se isenta da responsabilidade exclusiva pela educação, delegando tal responsabilidade para o setor privado. A arte, a ciência e o ensino foram delegados para a iniciativa privada, para as instituições públicas e particulares. Contudo, manteve a gratuidade do ensino primário, estabeleceu a oferta dos trabalhos manuais nas escolas normais primárias e secundárias. Dessa forma, a Constituição de 1937 garantia a oferta da educação básica para todos, sem deixar de incentivar a iniciativa privada, como o Sistema S⁷,

⁷ O **Sistema S** é um conjunto de nove instituições de direito privado, que atuam em parceria com o Estado para oferecer serviços de interesse público no Brasil. Seu nome é popular por causa da letra "S", que inicia a maioria das suas siglas. A missão principal dessas entidades é **capacitar e qualificar a mão de obra brasileira**, além de promover o bem-estar social dos trabalhadores em seus respectivos setores. Elas são mantidas por contribuições compulsórias das empresas, calculadas sobre a folha de pagamento, e fiscalizadas pelo Tribunal de Contas da União (TCU).

no setor educacional.

O nacionalismo e a industrialização caminham juntos e impulsionam uma educação voltada para o compromisso com a responsabilidade cidadã e o patriotismo. Durante a atuação do Ministro Gustavo Capanema Filho (1937-1945), foram promovidas reformas nos ensinos secundário e universitário com objetivo de educar o cidadão em conhecimentos morais e cívicos (Oliveira; Pires, 2023). As “reformas Capanema” tiveram um impacto significativo no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro; no entanto, seu forte foco no nacionalismo e a falta de incentivo para a diversidade cultural e ideológica no currículo escolar geraram muitas críticas, entre elas: a valorização do ensino profissionalizante e ampliação do acesso à educação básica. Contudo, a valorização do ensino científico limitou a formação geral dos estudantes a ter acesso a uma educação propedêutica.

Após o Estado Novo e a 2ª Guerra Mundial, a alfabetização dos jovens e adultos são também priorizados na formação econômica e social do Brasil. Durante este período, a economia brasileira e mundial ainda era impulsionada pela produção de café. Com a abolição da escravidão, o Brasil viu um aumento significativo na migração, pois o país buscava substituir a mão de obra da população negra recém-libertada. O País iniciava o processo da industrialização e da urbanização. Diante de tal conjuntura, a educação de jovens e adultos se volta para alfabetizar a população situada na zona urbana. Um dos marcos mais importantes para essa política pública foi o destino de 25% dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) para o ensino supletivo da educação de adolescentes e adultos não alfabetizados. (Souza, Ramos e DeLuis, 2007)

As mudanças ocorridas no cenário político e educacional brasileiro enfatizaram as desigualdades de acesso à educação, onde a classe trabalhadora menos favorecida teve um acesso limitado a uma educação emancipadora. Assim, as desigualdades sociais e regionais no acesso e na qualidade da educação se intensificaram e, de uma forma enfática, se propagou a desigualdade de raça, gênero e classe.

A segunda República se inicia em 1945 e se estende até 1964, sendo interrompida pela deflagração do Golpe Militar. Esse período foi marcado por mudanças significativas no Brasil, nos âmbitos da política, economia, educação e cultura.

As mudanças na educação foram estabelecidas e firmadas com a promulgação da Constituição de 1946, com a regulamentação do ensino Primário e Normal pelo ministro Raul Leitão da Cunha.

Para atender as necessidades de profissionais para a indústria e do comércio, o governo criou cursos profissionalizantes, ministrados pelo Sistema “S” para suprir essa

necessidade emergencial. Oliveira e Pires (2023, p. 06) pontuam que:

O sistema “S” é um conjunto de instituições privadas brasileiras criadas com o objetivo de promover a formação e qualificação profissional em diversas áreas. Essas instituições são mantidas por entidades empresariais de cada setor, como a Confederação Nacional da Indústria (CNI), Confederação Nacional do Comércio (CNC), entre outras.

O Sistema “S”, surgiu no Brasil na década de 1940, durante o governo de Getúlio Vargas, tinha como missão suprir as necessidades de qualificação profissional para os setores específicos das empresas brasileiras, oferecendo cursos, treinamentos e outros serviços, contribuindo, assim, com a formação de profissionais qualificados e para a geração de empregos e renda. Nesse período, foram criadas escolas públicas em várias regiões brasileiras, com o objetivo de aumentar a oferta de ensino fundamental e médio.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação se posicionou contra a dualidade no ensino educacional e defendia que os cursos acadêmicos e profissionais acontecessem na mesma unidade escolar, trazendo equidade para os profissionais da educação e maior integração educacional para os estudantes. (Pacheco, 2010)

Em 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/1961), que introduziu a obrigatoriedade do ensino primário, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a valorização do magistério.

Para acompanhar as mudanças que aconteceram nesse período, muitas políticas públicas foram idealizadas para promover a pesquisa científica e a formação de profissionais mais qualificados nas universidades; investimentos em infraestrutura; formação de professores e atualização de currículos; políticas de alfabetização e a educação rural, visando reduzir as disparidades educacionais entre o campo e a cidade.

Em 1947, se inicia a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que visava combater o analfabetismo e oferecer oportunidades de educação para adolescentes e adultos que não haviam concluído os estudos primários.

Na década de 1950, os sujeitos adultos passam a votar e, por serem vistos como eleitores em potencial, precisam ser alfabetizados. Nos anos de 1960, Paulo Freire traz novas ideias e métodos para alfabetização e escolarização, inserindo a prática em seus cotidianos, alfabetizando-os com uma proposta de educação libertadora, Freire (1979, p.84) defendia que (...) “a Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

De 1959 a 1964, foi de grande relevância para a Educação de Jovens e Adultos, pois

importantes movimentos aconteceram na educação e na cultura como: o Movimento de Educação de Base, o Movimento de Cultura Popular e a ``Campanha de Pé no chão também se aprende a ler`` e os Centros de Cultura Popular - através da UNE. Esses movimentos se fundamenta nas ideias freirianas que valorizavam as vivências que os sujeitos da EJA traziam, reconhecendo o valor de suas visões de mundo e não apenas o conhecimento transmitido pela educação bancária e, em principal, entendendo que a situação desses sujeitos é decorrente das injustiças sociais vividas por eles.

Em 1961, a campanha de alfabetização aconteceu com a participação de Paulo Freire e sua didática que tinha como proposta alfabetizar em apenas 40 horas e trouxe uma grande contribuição para a melhoria da educação no país (Pilletti, 1996).

Nesse período, se visualizava uma educação que apresentava vários déficits e inclusive um grande índice de analfabetismo, o que despertou para a necessidade de se buscar novos métodos pedagógicos que ajudassem a atender as dificuldades de aprendizagem da população, para que enfim esses sujeitos tivessem a condição de participar ativamente da vida política do país. Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, fundamentado nas ideias de Paulo Freire (Haddad; Di Pierro, 2000).

Paulo Freire trouxe em suas práticas pedagógicas a grande influência sobre o social. Freire defendia e propunha uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política (Eugênio, 2004). Fiori (apud Freire, 1987, p. 21) nos diz que:

Ao povo cabe dizer a palavra de comando no processo histórico-cultural. Se a direção racional de tal processo já é política, então conscientizar é politizar. E a cultura popular se traduz por política popular; não há cultura do Povo, sem política do Povo

É nesse contexto que Freire, lá em Angicos/RN, em 1962, utiliza meios e metodologias pedagógicas para alfabetizar mais de 300 adultos trabalhadores em 45 dias (Eugênio, 2004). Freire defendia que a conscientização era a base para o método oferecido, onde a analfabeto não é um ser vazio, mas sim portador de cultura e conhecimento e deve ser atuante na sociedade como um cidadão. Assim, Freire apresentava através de seu método político – pedagógico, uma educação problematizadora com base na sociedade, em que os estudantes trabalhadores estavam inseridos, e de caráter crítico, na qual os alfabetizandos aprendiam a ler e escrever com base em sua realidade.

As metodologias de Paulo Freire, voltadas para a educação de classes populares, ganharam notoriedade no período do **Pacto Populista (1946-1964)**. Durante essa fase,

caracterizada por uma manipulação política ambígua, o povo sentia-se envolvido na política, enquanto as políticas públicas atendiam a demandas ideológicas e nacionalistas, como aponta Alves (2010). Um exemplo claro da aplicação dos métodos de Freire pode ser observado no trabalho desenvolvido com as Ligas Camponesas.

Em contraposição, o período de 1945 a 1964 foi marcado pela ascensão da pedagogia libertadora de Paulo Freire (1979, 1987), que, conforme Eugênio (2004) e Alves (2010), propôs uma educação crítica e politizadora. Contudo, o regime militar representou um forte retrocesso, com a repressão descrita por Marquez e Godoy (2020) e a redução da EJA a um ensino supletivo e tecnicista, como analisam Haddad e Di Pierro (2000) e Oliveira e Pires (2023).

Concomitantemente, a **Constituição de 1946** e a subsequente **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961** representaram um marco na história da educação brasileira. A principal finalidade dessas legislações era focar na democratização do sistema educacional. A LDB, em particular, gerou intensos debates e conflitos entre defensores da educação pública e privada, demonstrando os desafios na implementação de mudanças significativas.

Apesar das controvérsias, o período foi marcado por expressiva modernização e crescimento do sistema educacional. As discussões sobre a responsabilidade do Estado em garantir o acesso e a permanência na escola ganharam força, refletindo as novas políticas implementadas na época.

É importante ainda ressaltar que é também nesse período que o país se abre para os investimentos financeiros estrangeiros, principalmente no governo de Juscelino Kubitschek, e a intromissão de forma incisiva dos interesses capitalistas neoliberais interferindo nas políticas públicas educacionais sendo evidente a participação do poder do setor privado nos setores econômico, educacional e político.

Na Guerra Fria (1947-1989), o mundo se encontrava polarizado entre os blocos: capitalistas (liderados pelos Estados Unidos) e socialistas (liderados pela União Soviética). Nesse período, Getúlio Vargas era presidente do Brasil (1946-1954). O Brasil se aproxima dos Estados Unidos nas relações internacionais e participa ativamente da criação de instituições internacionais como a Organização dos Estados Americanos (OEA), com o intuito de promover a segurança hemisférica contra a expansão do comunismo na região, daí a expressão que dizia:

“América para os americanos” (Schwarcs; Starling, 2015).

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), houve a tentativa de diversificar os parceiros comerciais e atrair investimentos para o desenvolvimento da infraestrutura nacional, como a construção de Brasília e a industrialização do país. Isso gerou tensões internas, pois a oposição temia as relações com o bloco socialista. Esse momento se estende ao governo de João Goulart (1961-1964), devido às relações do presidente com os líderes de esquerda. Nesse contexto, o Brasil sofre pressões dos Estados Unidos para que se adotem posturas mais firmes contra o comunismo. (Marquez e Godoy, 2020)

Ainda segundo Marquez e Godoy, (2020), durante o período da ditadura militar (1964-1985), as políticas públicas educacionais foram profundamente influenciadas pelos ideais do regime, deixando evidente a repressão e a perseguição à educação. O novo regime via as inovações educacionais como subversivas e antigoverno e isso resultou na perseguição dos educadores, na invasão na autonomia das universidades, censura dos educadores e estudantes, característica antidemocrática do regime militar.

O Brasil tornou-se um importante aliado dos Estados Unidos durante a Guerra Fria na América Latina, agindo repressivamente frente aos movimentos sociais, sindicatos e grupos guerrilheiros com a vertente da Doutrina de Segurança Nacional. (Sposito, 1989). Enquanto o governo militar focava na promoção do nacionalismo, anticomunismo, exaltação da ordem e da disciplina e tais princípios serviam de justificativa para a forte censura e repressão à liberdade acadêmica e a expressão de ideias contraditórias ao regime. Devido a essa realidade, muitos professores, estudantes de movimentos estudantis e intelectuais foram exilados, perseguidos e presos.

No período de **1964 a 1985**, sob o regime militar, a educação brasileira passou por uma profunda centralização. O Ministério da Educação (MEC) perdeu sua autonomia, subordinando-se ao Ministério do Planejamento, e as políticas educacionais, antes debatidas por educadores, passaram a ser controladas por tecnocratas. As diretrizes pedagógicas eram definidas sem a participação das escolas e dos professores, limitando drasticamente a autonomia desses profissionais, como apontam Marquez e Godoy (2020).

Nesse contexto, a Lei nº 5.692/71 foi a principal legislação educacional do período. Ela promoveu a profissionalização do ensino de 2º grau (ensino médio), com o objetivo de alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho. A legislação introduziu disciplinas técnicas e profissionalizantes, visando fornecer aos estudantes habilidades práticas úteis para o

desenvolvimento econômico do país, de acordo com a visão do governo. Essa lei, em particular, refletia a intenção do regime de garantir a centralização e o controle sobre as iniciativas educacionais, um padrão replicado em todos os setores da sociedade.

O cenário de abertura política e crise econômica surgiria apenas na transição entre os anos 1970 e 1980. Esse período foi marcado por intensas pressões pela redemocratização, com a sociedade civil e a comunidade internacional exigindo o fim das violações de direitos humanos (Marquez e Godoy, 2020), um contexto distinto do momento de criação da Lei nº 5.692/71.

Mesmo com as melhorias na educação técnica e profissionalizante, a lei acentuou as desigualdades educacionais no país. As escolas técnicas recebiam mais recursos financeiros que as escolas públicas regulares. Além disso, o público atendido pelas escolas técnicas se caracteriza por ser das classes privilegiadas e da zona urbana, o que deixou os estudantes da zona rural e das periferias sem condições de acesso à educação de qualidade, que era a educação profissionalizante.

As universidades começaram a realizar as seleções classificatórias que acabaram por não atender a todos e uma boa parte dos estudantes ficou fora da universidade.

Embora tenha introduzido mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, a Lei 5.692/71 também foi alvo de críticas, especialmente por sua ênfase na formação para o mercado de trabalho em detrimento de uma educação mais ampla e humanista. Após o fim da Ditadura Militar, muitas das diretrizes dessa lei foram revistas e modificadas para refletir novas perspectivas e prioridades educacionais.

Outra política educacional idealizada nesse período foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Essa política foi criada em 1967, a lei 5.379 de 15/12/ 1967, surge e se mantém até 1985. Apesar de ter a intenção de alfabetizar os sujeitos e dar continuidade aos estudos de quem estava no programa, o MOBRAL, teve apenas a função de uma educação bancária, onde não trabalhava uma educação crítica, consciente e participativa. O objetivo do projeto é ensinar as pessoas a ler, escrever e contar o suficiente para melhorar de vida, “deixando de lado a análise das contradições sociais inerentes ao sistema capitalista e a preocupação com a formação do homem” (Oliveira; Pires, 2023, p. 10).

Com a promulgação da Lei nº 5.692/71, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser amplamente associada à ideia de suplência. O ensino supletivo surgiu como uma solução destinada a suprir lacunas educacionais, focando na formação de mão de obra e

oferecendo uma alternativa rápida para lidar com a baixa escolarização e a insuficiente qualificação profissional dos trabalhadores (Haddad; Di Pierro, 2000). Essa abordagem representou um retrocesso na compreensão das particularidades do público da EJA, bem como nas práticas pedagógicas e educacionais voltadas a atender suas necessidades específicas.

O período do regime militar trouxe um processo de “engessamento” na educação brasileira. No entanto, é importante ressaltar que a luta por uma educação de qualidade, pela democratização e inclusão, é um objetivo almejado pela sociedade brasileira. Mesmo hoje ainda existem dados que apontam para a desigualdade de acesso à educação nas regiões do nosso país, além da valorização dos profissionais, infraestruturas e materiais didáticos adequados.

A sociedade brasileira continua a desejar e se mobilizar por uma educação de qualidade ao alcance de todos.

O processo de redemocratização do Brasil aconteceu no final da década de 1970, passando pela promulgação da Constituição de 1988 e adentrando a década de 1990. Nesse período, houve várias mudanças nas políticas educacionais que despertaram vários debates e transformações na educação brasileira. Tais debates foram bastante amplos, saindo das bases da escola/sala de aula para a dimensão política na construção das políticas educacionais.

O autor Dermeval Saviani, renomado educador brasileiro, nos ajuda a compreender e analisar criticamente a política educacional do país nesse período, destacando duas limitações estruturais históricas: Resistência das elites dirigentes à educação pública e a descontinuidade das políticas educacionais. (Saviani, 2008)

Com o fim do Regime Militar, na década de 1980, a abertura política acontece e com isso as discussões e debates sobre a educação no país tomam forma, havendo avaliações e revisões sobre as políticas educacionais implementadas no regime militar.

No período da Nova República, em 1986, o Plano Educação Para Todos foi criado, no entanto, acabou por se limitar a repasse de recursos de forma clientelista (Oliveira; Pires, 2023).

A promulgação da Constituição Federal de 1988, que deliberou as bases atuais da educação brasileira. A Constituição reafirmou o ideal de educação como um direito para todos e um dever do Estado, com princípios de gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação.

Na década de 1990, o Plano Decenal de Educação para Todos, lançado no governo de Itamar Franco, foi inspirado na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, no ano de 1990. Tal plano tinha como objetivos básicos a erradicação do analfabetismo e a identificação das barreiras para a efetivação da universalização do ensino fundamental.

É nesse momento da história que os interesses neoliberais ganham forças, sendo introduzidas, em países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, como o Brasil, políticas focalizadas no desempenho dos governos tendo como base apenas dados quantitativos e sem nenhuma preocupação com a situação socioeconômica desses sujeitos. Saviani (2008) também critica a influência de teorias como a do Capital Humano⁸ e a pedagogia tecnicista⁹ na educação brasileira, argumentando que elas tratam a educação como mero instrumento de qualificação para o mercado de trabalho, negligenciando sua função emancipatória e crítica.

A educação e suas políticas públicas continuaram a sofrer a influência dos interesses econômicos no decorrer desse período, com uma demora de quase oito anos. A idealização do projeto de lei da Lei de Diretrizes e Bases pelo deputado Octávio Elísio, em 1988, mas só foi validado em 1996 com o projeto do Senador Darcy Ribeiro em 1992.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 trouxe muitas diretrizes educacionais estabelecidas na Constituição de 1988, reforçando a descentralização do sistema educacional, estabelecendo as competências dos entes federativos: União, Estados e Municípios, desde a oferta até a gestão educacional e financeira.

Desse modo, tanto a Constituição de 1988 e a LDB (9394/96) são marcos importantes para a democratização da educação com a descentralização e municipalização de políticas sociais. Assim, o governo brasileiro para assegurar a inserção de crianças e jovens no ensino fundamental e médio, se debruça na construção de políticas educacionais para diminuir os índices de repetência e desistência que eram expressivos através de programas para manter a frequência, melhorar o déficit de aprendizagem, melhoria no material didático, auxílio financeiro para o estudante através a cessão de bolsas, além da implementação do Programa Dinheiro Direto Na Escola (PDDE), foi criado em 1995 por meio da Medida Provisória nº 1.536/1996, posteriormente convertida na Lei nº 9.424/1996 (Brasil, 1996), com o objetivo principal transferir recursos financeiros diretamente às escolas públicas de educação básica, escolas privadas de educação especial e unidades de ensino vinculadas a organizações comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Esses recursos são destinados à melhoria das condições físicas e pedagógicas das

⁸ Para Dermeval Saviani, o conceito de capital humano está relacionado à ideia de que a educação deve servir para qualificar a força de trabalho e impulsionar o desenvolvimento econômico. Essa concepção surgiu com a teoria do capital humano, desenvolvida por economistas como Theodore Schultz e Gary Becker, e influenciou fortemente as políticas educacionais durante o regime militar no Brasil.

⁹ Segundo Saviani, a pedagogia tecnicista é um modelo educacional que surgiu no Brasil a partir da década de 1960 e foi consolidado durante o regime militar (1964-1985). Esse modelo se baseia na aplicação de métodos científicos e técnicas gerenciais na educação, buscando torná-la mais eficiente e produtiva, semelhante ao funcionamento de uma empresa. Saviani critica essa pedagogia porque ela desumaniza o ensino e restringe a educação ao desenvolvimento de habilidades técnicas, ignorando sua função social e política

instituições. o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério (FUNDEF), foi criado em 1996 por meio da Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei nº 9.424/1996 e pelo Decreto nº 2.264/1997 (Brasil, 1996). Atualmente, esse fundo corresponde ao Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), com o objetivo de Redistribuir recursos, Priorizar o ensino fundamental, Valorizar o magistério e Promover equidade. O FUNDEF foi substituído em 2007 pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) pela Lei nº 11.494/2007 (Brasil, 2007), garantindo os recursos para a educação básica, entre outros programas.

Diante de tantas evoluções e desafios, é importante ressaltar que muitos desses recursos são oriundos dos bancos internacionais, embasados em acordos financeiros que não priorizam a condição social, econômica e cultural da população, mas sim dados que quantificam a oferta de vagas nas escolas. Assim, diante de todo o processo de redemocratização e abertura política, houve o fortalecimento dos movimentos sociais e da participação popular na formulação das políticas públicas educacionais com a atuação dos sindicatos de professores, estudantes e outros atores sociais. No entanto, o poder das políticas neoliberais são expressivas e atuantes em várias frentes, o que fragilizava os ideais das políticas educacionais e não solucionando os desafios significativos em relação a qualidade do ensino, a inclusão, desigualdades regionais e socioeconômicas, além de questões como a formação de professores e a infraestrutura das escolas.

Dentro de todas as evoluções, desafios e descontinuidades nas políticas públicas educacionais brasileiras temos as idealizadas para a educação de jovens e adultos que, assim como as demais, sofreram influências incisivas do capitalismo neoliberal que em muito limitou o avanço dessa modalidade de ensino até a promulgação da Constituição de 1988 e, posteriormente, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 que instituiu a educação de jovens e adultos como modalidade de ensino.

Em suma, a complexa trajetória histórica da educação no Brasil demonstrou como ela foi continuamente moldada por forças políticas, sociais e econômicas, oscilando entre um instrumento de dominação e uma via para a emancipação. Essa jornada iniciou-se com a catequização jesuítica, analisada por Martins (1993, 1997) e Schindler (1994) como uma forma de violência e negação do "outro" indígena. O debate sobre a função social da educação se intensifica na Era Vargas, um período de múltiplas interpretações conforme De Vares (2012) e Mendonça (2000), que viram tanto o avanço dos direitos na Constituição de 1934, apontado por Pilletti (1996), quanto a consolidação de uma educação dualista no Estado Novo, criticada por

Cunha (2005), Kuenzer (1999b) e Pacheco (2010) por separar a formação intelectual da elite da profissionalizante para as massas.

Por fim, o processo de redemocratização, embora tenha resultado em marcos legais fundamentais, enfrentou as limitações históricas e a influência de políticas neoliberais, como aponta a análise crítica de Saviani (2008), deixando um legado de avanços formais, que ainda lutam contra as profundas e persistentes desigualdades estruturais do país.

3.2 Educação de Jovens e Adultos e sua jornada até o status de modalidade de ensino

No curso da história, o ser humano sempre está em busca de satisfazer suas necessidades básicas e, para atingir seus propósitos, ele precisa ter acesso a novos conhecimentos para alcançá-los. Assim, o processo de aprendizagem integra parte da evolução do ser humano, que está em constante mudança, buscando conhecer mais formas de se adequar a dinâmica social.

Para que essa conquista de conhecimento aconteça, esse sujeito precisa adquirir meios para ter acesso à educação, seja ela formal, a escola, informal ou adquirida entre seus pares na convivência em sociedade. A educação formal, portanto, deve garantir não apenas o acesso, mas também a permanência na escola, garantindo que esse sujeito tenha condições de adquirir as habilidades e competências que devem fortalecer suas potencialidades no processo contínuo vivido na aprendizagem.

Os sujeitos da educação de jovens e adultos vivem esse momento de contínuo acesso ao conhecimento. Apesar das adversidades, sejam elas sociais, econômicas, intelectuais, de saúde, dentre outras, esses sujeitos continuam buscando novos conhecimentos, pois o processo de aprendizagem é constante em toda a vida do indivíduo.

Em uma sociedade tão marcada pelo individualismo, pela competitividade e pelas inovações tecnológicas que sustentam a economia contemporânea, no contexto neoliberal, torna-se clara a necessidade de redefinir o papel social da educação no que tange a necessária formação de um sujeito crítico, reflexivo, participante e integrante da sociedade que atue de forma consciente e ativa.

Um dos marcos a nível global na defesa da educação de adultos, foi a V Conferência Internacional de Educação de Adultos - V CONFINTEA, orientando esforços para reduzir desigualdades e garantir oportunidades educacionais inclusivas e equitativas em todo o mundo. Foi realizada em Hamburgo, Alemanha, em 1997, sob os auspícios da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), esta conferência teve como objetivo principal debater políticas e estratégias globais para a promoção da educação de adultos,

reconhecendo-a como um componente essencial do direito à educação e do desenvolvimento humano sustentável. A referida conferência ocorreu no contexto do movimento global de educação para todos, que começou com a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, em 1990.

No Brasil, a V CONFINTEA inspirou avanços no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), consolidando sua relevância nas políticas públicas. A partir dela, houve maior reconhecimento da necessidade de universalizar a alfabetização e de promover programas voltados para a educação ao longo da vida.

A V Conferência Internacional Sobre Educação de Adultos, afirma que:

[...] a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino, amparada por lei, sendo destinada para pessoas de todas as raças, sexo e idade que por um ou vários motivos não tiveram acesso à educação no período de escolarização. Tem por objetivo possibilitar que estes indivíduos desenvolvam suas habilidades e elevem seus conhecimentos para que possam se satisfazer e participar ativamente da sociedade. (CONFINTEA, 1999, p. 29)

No contexto brasileiro, a aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Nº 9393/96) aponta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no artigo 37, revogado pela Lei 13.632/2018, garantindo que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumentos para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. (Brasil, 2018, p. 05)

É nítido o quanto essa modalidade de ensino é de extrema importância diante de um cenário onde temos muitas pessoas na faixa etária entre 15 anos ou mais que ainda não sabem ler e escrever, dificultando sua vivência em sociedade, tendo oportunidades tolhidas, sendo marginalizados e vivendo de forma limitante.

Dessa forma, o presente ensaio pretende mostrar a atuação dos atores que mobilizaram a economia neoliberal e sua influência na formulação das políticas educacionais no período da redemocratização do Brasil nas décadas de 1980 e 1990, dando ênfase a educação de jovens e adultos, analisando a evolução das políticas públicas educacionais destinadas a essa modalidade de ensino.

As políticas públicas são definidas pela derivação das palavras *politike*, que significa política em geral, e *politickos*, que corresponde àquilo que pertence aos cidadãos, ou seja, aquilo que é público (Lima *et al.*, 2018).

Varjão (2020) nos traz a reflexão de que as políticas públicas compreendem o

conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores, sendo concebida como o conjunto de ações desencadeadas pelo Estado, no caso brasileiro, nas escalas federal, estadual e municipal, com vistas ao atendimento a determinados setores da sociedade civil. É a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos (Peters *apud* Souza, 2003, p. 12).

Assim, nos sistemas educacionais, para que a política pública educacional voltada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) tenha sucesso e consiga acolher os sujeitos que ainda não iniciaram e finalizaram seus estudos, é necessário que ela se efetive no ambiente educacional (Varjão, 2020). Isso implica que toda comunidade escolar deve compreender a importância da política educacional e seu fazer dentro da escola. Ball, Maguire e Braun (2021) nos diz que é na escola que as políticas acontecem, em conjunto com as atuações dos professores e outros atores que compõem a comunidade escolar. É importante evidenciar a influência dos órgãos internacionais nas reformas educacionais impostas aos países subdesenvolvidos da América Latina, no período da redemocratização no Brasil nas décadas de 1980 e 1990.

Segundo Lima *et al.* (2018), nesse período da redemocratização, as políticas públicas educacionais ganham fôlego, no entanto são monitoradas por instituições financeiras como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). É perceptível, no decorrer do processo analítico, que as propostas dessas instituições tenham sua preocupação com os aspectos econômicos, não desenvolvendo afeição pelo valor social da instituição escola. Esta, por sua vez, passou a ser vista como uma empresa, necessitando mostrar resultado por meio de avaliações e atingir as metas propostas.

Assim, no sistema educacional, para que a política pública educacional da EJA tenha sucesso e consiga acolher os sujeitos que ainda não finalizaram seus estudos, é necessário que ela se efetive no ambiente educacional (Varjão, 2020), pois toda comunidade escolar deve compreender a importância da política educacional e seu fazer dentro da escola. Ball, Maguire e Braun (2021) afirmam que é na escola que as políticas acontecem, em conjunto com o trabalho dos professores e outros atores que compõem a comunidade escolar.

A EJA atende a um público com muitas particularidades. Os/as estudantes egressos/as que chegam na EJA não conseguiram concluir o ensino médio na idade apropriada. Os impedimentos variam entre: ajudar a família na garantia da renda mensal com empregos informais, desempenhar atividades domésticas, cuidar dos irmãos menores, analfabetismo funcional, problemas psicológicos, problemas sociais, violência urbana, entre outros (Ferreira; Martinelli, 2016).

O surgimento da EJA foi conquistado a partir de movimentos sociais que validaram

a necessidade dos estudantes em conquistar, para além do conhecimento cognitivo (inclusive letramento), mas para uma vida em sociedade, a partir das diferenças e potencialidades de cada indivíduo, contribuindo, assim, para que ele possa evoluir plenamente, conectando as diversas dimensões do sujeito: cognitiva, afetiva, ética, lúdica, estética, física, biológica (Guará, 2016, p. 16). De acordo com Mota (2019, p. 09):

Educação de Jovens e Adultos (EJA) trata-se de uma modalidade de ensino amparada por lei e que possui diretrizes para buscar pessoas que não tiveram, por algum motivo, acesso ao ensino regular na idade considerada apropriada. O EJA tem como objetivo tentar ou corrigir algumas questões sociais e a principal delas é a exclusão e exploração, mas ainda tem outras que geram consequências maiores, por exemplo a marginalização.

Considerando a relevância da educação para as vicissitudes sociais e educacionais de uma sociedade, vicissitudes essas ocasionadas pelo neoliberalismo, a educação brasileira vem reorganizando suas políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos. Assim, vejamos uma breve contextualização das políticas públicas educacionais voltadas para a EJA.

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil remonta ao período colonial, nos séculos XVI e XVII. Contudo, essa educação não era sistemática nem acessível à maioria da população. Nos séculos XVIII e XIX, a educação para jovens e adultos estagnou, em grande parte, devido ao predomínio da economia agrária e rural. A maior parte da população vivia e trabalhava no campo, e a alfabetização não era considerada uma prioridade social ou econômica. Esse cenário resultou na escassez de escolas e de professores, evidenciando que o acesso ao conhecimento era um privilégio de poucos, e não um direito. (Márquez; Godoy, 2020)

No século XIX, surge a Constituição de 1824 e uma de suas leis validava a garantia educação primordial e gratuita a todos, no entanto não foi eficaz em sua maioria, pois só atingiu a elite da sociedade, as classes menos favorecidas como negros, indígenas e mulheres não tinham acesso à educação. Márquez e Godoy (2020, p. 28) diz:

Em meados de 1870, começaram a surgir escolas noturnas com o objetivo de alfabetizar os trabalhadores analfabetos e “civilizar as camadas populares”. A educação nesse período tinha caráter filantrópico e baseava-se na premissa de que os sujeitos que não detinham o conhecimento da linguagem escrita eram seres inferiores, incapazes e degenerados.

A Constituição de 1934, traz de forma inédita a educação de adultos, dando ênfase a necessidade de uma educação voltada para o público de adultos, valorizando não só a força de trabalho como também os direitos sociais. É nesse contexto que a educação para as classes menos favorecidas começa a ser vista no quadro social brasileiro e é evidenciado a sua importância.

Após o período do Estado Novo e a Segunda Guerra Mundial, a alfabetização de jovens e adultos passou a ser uma prioridade na formação econômica e social do Brasil. Naquela época, o país ainda era fortemente influenciado pela economia cafeeira, e a migração se intensificava devido à necessidade de substituir a mão de obra cativa, que havia sido abolida. Além disso, o Brasil iniciava seu processo de industrialização e urbanização.

É válido ressaltar que nas décadas de 1950 - 1960, a ideia que se tinha era que o analfabetismo era um dos causadores de problemas econômicos, sociais e culturais do país, não era visto como consequência da desigualdade social. Nas décadas seguintes, com os governos militares, não houve avanços na qualificação de jovens e adultos. No final da década de 1960 o Movimento Brasileiro de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOBRAL) foi criado pela Lei nº 5.379/1967, mas foi efetivamente organizado em 1970. O programa teve uma extensão a nível nacional, com o objetivo de atingir o maior número de analfabetos. Nesse período a sociedade brasileira passava por uma conturbada realidade, onde o país precisava apresentar um desenvolvimento econômico eficaz para sair da crise em que estava imerso. Todos os setores da sociedade tinham de estar envolvidos no crescimento econômico do Brasil tanto internamente como externamente. Nessa conjuntura o analfabetismo era um dos entraves para que o Brasil evoluísse tanto no setor econômico como social. Jannuzzi (1979, p. 54) analisando tal conjuntura diz “que o analfabeto é visto como algo que deve ser erradicado porque é um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento do país”.

Segundo Márquez e Godoy (2020), o MOBRAL tinha como objetivo suprir a necessidade por mão de obra alfabetizada e entendia a alfabetização como apreensão única da habilidade de ler e escrever, em que os participantes do programa eram tidos como sujeitos sem conhecimento que precisavam ser socializados. O objetivo desse programa era alfabetizar jovens e adultos atendendo os interesses dos militares e dos empresários que careciam de mão de obra escolarizada de baixo custo, bem como aumentar o número de eleitos para engrossar ainda mais o poderio dos governantes (Lima *et al.*, 2018).

Assim, surge o MOBRAL para erradicar o analfabetismo entre os jovens e adultos. No entanto, essa política pública educacional não traz uma educação reflexiva que constituísse cidadãos conscientes, participantes e integrantes da sociedade em que estavam inseridos, formando apenas trabalhadores funcionais.

Com o fim da ditadura militar em 1985, o MOBRAL extinguiu, e em seu lugar, a Fundação Educar entrou em cena para fomentar os programas educacionais. A Fundação Educar desenvolveu um importante projeto de alfabetização de jovens e adultos, por meio de parcerias com entidades representativas dos movimentos populares como federações e associações de

moradores, clubes de mães e comunidades eclesiais de base na Baixada Fluminense, atuando nos municípios de Duque de Caxias, Nova Iguaçu e São João de Meriti, de fevereiro de 1986 a março de 1990, período político de redemocratização do país e de fortalecimento e reconhecimento dos movimentos populares (Arce, 2008).

A Fundação Educar que deveria fomentar os programas educacionais não conseguiu alcançar os resultados esperados, pois a falta de recursos impossibilitou que os programas fossem executados e atingissem seus objetivos. Diante dessa realidade, a fundação foi extinta e a EJA ficou sem apoio nas políticas públicas educacionais.

No ano de 1990, com o Brasil ainda em processo de redemocratização econômica, política e social, a preocupação com o analfabetismo assumia dimensões mundiais. É nesse período que acontece a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, a qual se tornou um marco importante na história da educação; organizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a conferência reuniu representantes de governos, organizações internacionais, ONGs e especialistas em educação para discutir e promover a educação como um direito fundamental. A Conferência tinha como objetivo principal debater sobre as problemáticas educacionais em escala global e, em principal, nos países da América Latina, para que tais diálogos pudessem trazer estratégias para minimizar a situação do analfabetismo e viabilizar os avanços das economias também em escala mundial. Assim, a Conferência estabeleceu as bases para políticas educacionais que visam promover a inclusão e a igualdade de oportunidades, destacando a educação como uma prioridade global.

No Brasil, segundo Brum (2012, p. 357) “grande parcela da população economicamente ativa, pouco educada e com baixa qualificação técnica para o trabalho, compromete seu desempenho como profissionais e como cidadãos”. É nesse contexto que surge o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAD), foi criado em 1997, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. O programa tinha como objetivo promover a alfabetização de jovens e adultos, integrando ações de educação e cidadania, sendo direcionado especialmente para pessoas que não tiveram acesso à educação formal. Nesse plano também se assume a intenção de reduzir em 70% o número de analfabetos do país em 5 anos. No entanto não teve sucesso e as políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos se estagnaram.

Em 1996 a LDB é promulgada e a EJA passa a ser modalidade de ensino. Segundo Moreira e Chaves (2022, p. 10):

A EJA é ofertada pela rede pública, de acordo com a Lei nº 9.394/96, destinada a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar ou não conseguiram ingressar no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Assim a EJA, por meio da LDB deixa de ser um mero projeto de governo e assume um papel muito maior, por meio dos princípios constitucionais visando o desenvolvimento do cidadão através da sua reinserção ao sistema educacional.

Assim, a LDB estabelece a idade de 15 anos para a EJA fundamental e 18 anos para EJA Médio, oportunizando acesso à educação fora da idade ideal, garantindo condições de vida e de trabalho, além de conscientizar esses sujeitos a serem cidadãos participantes, integrantes da sociedade em que estão inseridos.

A LDB (Lei 9394/96), de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 37, estabelece:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento de para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Brasil, 1996)

Durante o período em questão, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi impulsionada por meio de colaborações entre a sociedade civil e o poder público, refletindo a importância de uma abordagem conjunta para enfrentar os desafios educacionais. Em 1996, foi implementado o Programa de Alfabetização Solidária - PAS, que prometia avanços significativos na alfabetização de jovens e adultos. Contudo, a realidade revelou-se desafiadora: o programa enfrentou a falta de recursos adequados e ausência de profissionais devidamente preparados para lidar com as complexidades do ensino. Apesar das críticas, o PAS trouxe contribuições relevantes, assim como o Programa Brasil Alfabetizado, que foi lançado em 2003, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esse programa integrou junto de políticas públicas voltadas à promoção da inclusão social e do desenvolvimento educacional no Brasil. Embora tenha gerado impactos positivos, enfrentou desafios como a formação continuada dos educadores e a integração com outras políticas públicas de educação e desenvolvimento social (Brasil, 2004). O programa retorna com o termos do Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, para com previsão de execução entre os anos de 2024 e 2027, conforme as resoluções nº20 e nº21, com a criação de novas turmas de alfabetização de jovens

e adultos e bolsas para os alfabetizadores.

Esse cenário resultou em uma série de limitações que comprometem a eficácia da iniciativa, evidenciando as dificuldades enfrentadas nas políticas públicas de educação. Assim, o Programa de Alfabetização Solidária, embora tivesse boas intenções, acabou por se configurar como mais uma política pública que não atingiu seus objetivos, levantando importantes questões sobre a necessidade de um planejamento mais robusto, capacitação dos educadores e alocação de recursos apropriados para garantir a eficácia da EJA. Essa situação nos leva a refletir sobre a importância de um compromisso genuíno e estruturado entre o Estado e a sociedade civil para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é um campo educacional que busca atender à demanda de pessoas que não tiveram acesso à educação formal na idade apropriada. Ao longo dos anos, diversos programas foram implementados para fortalecer a EJA, promovendo a inclusão educacional e o desenvolvimento de competências e habilidades. Entre esses programas, destacam-se o PRONERA, PARFOR, PRONATEC e PROEJA.

O PRONERA (Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos) foi criado em 2004, com o objetivo principal promover a alfabetização e a educação de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social, especialmente em áreas rurais. O programa fortalece a EJA ao focar na inclusão de grupos historicamente marginalizados, garantindo o acesso à educação e contribuindo para o empoderamento social e econômico.

O PARFOR (Plano de Formação de Professores) foi criado em 2007, visando oferecer formação continuada para professores que atuam na EJA, especialmente aqueles que não possuem a formação adequada. O PARFOR melhora a qualidade do ensino na EJA ao capacitar professores, promovendo práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos alunos.

O PROEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos na Educação Profissional e Tecnológica), criado através do decreto 5840/2006 e instituído em 2007 e visa integrar a educação básica com a educação profissional, atendendo jovens e adultos que buscam a formação técnica enquanto concluem a EJA. Contribuiu para a EJA ao oferecer uma formação que visa não apenas a alfabetização, mas também a qualificação profissional, promovendo a autonomia e a inserção social e econômica dos alunos.

O PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) foi lançado em 2011, com o objetivo ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, incluindo a formação para jovens e adultos que buscam inserção no mercado de

trabalho. O PRONATEC complementa a EJA ao fornecer oportunidades de formação técnica e profissional, facilitando a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho e contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No Ceará, com intuito de ampliar a oferta de educação profissional técnica integrada à educação ao ensino médio – um desafio previsto no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que estabelece como meta que ao menos 25% das matrículas de EJA estejam vinculadas à educação profissional técnica – foi idealizada a política pública educacional Educação de Jovens e Adultos é a EJA + Qualificação Profissional, implantada nas escolas Estaduais do Ceará desde 2016, inicialmente em escolas-pilotos. O Estado do Ceará apresenta uma realidade em que uma parte significativa da população é formada por jovens e adultos que não concluíram a educação básica. A EJA + qualificação profissional surge, portanto, como uma política educacional alternativa para atender esses grupos, permitindo o acesso à educação e ao desenvolvimento pessoal (Seduc, 2017).

4 A POLÍTICA DA EJA + QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO E A PRÁTICA DA CIDADANIA.

Damos início a esta parte da pesquisa, ressaltando a relevância e a intencionalidade de avaliar, em profundidade, a política pública da Educação de Jovens e Adultos Médio Presencial + Qualificação Profissional, buscando analisar de que maneira essa política tem proporcionado aos(as) estudantes egressos(as) participantes oportunidades de inserção no mercado de trabalho, bem como na iniciação de suas vidas sociais e cidadãs em suas comunidades.

Entendemos que, de acordo com Bezerra (2021, p. 79) “(...) que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos fazem escolhas ao voltarem à escola nesta fase da vida. Escolhas estas que percebemos como situações limites.” Na nossa pesquisa, percebemos que, os sujeitos da EJA + Qualificação Profissional, que voltam para a escola tem como intenção de serem reconhecidos como cidadãos, conquistar melhorias para suas vidas e também para suas comunidades.

É importante ressaltar que os sujeitos que retornam ao espaço escolar buscam alcançar melhorias financeiras, sociais e conquistas no âmbito da cidadania. O primeiro passo dado por esses sujeitos é conquistar seu lugar no mercado de trabalho. No entanto, para alcançar tal público, com tantas vivências, é de fundamental importância para a efetividade da política pública, que se possa afetar imediatamente o problema a que se destina.

Para isso, faz-se necessário que exista uma conexão entre a vivência e saberes dos(as) estudantes egressos (as), de modo que eles encontrem sentido em sua trajetória escolar, evitando desestímulo, podendo ter condições de construir as expectativas e atingir seus objetivos permanecendo na escola.

Neste sentido, a EJA + qualificação profissional deve considerar a complexidade do sujeito, reconhecendo que cada indivíduo traz sonhos e planos diversos. A política aqui discutida precisa ampliar o acesso à cultura, ao letramento digital, racial e ao entendimento dos direitos e deveres para o exercício da cidadania e, para que isso se consolide, é necessário que esses/as estudantes egressos(as) construam saberes escolares (currículo) e saberes cotidianos (vivências), não se limitando apenas no conteudismo, mas reconhecendo e integrando o que se aprende fora da escola, em suas práticas reais.

Diante dessa diretriz da política da EJA + Qualificação Profissional a construção dos saberes deve ir além do aprendizado técnico e/ou acadêmico, delineando-se a partir dos conhecimentos que se tornam sociais, dando embasamento e sentido às relações dos sujeitos substanciam uma atuação social com criticidade e resignificados.

Na obra *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987, p. 13) afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Assim, ao pensarmos na política em questão, entendemos que os saberes construídos pelos sujeitos, embora tenham um foco na qualificação profissional, também valorizam os conhecimentos construídos a partir do cotidiano de cada estudante egresso, dando novos sentidos aos seus posicionamentos críticos, dando sentido ao exercício a sua vida social, sobretudo quando se considera a origem desses sujeitos, que em grande parte provêm de comunidades marcadas com vulnerabilidades sociais.

Diante dos relatos obtidos no grupo focal e nas entrevistas mediadas por nossa equipe, observa-se que as realidades que levaram os sujeitos a retornar à escola evidenciam a necessidade de mudar a sua realidade socioeconômica e cultural, buscando construir um novo caminho, se compreendendo como sujeito crítico, exercendo sua cidadania em suas comunidades e no trabalho, entendendo a construção de sua história.

Considerando as dificuldades cada vez maiores vivenciadas em suas comunidades e na sociedade como um todo em um processo cada vez mais colonial, de inferiorização e submissão em que os (as) estudantes egressos(as) buscam mudar de vida e encontram nas políticas públicas educacionais como a EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional, uma oportunidade para tais mudanças. Todavia, é necessário observar se esses sujeitos de fato estão

alcançando as mudanças desejadas por meio dessa política e, caso contrário, entender as razões pelas quais suas necessidades e expectativas não estão sendo atendidas.

Vamos entender os processos da avaliação em profundidade da pesquisa, através dos seus eixos estruturantes.

4.1 A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio cearense

Para compreendermos em que base a política pública foi idealizada, é necessário entender todo o contexto para o qual ela foi elaborada, assim como sua influência na vida dos sujeitos participantes da política pública. No caso desta pesquisa, trata-se de uma escola pública estadual localizada no Estado do Ceará, sendo fundamental compreender porquê essa política foi planejada, em que contexto foi concebida e como está sendo implementada.

Entre os anos de 2000 e 2009, o Estado do Ceará implantou, em sua rede de ensino o Projeto Tempo de Avançar – Ensino Médio. Essa iniciativa tinha uma finalidade primordial dupla: oferecer uma oportunidade de correção de fluxo para alunos de escolas regulares que, devido a repetências, apresentavam distorção idade-série; e permitir que jovens e adultos retomassem os estudos para concluir a educação básica. A metodologia desse projeto era baseada na proposta do Telecurso 2000¹⁰.

Contudo, a partir de 2007, a disponibilidade de turmas de ensino médio foi reduzida. A escassez de material didático do Telecurso para suprir a demanda levou a equipe da EJA a iniciar discussões para conceber uma nova proposta de ensino médio presencial, mais alinhada às necessidades dos estudantes dessa modalidade.

Em 2010, a Secretaria da Educação (SEDUC) começou a implantar o ensino médio presencial organizado por áreas do conhecimento. Essa nova fase trouxe consigo material didático atualizado e um formato inovador para a alocação de professores, com um especialista para cada área: Linguagens e Códigos; Matemática; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas.

¹⁰ O Telecurso 2000 teve um papel fundamental na **democratização da educação** no Brasil. Ele se tornou sinônimo de ensino a distância e abriu portas para milhões de pessoas que, por motivos sociais ou econômicos, precisaram interromper os estudos. A metodologia do programa, baseada em lições curtas e diretas, foi inovadora e adaptada para um público que buscava flexibilidade. Além de oferecer a conclusão dos ensinos fundamental e médio, o Telecurso 2000 também expandiu seu conteúdo com o **Telecurso Profissionalizante**, que oferecia formação técnica em áreas como mecânica, metrologia e automação, atendendo às demandas do mercado de trabalho. Embora o formato original tenha sido descontinuado nas TVs abertas, o legado do Telecurso 2000 vive no projeto atual da Fundação Roberto Marinho, que disponibiliza todo o acervo de videoaulas na internet, garantindo que o conteúdo continue acessível para quem busca aprender e se qualificar.

A partir de 2012, essa abordagem foi expandida para toda a rede estadual de ensino (Seduc, 2017).

Já em 2015, a Coordenadoria de Desenvolvimento da Aprendizagem e do Ensino (CODEA), com o foco em Diversidade e Inclusão Educacional, impulsionada pela necessidade de aprimorar essa oferta e pelas discussões nos comitês regionais das CREDEs 1, 9, bem como nas Superintendência das escolas de Fortaleza (SEFORs), propôs uma readequação na oferta do ensino médio. O objetivo era considerar as particularidades dos(das) estudantes egressos(as) da EJA que retornavam à escola para finalizar a educação básica.

Em 2016, um projeto piloto foi desenvolvido em 23 escolas, abrangendo 13 municípios das CREDEs 01 (Maracanaú), 09 (Horizonte) e 16 (Iguatu). A iniciativa envolveu 1.434 estudantes e visava implementar a EJA integrada à Qualificação Profissional no nível médio. A metodologia adotada contemplava, além das disciplinas previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), três componentes técnicos adicionais do Projeto e-Jovem: Preparação para o Trabalho e Práticas Sociais (PTPS), Informática Básica e Técnicas Administrativas e Vendas (TAV), com ênfase no protagonismo estudantil (Seduc, 2017)

Essa experiência pioneira teve como objetivo a qualificação profissional à Educação de Jovens e Adultos, configurando-se como uma estratégia para diminuir o índice de evasão entre os estudantes da EJA; apresentou uma alternativa capaz de estimular a permanência de jovens e adultos na escola, possibilitando a conclusão do ensino médio com uma formação mais completa.

A partir do ano letivo de 2017, a SEDUC adotou como meta atender à demanda da população de jovens e adultos, priorizando municípios com maior densidade populacional e mantendo diálogo constante com gestores das CREDEs e SEFORs. Dessa forma, a oferta de vagas foi ampliada, com a abertura de 5.000 novas matrículas no nível médio, destinadas a jovens a partir de 18 anos que necessitam concluir o ensino médio e que demonstram interesse em qualificação profissional.

Para trilhar esse caminho, começamos conhecendo o contexto dos sujeitos que participaram da EJA + Qualificação Profissional, no turno da noite, em uma escola estadual localizada no bairro Jangurussu. Os(as) estudantes egressos (as) que participaram da política pública educacional nessa modalidade de ensino, que residem nesta comunidade, a qual a escola está inserida. A gestora da escola descreve a escola como uma parte integrante da comunidade:

A nossa escola fisicamente é pequena para a importância que ela tem para a comunidade do conjunto João Paulo II, sendo a única escola de ensino médio da região por ela passam ou já passaram famílias inteiras ao longo dos seus quarenta anos de existência. A escola está aberta de segunda a segunda para os alunos e

projetos da comunidade, como esporte, dança, grupo de AA e eventos sociais.
(Chiquinha)

O bairro tem uma significativa movimentação de pessoas, com comércio formal e informal bastante notório. No entanto, sofre com a falta de segurança, devido histórico de atos de violência nas suas comunidades, por causa da atuação das facções criminosas. De acordo com a gestora da escola “essa situação influencia muito na frequência dos estudantes da noite, de forma geral, pois eles não podem vir para a escola, pois não podem sair de suas casas e isso, às vezes, dura alguns dias.” No bairro tem alguns órgãos de atividades de lazer e atendimento, como praças, areninhas, Centro de Inclusão tecnológica e social - CITS¹¹, postos de saúde, além de locais que oferecem cursos e atividades artísticas como o Cuca. O nível socioeconômico é local é bastante baixo e com altos índices de subempregos e desempregados (IBGE, 2022). A estudante E1 descreve seu bairro, dizendo que:

Aquí na comunidade, achamos bom morar aqui, apesar de, agora por último, estar muito perigoso devido as facções. Quando tem guerra aqui, não dá pra vim pra escola. É complicado. Daí tem que esperar as coisas se acalmar. Mas tem muita coisa boa também, como as festividades, as cooperativas, que ajudam muita gente, como a Oca da saúde comunitária, que ajuda a gente a ter acesso aos remédios. Tem coisa boa aqui na região, mas também têm umas dificuldades.

O público alvo da pesquisa são os(as) estudantes egressos (as) que finalizaram seus estudos nos anos de 2023 e 2024, em uma escola pública estadual cearense, onde a nomeamos de “escola A”. A turma que finalizou em 2023, terminou com 19 formados/as, composto por 7 alunos homens e 12 mulheres. A faixa etária dos estudantes das turmas têm uma variância entre 18 a 65 anos. Ainda em 2023, as visitas à escola ocorreram especificamente nas turmas da EJA ano II, que se refere ao último ano do curso, onde os(as) estudantes egressos(as) estão finalizando. Observou-se que muitos estavam desempregados e /ou inseridos em subempregos. Nessa turma, o quantitativo de mulheres era superior ao de homens, sendo que a faixa etária das mulheres era maior do que a dos homens. Durante nossa conversa em sala, questionei por que só agora elas tinham retornado para concluir os estudos e se qualificar. A estudante E3 nos respondeu:

Casei muito cedo. Tinha 16 anos. Não trabalhava. Daí tive logo filho e não voltei mais. Era muito ruim vir e trazer um menino pequeno. E daí voltei agora, porque preciso terminar meus estudos para ir atrás de emprego ou colocar alguma coisa pra eu ganhar dinheiro

¹¹ Os CITS de Fortaleza são equipamentos públicos que combinam a oferta de qualificação profissional e tecnologia com a promoção de atividades culturais e sociais, buscando melhorar a qualidade de vida e gerar oportunidades para os moradores das comunidades onde estão inseridos.

Em 2024, tivemos contato com a turma da EJA ano II, a qual esta era um pouco menor que a de 2023. A mesma tinha 21 alunos, onde 11 eram mulheres e 10 eram homens, o que tornava mais equilibrada em termos de gênero. A turma também era mais jovem, com 16 estudantes egressos, na faixa etária de 18 a 24 anos. Diante disso, surgiu nossa curiosidade e interesse em compreender o processo de juvenilização do público da EJA. Perguntei ao estudante E1, porque ele tinha escolhido fazer a EJA + qualificação Profissional e não o ensino médio regular. Ele respondeu:

Tentei fazer o 1º ano, mas não consegui acompanhar. Tinha dificuldade de entender as matérias. Depois tive que trabalhar pra ter meu dinheiro. Daí desisti mesmo. Faz uns 4 anos que não estudava, daí vim pra EJA que é mais rápido, só dois anos, e é de noite e consigo vir. Fico cansado, mas é o jeito.

É evidente a riqueza de diferenças e individualidades entre os sujeitos, que muitas vezes não se encaixam nos padrões do sistema educacional vigente. Essa heterogeneidade é particularmente notável nas turmas de EJA, manifestando-se em aspectos como faixa etária, gênero, raça e classe social. Nas turmas da EJA ano II, em especial, notamos, no diálogo com esses/as estudantes egressos(as), que todos tiveram de interromper os estudos na idade regularizada pelo sistema, em decorrência de diversas "situações-limite" (Bezerra, 2021) que enfrentaram.

Arroyo (2014, p. 21) questiona, em seu livro “Outros sujeitos, outras pedagogias”, o modelo hegemônico que, muitas vezes, ignora as diversidades culturais, sociais e individuais dos estudantes, deixando de valorizar essas diferenças e de promover uma educação inclusiva e democrática. Ao observar essas realidades, vemos o quanto a permanência na escola é comprometida, resultando, muitas vezes, no índice elevado de abandono escolar dos sujeitos da EJA, pois a estrutura educacional atual não consegue atender e visualizar as necessidades e os “inéditos viáveis” que esses sujeitos têm em suas histórias e que acaba por deixar o direito à educação para segundo plano. O professor P1 nos diz em fala que:

O pessoal da noite é aquele pessoal que geralmente trabalha. É um pessoal de idade mais avançada, principalmente nos Ejas. E a gente percebe que, a quantidade de faltas devido ao trabalho, mas trabalhar com eja é muito bom. São pessoas que estão ali realmente com um interesse maior. Então, esse pessoal é o pessoal mais interessado, apesar das dificuldades que esses alunos têm de frequentar as aulas todos os dias.

Entendendo o contexto em que os sujeitos da EJA + qualificação Profissional, sobretudo no que se refere à seu contexto social e econômico e as inúmeras adversidades

vivenciadas por eles; uma realidade de segregação social e a marginalização. No entanto, eles resistem e retornam aos estudos com intenção de melhorar suas condições de vida e como se afirmarem como cidadãos resistentes a essa sociedade capitalista dominadora e excludente. Arroyo (2015, p. 24) nos alerta para:

Os coletivos sociais, raciais em seus movimentos, se afirmam coletivos de direitos resistindo a processos históricos de negação de seus direitos. Resistindo à história de sua segregação social e racial como coletivos. A lenta construção de nosso sistema educacional e a lenta garantia do direito à educação do povo é inseparável da história de segregação de que é vítima. Sem aprofundar nessa história segregadora não há como avançar no entendimento da história da educação pública. Uma história amarrada ao padrão de poder-dominância persistente em nossas relações de classe, sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas.

É preciso compreender que as trajetórias escolares irregulares não definem a história construída pelos sujeitos da EJA, cujas construções de vida são consolidadas com diversas dimensões: sua identidade, suas vivências socioculturais, econômicas e políticas. Isso é fundamental para entender como essa política pública educacional tem conseguido integrar saberes curriculares, como também, profissionais, relacionando-se com os saberes de seus cotidianos em suas comunidades e no mundo.

A Qualificação Profissional veio com a intenção de abranger não somente questões econômicas e de inserção no mercado de trabalho, mas também se manifesta nas relações sócio-históricas, influenciando, no modo de pensar e agir dos sujeitos. A Resolução 438/2012, no art 3º, inciso III, onde diz que: “os cursos que articulem a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional integrada ao ensino médio, contribuindo para a elevação de seu nível de escolaridade e sua inclusão social e profissional;” No artigo 2º, inciso II que estabelece como objetivo da aprendizagem da Educação de jovens e adultos:

II- dar continuidade aos estudos nos níveis de ensino fundamental e médio, com metodologia própria, distinta do ensino voltado para a autonomia pessoal com responsabilidade, desenvolvendo a consciência de sua participação nos contextos sociais em que está inserido – a família, o local, o regional – aperfeiçoando a convivência fraterna com seus semelhantes na faixa etária obrigatória de seis a dezessete anos e adaptada às condições dos sujeitos da EJA, considerando sua maturidade e experiência;(Seduc, 2012, p. 02)

Assim, o programa da qualificação profissional tem como objetivo atender uma parte da população cearense marginalizada e excluída da escola por uma série de fatores que impedem que esses sujeitos frequentem e concluam os estudos na idade determinada pelo sistema educacional. No entanto, é preciso entender que esses sujeitos precisam ser

visibilizados em suas individualidades, levando em consideração a diversidade, uma característica inerente aos sujeitos da EJA, sendo ainda importante ressaltar que ação pública, idealizada pela política pública, pode estar associada à participação de diversas instâncias territoriais, ou seja, necessita ser Intersetorial (Machado,2006, p. 36). Souza (2019, p. 18924) nos diz que:

Portanto, qualificar os sujeitos da EJA, de acordo com Machado (2006, p. 38), acarretaria “relevantes alterações na competitividade sistêmica, no nível de renda e emprego e na qualidade de vida, provocando, assim, relevantes efeitos multiplicadores.

Um fator que deve ser evidenciado, devido à sua relevância no quadro atual da Educação de jovens e adultos, é o processo de juvenilização do público da EJA, resultado do insucesso escolar no ensino regular na educação básica. Moura (2006, p.06) destaca muito bem essa realidade quando diz:

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 (Moura, 2006, p. 6).

No grupo focal, no diálogo, uma das estudantes fala (E1):

Não, tem jovens, tem aumentado. Eu não sei se foi por causa do estilo do pé de meia, porque voltou muita gente que não queria saber de estudo, voltou pra estudar. Muitos jovens que desistiram, talvez seja um estímulo de voltar, não sei se é por aprendizado ou pelo dinheiro, né? Porque voltou demais. Muito, muito, muito. Mas pelo menos os jovens da nossa sala, os que vem com a gente, eles fazem as tarefas, faz tudo direitinho e vem. São interessados demais. Ai quando a gente não tá entendendo alguma coisa, pergunta eles, vai ensinar a gente e assim vai.

É importante destacar que o Programa Pé de Meia tem sido um dos motivadores para o retorno dos jovens que não terminaram os estudos na idade prevista pelo sistema de ensino, possibilitando-lhes finalizar sua formação. O Pé-de-Meia é um programa de incentivo financeiro e educacional, criado em Novembro de 2023, destinado estudantes do ensino médio da rede pública que estão registrados no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). Ele funciona como uma poupança para encorajar os alunos a permanecerem e concluírem seus estudos. O objetivo principal é tornar a educação mais

acessível, diminuir a desigualdade social entre os jovens, promover a inclusão educacional e impulsionar a ascensão social.

Para alunos do ensino regular, ao confirmar a matrícula e a frequência escolar, são liberados incentivos mensais de R\$ 200, que podem ser sacados a qualquer momento. Já para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a comprovação da matrícula, garante um incentivo de R\$ 200, e a frequência gera um adicional de R\$ 225, ambos também disponíveis para saque imediato.

Além disso, todo estudante participante do programa recebe R\$ 1.000 ao final de cada ano letivo concluído, mas esses valores só podem ser resgatados da poupança após a formatura no ensino médio. Contando os pagamentos mensais, os depósitos anuais e um bônus de R\$ 200 pela participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o valor total que cada aluno pode receber chega a R\$ 9.200 (Brasil, 2023).

Ao observar a turma a EJA + Qualificação Profissional de 2023, já percebia-se que o número de jovens vinha aumentando antes da implementação do programa Pé de meia. De acordo com os(as) estudantes egressos participantes de nossa pesquisa, a causa maior do retorno desses era ter acesso a um emprego que garantisse uma renda financeira para auxiliar o sustento de suas famílias. O estudante egresso E4, apontou que:

Essa parte aí eu achei interessante, né? Porque no meu caso, eu não vou dizer assim, ah, não vou trabalhar com os outros não. Eu pretendo terminar meu estudo e eu tentar fazer curso profissionalizante. Eu não pretendo fazer faculdade porque eu não quero, mas tem uns amigos meus que querem fazer faculdade. Eu vou tentar curso profissionalizante pra botar um negócio pra mim, pra ser empreendedor do meu negócio. Então, eu achei as aulas de técnicas de vendas interessantes, porque eu vou pegar alguma coisa que eu vi ali na aula, né? Pra aplicar no meu futuro negócio, ou mesmo trabalhar em um negócio do ramo, mas saber de como faz as coisas. A parte de investimento, sim, é boa... Mas a parte de PTPS, que ajuda a gente a aprender como se comportava na entrevista de emprego... isso aí é importante, porque ajuda a gente a saber como ir para uma entrevista, fazer um currículo... Que também faz parte. E é bom quando a gente ainda é jovem né?! E tô precisando porque já sou pai.

Essa situação acaba por reproduzir a ideia de que a baixa escolarização “é a causa do desemprego e insucesso no mercado de trabalho” (Souza, 2019, p.18924), o que desobriga o sistema capitalista colonial e hegemônico transferir a responsabilidade do desemprego, que é estrutural, aos jovens que deixaram a escola. Sales e Vasconcelos (2016, p.5), pontuam que:

Aparentemente há coerência na relação entre melhor qualificação e maior empregabilidade. Contudo, é incoerente desarticular as políticas de emprego e renda das políticas sociais. Os discursos neoliberais propagam a ideia de que os jovens estão

desempregados por falta de qualificação, ocultando a face perversa do mercado. (Sales; Vasconcelos, 2016, p.5)

De fato, é notória a relação entre a não permanência na escola e a falta de qualificação. O primeiro fator tem que ser avaliado e discutido, de maneira crítica, a fim de ultrapassar o discurso capitalista que tende a culpabilizar os jovens de baixa escolarização, afinal, o insucesso na educação básica e, em específico, no ensino médio, as causas da não permanência (abandono) dos jovens na escola e a conseqüente conclusão de seus estudos, precisam ser compreendidas em seus diversos aspectos, salientando o papel das escolas e do próprio sistema de ensino, muitas vezes, excludente. Importante destacar que o “insucesso escolar” atribuído a estudantes da EJA, reproduz desigualdades e legitima a meritocracia escolar. Sales e Souza (2003, p. 371) nos diz:

A lógica da meritocracia justifica a desigualdade e a distinção social como reconhecimento daqueles que são contemplados com o acesso diferenciado à educação, encobrendo desigualdades históricas, premiando o desempenho e apagando a diferença de acesso à qualificação que estaria na origem do processo. (Sales; Souza, 2023, p.371)

A não permanência na escola, o dito “abandono” escolar, não pode ser visto como uma escolha, como responsabilidade dos/as jovens, mas como reflexo das condições econômicas, das limitações em que os/as jovens e suas familiares estão submetidas, e que impactam substancialmente sua vida escolar.

E para que tal realidade seja dirimida, o sistema educacional deve estar em constante inovação e adequação com a dinâmica da sociedade, a fim de diminuir as desigualdades em todas as suas intersecções. Arroyo (2013. p. 671) argumenta que:

O pensamento educacional padece dessa marca: é preciso estar em estado de permanente reconstrução de um sistema idealizado, articulado, coeso, pronto, porém nunca pronto nem coeso, nem articulado. Os termos inovar, novo sistema, nova escola, escola nova alimentam-se dessa visão de uma escola, um sistema deslocado, desfocado, que está a exigir trazê-lo ao seu lugar, ao seu ideal. Temos mais análises sobre o que o sistema ainda não é do que sobre o que realmente ele é, e sobre por que é o que é. Há uma celebração do que ainda não são o sistema, a escola, a qualidade, a formação docente... do que um reconhecimento do quanto se avançou. Por que essa ênfase no ainda não? Porque o pensamento educacional se alimentou da sociedade que não somos, do que o povo não é, do que não são os educandos, ou das carências que como coletivos trazem de seus atrasos culturais, intelectuais, morais, humanos, cidadãos. O sistema educacional ainda não é, o Brasil ainda não é porque o povo ainda não é. (Arroyo, 2013, p.671)

Tal perspectiva, deve basear-se na idealização de uma sociedade e de indivíduos que não correspondem à realidade brasileira, alimentando a crença de que as carências do povo seriam a raiz da incompletude do sistema educacional.

Observando essa realidade, vemos que esses sujeitos passam por “carecimentos radicais” (Heller, 1982, p. 133), e esses carecimentos são gerados pelas necessidades econômicas, sociais, políticas, culturais e territoriais que acabam por gerar as desigualdades que acometem as minorias raciais, as mulheres, os(as) estudantes egressos(as), trabalhadores, etc. Essa realidade deixa de ser uma questão individual para se configurar como uma necessidade coletiva, abrangendo grupo, comunidades e movimentos sociais. A visão da gestora da escola, objeto do nosso estudo de caso, nos aponta que:

As maiores dificuldades que percebemos através de relatos dos próprios alunos é a falta de recursos familiares, o que ocasiona o afastamento de estudantes do âmbito escolar na busca da complementação da renda financeira da família, a falta de perspectiva de qual direção seguir no campo profissional, muitos não têm noção da importância de um curso superior, muitas vezes por falta de orientação familiar ou interesse do próprio aluno entre outras motivações, diante essa realidade procuramos incentivar e ampliar o interesse no projeto de vida dos jovens, o engajamento e confiança nos alunos adultos, proporcionar oportunidade de melhoria de renda, enfim garantir a permanência dos alunos na escola ampliando o processo ensino e aprendizagem.

Ainda é importante ressaltar que uma das consequências da exclusão, produzida pela relações socioeconômicas, culturais e políticas, é o reforço da desvalorização cultural, algo que repercute, inclusive, no âmbito territorial. Isso conduz os sujeitos a situação de não se reconhecerem enquanto participantes da sociedade ou mesmo como sujeitos de transformação. Tornando-se cada vez mais submetidos ao sistema dominante, funcionando massa de manobra, sem buscar sua identidade e sem valorizar suas próprias construções, como ser social ativo e participativo. Freire (1996, p. 50) diz que:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados das responsabilidades por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com suas classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. [...] Pessoas assim fazem parte das legiões de ofendidos que não percebem a razão de ser de sua dor na perversidade do sistema social, econômico, político em que vivem, mas na sua incompetência. Enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante (Freire, 1996, p. 50)

O professor P2, ao comentar sobre a realidade dos estudantes que cursaram a EJA com Qualificação, pontua que:

Eu acho que além da condição social, o que me influencia mesmo é a questão familiar também, sabe? Porque aqueles alunos que têm uma família mais estruturada... E a

gente pode observar que eles têm um desempenho melhor. Não é via de regra, mas a gente vê que esse pessoal tem mais chance. E a gente vê que aqueles que não tiveram chance, eles voltam a estudar novamente, tentam procurar, buscar, até finalizar seus estudos. Estou falando de eJa, sim, porque eu lecionei muito com eja. Esse ano que eu estou com a turma do terceiro ano. É uma turma, né, terceiro ano normal, assim, e realmente é questão de disciplina. Eles estão na idade etária coerente, né? Diferente da Eja, que são mais variadas as idades. Eles não chegam a ser da idade do terceiro ano de manhã da tarde. Passam um pouquinho, mas é pouco. Poucos anos na frente, mas, assim, questão de disciplina, de interesse é muito difícil. Galera da Eja nem é difícil. Eu tenho um choque grande quando chego na sala da terceira série... aí vou dar aula no meu EJA lá, é uma maravilha! Me sinto no paraíso do EJA!

Dessa forma, diante das imposições do capitalismo e do discurso neoliberal e colonial, os sujeitos e suas diversidades revelam a necessidade de serem vistos como pessoas experientes, tendo a necessidade de criação de subjetividades práticas. O ensino deve associar-se às vivências sociais desses sujeitos, tanto em suas comunidades, quanto no mundo do trabalho. Assim, a transformação social, hoje vista como utopia da escola pública, deve ser um objetivo real da escola. Apesar das limitações tão pertinentes para os sujeitos da EJA, esses buscam, para além de uma qualificação profissional ou certificação, serem enxergados, visibilizados, considerados reais em sua existência. Certeau (1998, p.142) aponta que “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.” É preciso superar o conteudismo e buscar a transformação dos currículos.

4.2 Marcos legais: entendendo a base da política educacional da eja + qualificação profissional

Para entendermos melhor como a política educacional da EJA + Qualificação Profissional foi pensada e com quais objetivos e embasamentos foi fomentada e estruturada, realizaremos nessa seção um levantamento do conteúdo da política pública com seus marcos legais, entendendo sua coerência, seu histórico e sua implementação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede estadual de ensino pretende atender às necessidades de jovens e adultos que buscam concluir o ensino médio, visando aprimorar suas qualificações para o mercado de trabalho. A proposta da EJA tem sido reformulada para incluir a Qualificação Profissional, integrando-a à etapa final da educação básica. Essa iniciativa tem por objetivo não apenas a conclusão dos estudos, mas também a realização pessoal e à inclusão produtiva no mundo do trabalho, o que pode transformar a realidade desses indivíduos (Seduc, 2017).

Um dos grandes desafios dessa oferta é reduzir o abandono escolar e oferecer opções que realmente atendam às demandas de jovens e adultos que, apesar de não terem concluído a educação básica, precisam ingressar rapidamente no mercado de trabalho. Para isso, o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua Meta 10, estabelece que pelo menos 25% das matrículas da EJA nos ensinos fundamental e médio devem estar integradas à educação profissional.

Diante desse cenário, a Secretaria da Educação (SEDUC) do Ceará implementou, a partir de 2016, estratégias para fomentar a EJA articulada à educação profissional. Inicialmente, as propostas foram formatadas em duas modalidades presenciais, com metodologias e cargas horárias distintas para o ensino médio. O projeto começou nas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) 01, 09 e 16, que abrangem municípios da Região Metropolitana de Fortaleza, sendo expandida posteriormente, a partir de 2017 (Seduc, 2017), para as demais CREDEs e Superintendência das Escolas de Fortaleza (SEFOR).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é amparada por um sólido conjunto de legislações e diretrizes, que garantem seu direito e orientam sua oferta, especialmente no que tange à sua articulação com a educação profissional.

A Constituição Federal de 1988 estabelece o alicerce fundamental, assegurando em seu artigo 208, inciso I, que a educação básica obrigatória e gratuita, dos 4 aos 17 anos, deve ser garantida também para aqueles que não tiveram acesso a ela na idade apropriada. Isso firma a EJA como um direito inalienável.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, aprofunda a regulamentação da EJA nos artigos 37 e 38. Com a alteração promovida pela Lei nº 11.741/2008, um avanço significativo foi inserido: o § 3º do artigo 37 passou a determinar que “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. Essa alteração reforça a prioridade da integração entre a EJA e a formação para o trabalho.

Os planos decenais de educação também reforçam essa integração. O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, e o Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado do Ceará, estabelecido pela Lei nº 16.025/2016, são enfáticos ao prever, na Meta 10, a oferta de, no mínimo, 25% das matrículas da EJA de forma integrada à educação profissional, com a previsão de alcance progressivo até 2024. A Estratégia 06 dessa meta detalha o compromisso de “Expandir e assegurar as matrículas na EJA nas redes públicas, de modo a articular a formação inicial e continuada dos trabalhadores à educação profissional,

objetivando a elevação do nível de escolaridade e qualificação profissional da população adulta.” (Brasil, 2014).

O Novo Plano Nacional de Educação (PNE), que traçará as diretrizes para a educação brasileira até 2034, é um dos temas de maior relevância na agenda do Congresso Nacional em 2025. O projeto, de autoria do Poder Executivo, está em análise na Câmara dos Deputados (PL 2.614/2024) e, após essa etapa, seguirá para votação no Senado Federal (Agência Senado, 2025).

Este ambicioso Plano apresenta 18 objetivos, 58 metas e 253 estratégias a serem implementadas pela União, estados e municípios, abrangendo desde a educação básica (que inclui educação infantil, ensino fundamental e médio) até a educação profissional e tecnológica e o ensino superior. O PNE aborda temas cruciais como a alfabetização, a educação integral, a diversidade e inclusão e o aprimoramento da estrutura e funcionamento das escolas.

Entre os principais desafios que o novo PNE busca enfrentar estão a superação do analfabetismo entre jovens e adultos, bem como a garantia de qualidade e equidade nas condições de oferta da educação básica para toda a população brasileira.

No âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Câmara da Educação Básica complementa essa base legal com normativas específicas:

- O Parecer nº 11/2000 e a Resolução nº 01/2000 estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, orientando a organização pedagógica dessa modalidade. (Brasil, 2000)

- A Resolução nº 03/2010 traz as Diretrizes Operacionais da EJA, detalhando aspectos de sua implementação. (Brasil, 2010)

- A Resolução nº 6/2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. De forma contundente, seu artigo 4º, Parágrafo único, reitera que “A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.” (Brasil, 2012).

Já no âmbito do Conselho Estadual de Educação do Ceará, a Câmara da Educação Básica atualizou a regulamentação da EJA por meio da Resolução nº 438/2012, em especial, no art. 3º, inc. III: “os cursos que articulem a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional integrada ao ensino médio, contribuindo para a elevação de seu nível de escolaridade e sua inclusão social e profissional”. (Ceará, 2012)

De acordo com a Secretaria de educação do estado do Ceará - Seduc, os objetivos da política educacional da Educação de Jovens e adultos se constituem em:

GERAL

Contribuir para a implementação da política da educação de jovens de adultos articulada com a qualificação profissional, comprometida com a inclusão e garantia do direito à aprendizagem ao longo da vida.

ESPECÍFICOS

- Formular uma proposta de reorganização da modalidade de Educação de Jovens e Adultos de nível médio presencial para as escolas da rede estadual de ensino, com vistas a sua adequação aos sujeitos da EJA e aos contextos de vida e de trabalho em que estão inseridos;
- Estabelecer diretrizes para a elaboração de uma matriz/proposta curricular adequada aos interesses, necessidades e saberes dos sujeitos da EJA, considerando seus tempos e espaços de aprendizagem e perspectivas de profissionalização;
- Construir alternativas de reorganização da rede escolar para a oferta da EJA de nível médio presencial, de modo a fortalecer a identidade da modalidade com a criação de escolas de referência na região;
- Identificar e mapear as necessidades de formação continuada para gestores e docentes responsáveis pelas escolas com oferta da EJA de nível médio presencial, favorecendo uma gestão escolar comprometida com o acesso e a aprendizagem dos sujeitos dessa modalidade;
- Ofertar alternativas metodológicas complementares à reorganização da modalidade, contemplando tecnologias da comunicação e informação. (Seduc, 2017)

A organização da modalidade de ensino se estrutura a partir de uma Organização Anual, com uma Matriz curricular distribuída por área do conhecimento, com o curso durando 2 anos, tendo em seu quadro uma Carga horária: 1.600 horas:

- 1200h da Base Nacional Comum
- 400h da Qualificação Profissional

No formato presencial mediado pela educação a distância. Veja o quadro a seguir:

Quadro 1 - Grade Curricular do Formato presencial mediado pela educação a distância da EJA+ Qualificação Profissional

ÁREA	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA				TOTAL Hora Aula
		Ano 1		Ano 2		
		Presencial	A distância	Presencial	A distância	
A1 - LINGUAGENS	Língua Portuguesa /Inglês/Arte/ Ed. Física	240	125	-	-	365
A3 - CIÊNCIA DA NATUREZA	Física/Química/Biologia	-	-	200	113	313
A2 - MATEMÁTICA	Matemática	160	49	-	-	209
A4 - CIÊNCIAS HUMANAS	História/Geografia/Filosofia/Sociologia	-	-	200	113	313
Carga Horária da Base Comum		400	174	400	226	1.200
QUALIFICAÇÃO TÉCNICA	PTPS - Preparação para o trabalho e prática social	200	-	-	-	200
	Informática (no 2º ano letivo) OU Técnicas Administrativas e vendas (no 2º ano letivo)	-	-	200	-	200
Carga Horária Total da Qualificação Profissional		200	-	200	-	400
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO						1.600

Fonte: SIGE, 2024

Quadro 2 - Quadro de distribuição da carga horária no SIGE da EJA + Qualificação Profissional

Distribuição da Carga Horária no SIGE					
Carga Horária Semanal - Regência					
Ano	A1 – Linguagens e Códigos	A2 – Matemática	A3 – Ciências da Natureza	A4 – Ciências Humanas	Qualificação
I	08 h/a	06 h/a	-	-	06 h/a
II	-	-	07 h/a	07 h/a	06 h/a

Fonte: SIGE, 2024

Diante do embasamento legal e da estrutura proposta para a política pública, nos importa avaliar como a política tem alcançados seus objetivos tais como: o acesso e permanência dos alunos; como a adequação do currículo para a integração entre a educação de jovens e adultos com a qualificação profissional, e como isso tem atendido afetivamente às necessidades dos sujeitos que participaram da política educacional; a efetividade da política pública no que diz respeito à inserção dos alunos no mercado de trabalho, além dos desafios administrativos e burocráticos para a implementação plena dessa política.

Ao vermos a política educacional da EJA + Qualificação Profissional no que tange ao objetivo de acesso e permanência, averiguamos que a política ainda não alcançou uma boa taxa de permanência. Segundo dados da escolar em estudo, a turma ano I, que iniciou em 2022 com 40 alunos, teve 14 desistências, finalizando o ano com 26 alunos, o que representa uma média de 35% de evasão. Essa turma, com 26 alunos iniciou o ano II em 2023; porém, apenas 19 alunos concluíram, resultando uma desistência de 27% (Fonte SIGE). Já a turma ano I que iniciou em 2023 com 36 alunos, no entanto 9 alunos desistiram, correspondendo a um percentual de evasão de 25%. No ano II, que iniciado em 2024, a turma começou com 27 alunos, dos quais 23 alunos finalizaram, apresentando uma porcentagem de 14,81%. (SIGE, 2025)

A análise dos dados da referida escola em estudo revela que as turmas de EJA presencial + qualificação profissional apresentam um índice de evasão escolar entre 14 a 27%. Essa diferença sugere um indicativo de atenção e monitoramento com relação à eficácia da política implementada pela Secretaria da Educação do Ceará.

É fundamental manter a cautela, pois seria prematuro afirmar a solidez e a consistência dos efeitos dessa política na redução da evasão escolar na EJA, considerando que um percentual superior a 10% de evasão é preocupante. É necessário um monitoramento de longo prazo e uma investigação mais aprofundada para confirmar se essa tendência se mantém, identificar se há outros fatores que possam contribuir para essa diferença e avaliar o real impacto sustentável da qualificação profissional na permanência dos alunos. Essa observação inicial, embora encorajadora, serve como um ponto de partida para estudos mais abrangentes que validem a efetividade da iniciativa.

A gestora da “Escola A” expressou otimismo em relação à modalidade de EJA com qualificação profissional, afirmando que seus objetivos estão sendo trabalhados e atingindo o objetivo na vida de alguns estudantes que participaram da política. Segundo a ela, o índice de evasão nessas turmas é considerado "razoável", atribuindo esse resultado à vontade intrínseca dos alunos em aprender e obter a certificação. Ela afirma que a motivação é impulsionada pela perspectiva de melhorar a renda familiar ou conquistar um novo emprego no mercado de trabalho de Fortaleza.

Complementando essa visão, o diretor da escola destacou que a oferta vai além da formação técnica. Ela abrange aspectos cruciais para a inserção e desenvolvimento profissional dos alunos, isso inclui o ensino de habilidades essenciais como a elaboração de um currículo eficaz, o comportamento adequado em entrevistas de emprego, a participação assertiva em dinâmicas de grupo e, notavelmente, o fomento à iniciativa empreendedora através da criação do próprio negócio. Essa tentativa de uma compreensão holística visa equipar os estudantes não

apenas com conhecimentos técnicos, mas também com competências socioemocionais e de autogestão que são cada vez mais valorizadas no cenário profissional atual.

Quando perguntado a gestora da “Escola A” que dificuldades e desafios a escola tem enfrentado com a implementação e execução da política, a mesma afirma que:

As maiores dificuldades que percebemos através de relatos dos próprios alunos é a falta de recursos familiares, o que ocasiona o afastamento de estudantes do âmbito escolar na busca da complementação da renda financeira da família, a falta de perspectiva de qual direção seguir no campo profissional, muitos não têm noção da importância de um curso superior, muitas vezes por falta de orientação familiar ou interesse do próprio aluno entre outras motivações, diante essa realidade procuramos incentivar e ampliar o interesse no projeto de vida dos jovens, o engajamento e confiança nos alunos adultos, proporcionar oportunidade de melhoria de renda, enfim garantir a permanência dos alunos na escola ampliando o processo ensino e aprendizagem.

É uma perspectiva de classe/falta de recursos/afastamento da escola para trabalhar. Assim, mediante essa perspectiva, foi perguntado, no grupo focal, aos(as) estudantes egressos(as) o que esperavam alcançar ao se matricular na EJA + Qualificação Profissional. A Estudante E2 da “Escola A” nos disse que:

Eu queria terminar meus estudos, sabe. Fiquei muito tempo longe da escola, sem estudar e trabalhando em empregos ruins. Daí pensei em correr atrás dos meus estudos e ter uma profissão. Eu gostaria de montar um negócio pra mim, né? Assim, em caso de negócio de bolo, essas coisas, né? Eu gosto de mexer com comida. Culinária, eu gosto de cozinhar, acho que é uma terapia pra mim. Cozinhar. Não sei cozinhar fazer tudo no fogão, mas eu sei fazer algumas coisas que dá para vender... Que dá para comer. é isso. se eu for vender numa bolaria, acho que daria certo ou mesmo ter meu diploma pra trabalhar num lugar melhor e garantir meus direitos de trabalho sabe.

A temática da Relevância e Adequação Curricular na EJA + Qualificação Profissional no cenário educacional cearense é um tema de grande importância e complexidade, sendo alvo de debates e iniciativas promovidos pela Secretaria da Educação do Ceará (Seduc-CE) e do Ministério da Educação (MEC).

A integração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a qualificação profissional no Ceará reflete uma busca por um currículo que seja, ao mesmo tempo, inclusivo e capaz de responder às demandas do mundo do trabalho. A relevância dessa modalidade reside na sua capacidade de oferecer o direito à educação para aqueles que não concluíram a educação básica na idade dita apropriada pelos sistemas de ensino, ao mesmo tempo em que os prepara para a inserção ou reinserção produtiva no mercado.

A oferta de cursos de qualificação profissional na EJA, como os de Preparação para o Trabalho e Práticas Sociais (PTPS) e Técnicas Administrativas e Vendas (TAV) mencionados, evidencia a preocupação em alinhar a educação às necessidades de empregabilidade da

população adulta. Pesquisas e documentos da SEDUC-CE, como o programa “EJA + Qualificação Profissional”, reforçam o objetivo de contribuir para a inclusão e garantir o direito à “aprendizagem ao longo da vida”, reconhecendo que o público da EJA frequentemente busca a escola com a finalidade de melhorar sua condição socioeconômica e a renda familiar.

O Ceará tem se destacado em políticas educacionais, e a integração da EJA com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) busca responder às particularidades do mercado de trabalho local e regional. A relevância dos cursos ofertados está atrelada à identificação de demandas do setor produtivo cearense, visando garantir que a formação profissional oferecida seja efetivamente útil para a inserção dos(das) estudantes egressos(as) (Seduc, 2017).

No entanto, os desafios na adequação curricular são bem reais e pertinentes. Um dos maiores desafios é a efetiva integração curricular. Muitas vezes, a qualificação profissional é ofertada de forma "concomitante" ou "complementar" à EJA regular, sem uma articulação pedagógica profunda que conecte os saberes da educação básica com as competências profissionais. O ideal seria uma integração que permita aos estudantes compreender a relação entre a teoria e a prática, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado às suas realidades. Documentos como o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) e diretrizes para o Novo Ensino Médio (NEM) no estado abordam a necessidade de práticas interdisciplinares e transdisciplinares para superar a compartimentalização dos saberes.

O currículo precisa considerar as peculiaridades do aluno da EJA: sua faixa etária, experiências de vida, saberes prévios, necessidades de conciliar estudos, trabalho e família, além das possíveis defasagens de aprendizagem. A falta de um currículo que leve em conta essa especificidade tem sido apontada como um fator de evasão, como sugerem estudos sobre os desafios históricos da EJA. A metodologia deve ser flexível, dialógica e centrada nas vivências dos estudantes. Favacho (2012, p.929) diz que:

Os sujeitos sociais e suas experiências se afirmam no território do conhecimento”, isto é, apesar de haver o impedimento às experiências sociais para se integrarem ao conhecimento considerado legítimo, os coletivos sociais mostram que os saberes têm, sim, sua origem na experiência social e não apenas na artificialidade das questões epistemológicas. Se isso for negado ou ignorado, produziremos, além de injustiça social, uma injustiça cognitiva, diz Arroyo, citando Zygmunt Bauman. Manter essa separação entre experiência social e conhecimento legítimo é sustentar a brutal hierarquização dos saberes, é desperdiçar experiências sociais, é desconsiderar que todo conhecimento tem sua origem na experiência social; é, enfim, empobrecer os currículos pela negação das experiências sociais e da sua diversidade.

Sobre essa questão, um professor P2 da escola A, argumenta:

Todo processo de educação depende do aluno, como ser protagonista de sua própria construção histórica. Tento despertar isso neles. Um ex-aluno de EJA da escola que trabalho, hoje é psicólogo e trabalha com uma equipe para despertar jovens que queiram correr atrás de seus sonhos. Há mudanças sim, tanto no aspecto profissional quanto no aspecto humano. Quando eles entendem que podem mudar seu destino, a baixa auto-estima muda por completo. Sentir que pode dar uma alavancada em sua vida, com novos conhecimentos adquiridos.

Através das falas, observamos que a adequação do currículo oficial ainda é uma luta que vai para além de mudanças de lei e regulamentos. A adequação curricular para os sujeitos da EJA é uma disputa de territórios, posições, liberdades e construção de identidades, valorizando suas vivências e histórias. A metodologia também precisa caminhar nesse processo de evolução, tornando-se mais acessível aos(as) estudantes egressos(as) que tem uma variedade em suas faixas etárias sem demonstrarem um perfil específico, como também um profundo desejo de transformação e ressignificação de suas vidas por meio da educação e do aprimoramento profissional.

Tão importante quanto a adequação curricular é a formação dos professores. A adequação curricular também depende da formação continuada dos professores. Para implementar um currículo integrado e relevante, os educadores precisam estar preparados para lidar com as especificidades da EJA e das áreas profissionais, proporcionando metodologias ativas e contextualizadas. Iniciativas do MEC e IFRN como o lançamento de cursos de Formação Continuada em Integração Curricular para EJA-Educação Profissional para o trabalho, buscam apoiar os educadores nessa criação de currículos que promovam a elevação da escolaridade integrada à qualificação profissional.

No contexto da educação cearense, a formação é baseada em Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos, ofertado pelo Centro de Educação à Distância – CED, mediado pela EaD, com material didático disponível na plataforma AVA, realizados ao longo do primeiro semestre letivo, em duas etapas.

Para garantir a sustentação pedagógica da política, foi delineado um plano de formação robusto e multifacetado, que se inicia com um modelo de capacitação em cascata através do "Curso para Formação de Tutores". Nesta primeira etapa, selecionam-se, para cada CREDE/SEFOR, no mínimo dois professores com perfil específico — incluindo experiência em formação, domínio tecnológico e conhecimento prévio em EJA — para atuarem como mentores de grupos de 15 a 20 professores. Paralelamente, uma formação mais ampla, o "Curso de Aperfeiçoamento em EJA", é ofertada a todos os professores e gestores escolares envolvidos. Ambas as formações possuem uma carga horária total de 200 horas, estruturadas em um modelo híbrido que combina 40 horas de encontros presenciais com 160 horas de atividades a distância,

buscando aliar a profundidade do contato direto com a flexibilidade do ensino remoto.

De forma complementar e específica, a estrutura formativa contempla a qualificação profissional dos docentes que ministram as disciplinas técnicas do programa. Esta formação continuada é conduzida pela própria equipe técnica da Secretaria de Educação, utilizando a metodologia do "Projeto e-Jovem". O foco desta capacitação está diretamente alinhado às disciplinas que compõem o eixo profissionalizante da EJA, abrangendo áreas como Preparação para o Trabalho e Práticas Sociais (PTPS), Informática, Técnicas Administrativas e Vendas e Organizador de Eventos. Essa abordagem direcionada assegura que os educadores estejam aptos a desenvolver as competências práticas e socioemocionais essenciais para a inserção dos(as) estudantes egressos (as) no mundo do trabalho e para o exercício pleno da cidadania.

Mediante essa estruturação os professores recebem a formação continuada. Mas, nos últimos anos essa formação tem sido menos estimulada. O professor P1 nos diz que:

A formação é importante, no entanto acho que ainda não atende as realidades vividas pelos alunos. Estudar a andragogia é importante, mas é preciso entender as diversas realidades que encontramos nas salas de aula da EJA. Temos jovens que precisam de informações atuais a todo tempo, mas também temos pessoas mais idosas que ainda precisam ter seu tempo de aprendizado respeitado, pois aprendem de forma mais lenta. Para isso devemos criar metodologias diversas para tentar atingir a todos. E não é tarefa fácil.

Assim, percebe-se que a formação do professor vai muito além de mera validação do controle imposto por instâncias superiores à escola. É preciso reconhecer a importância da autonomia dos educadores, na inovação e criação de novas práticas pedagógicas, vencendo o bloqueio à autoria profissional e os saberes docentes.

A interação dos professores com os alunos é outro aspecto de extrema importância para estimular e encorajar os estudantes da EJA. A visão dos/as estudantes egressos (as) sobre a prática docente em sala de aula, é relevante para a política e para o professor/a. O Estudante E3 nos dá sua visão sobre a prática do professor em sala de aula:

A interação com o professor de Ciências humanas é muito boa. As perguntas que a gente faz, também eles respondem com clareza para a gente entender. Tem uma linguagem próxima deles. Ele entrou agora há pouco tempo, né? É mais ou menos uns 15 dias. O conteúdo que ele deu, a gente já conseguiu fazer uma prova. É tanto que ele não colocou a gente, por a gente ser dessa idade, a gente conseguiu tirar uma nota boa. O que ele achou, não é porque vocês são da noite que eu vou desacreditar de vocês, não vou poupar. Ele aplicou a prova igual, a que ele aplica no outro colégio. Até pra gente estudar. E a gente conseguiu tirar o medo. Mas por quê? Pelo jeito que ele ensinou. Foi muito gratificante fazer a prova dele. Eu gostei muito mais.

Essa experiência do Estudante E3 ressalta a importância de uma prática docente que valorize a capacidade dos alunos da EJA, independentemente de sua idade ou trajetória. A clareza na comunicação, a linguagem acessível e a confiança depositada pelo professor foram fatores cruciais para o bom desempenho e a superação do "medo" em relação à avaliação, promovendo uma experiência de aprendizagem positiva e gratificante.

É relevante falar sobre a atuação/ limitação dos professores e suas expectativas com relação a educação de jovens e adultos. Arroyo (2011, p. 25) destaca que dois períodos históricos no Brasil foram cruciais para essa limitação: a ditadura de 1964 e as atuais políticas neoliberais. Ambos os momentos desvalorizaram a criatividade e a iniciativa dos professores, substituindo-as por controles de mercado e científicos. O objetivo era quantificar e estatificar os resultados escolares por meio de modelos de competências, transformando o ensino em mero treinamento e em fórmulas avaliativas descontextualizadas de metas. Apesar disso, Arroyo ressalta que a autoria docente não foi eliminada. A arte de educar está intrinsecamente ligada à vida real das pessoas, suas dificuldades e aspirações. Mesmo que haja tentativas de negar essa conexão, é inegável que são os eventos sociais, culturais e políticos que continuam a moldar e a desafiar o fazer docente.

A efetivação de um currículo adequado na qualificação profissional exige infraestrutura laboratorial, equipamentos e materiais didáticos que permitam a prática. A ausência ou inadequação desses recursos pode comprometer a qualidade da formação técnica e, conseqüentemente, a relevância do curso para o mercado de trabalho.

Com relação ao alinhamento da escolha do curso profissional com as necessidades do mercado de trabalho, é primordial manter os cursos de qualificação atualizados e alinhados com as rápidas transformações desse mercado, mesmo sendo uma tarefa desafiante e constante. É preciso haver mecanismos de escuta e parceria com o setor produtivo para garantir que as habilidades ensinadas sejam, de fato, as demandadas pelas empresas e que os cursos não se tornem obsoletos.

Na organização da integração da educação profissional e a educação de jovens e adultos, os cursos iniciais eram apenas PTPS, informática e técnico de Vendas. Com a pesquisa sobre a realidade dos estudantes foi adicionado o curso de organizador de eventos e guia turístico. A integração da EJA com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) busca responder às particularidades do mercado de trabalho local e regional. A relevância dos cursos ofertados está atrelada à identificação de demandas do setor produtivo cearense, visando garantir que a formação profissional oferecida seja efetivamente útil para a inserção dos(das) estudantes egressos(as). No entanto, algo reivindicado pelos estudantes é a necessidade do

estágio em empresas ou instituições, para que possa acontecer e servir como ponte crucial entre a teoria e a prática, preparando os alunos de forma mais completa para o mundo do trabalho. Mas, essa prática ainda não faz parte da base curricular dessa política pública educacional e deve ser pensado como complemento fundamental na formação integral dos estudantes.

Assim, a presente pesquisa revela que, embora a integração da qualificação profissional à EJA em Fortaleza seja valorizada pelos alunos como um vetor de inclusão social e econômica, os desafios inerentes à conciliação entre estudo e trabalho, bem como à ausência de um suporte psicossocial estruturado, fragilizam a permanência e a efetividade dessa política. Essas implicações sugerem que, para maximizar o impacto da EJA+ Qualificação Profissional, as políticas educacionais devem ir além do currículo, contemplando estratégias de apoio integral ao estudante-trabalhador, bem como um monitoramento de estudantes egressos que valide a real inserção no mercado de trabalho de Fortaleza.

4.3 EJA + Qualificação Profissional em Fortaleza - Ceará: Um Estudo da Intersecção entre Desafios Territoriais e Trajetórias Temporais de Efetividade e Acesso.

A avaliação em profundidade de políticas públicas demanda uma compreensão que transcende a análise isolada de seus componentes. É crucial entender a relação intrínseca entre territorialidade e temporalidade, pois esses dois eixos moldam a manifestação, a adaptação e os resultados de qualquer iniciativa governamental.

A territorialidade nos força a olhar para o "onde" da política. Uma política pública, por mais bem-intencionada que seja em sua formulação central, nunca se manifesta de forma idêntica em todos os lugares. As particularidades geográficas, socioeconômicas e culturais de cada território — seja uma metrópole, uma comunidade rural, uma região costeira ou um assentamento — influenciam diretamente sua implementação e seus impactos. Infraestrutura desigual, diferentes demandas locais, arranjos produtivos específicos e a atuação de atores sociais diversos em cada espaço determinam como a política é recebida, adaptada e, em última instância, se alcança seus objetivos.

A Seduc garante a oferta da escolarização básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas indígenas, quilombolas e do campo, o que oportuniza uma integração entre currículo e realidade territorial e étnica das/os estudantes egressos(as), além de favorecer às/aos fora de faixa a oportunidade de concluir sua escolarização básica. (Seduc, 2022, p.177)

Uma das ações evidenciadas no relatório de monitoramento é: “Garantia da matrícula para todas/os as/os estudantes, sem distinção de nacionalidade, condição social, raça,

cor, religião, origem étnica, convicção política ou filosófica, deficiência, idade, sexo, orientação sexual, dentre outras; Oferta da Educação de Jovens e Adultos –EJA nas escolas do Campo e Indígenas, garantindo que sua matrícula se efetive nas escolas diferenciadas e específicas, em consideração à realidade territorial e étnica dos estudante egressos’’(Seduc, 2022, p.177). Desconsiderar essa dimensão espacial pode levar a soluções genéricas que falham em abordar as causas raízes das desigualdades, perpetuando-as ou até as agravando.

Por outro lado, a temporalidade nos convida a explorar o "quando" e o "como" a política se desenvolve e se transforma ao longo do tempo. As políticas não surgem do nada; elas são o produto de um processo histórico, influenciadas por contextos políticos, econômicos e sociais preexistentes. A temporalidade nos permite rastrear a trajetória de uma política, identificando seus momentos de criação, expansão, reformulação ou descontinuidade. É nesse eixo que compreendemos se os resultados esperados são de curto, médio ou longo prazo, e como crises econômicas, mudanças de governo ou movimentos sociais do passado e do presente impactam sua efetividade. Sem essa perspectiva histórica, corremos o risco de fazer avaliações superficiais, ignorando o acúmulo de experiências ou as "cicatrices" de abordagens anteriores que ainda ressoam no presente.

Rodrigues (2008, p.) aponta que "O eixo analítico de temporalidade e territorialidade tem a finalidade de captar a organização temporal e territorial no trânsito da política", explicando assim que, o espectro temporal e territorial considera a configuração histórica e geográfica da política em estudo permitindo uma compreensão mais profunda e contextualizada da política em questão.

Portanto, a relação entre territorialidade e temporalidade é de interdependência. Uma política que se adapta bem a um território específico em um determinado momento histórico pode se tornar obsoleta ou ineficaz se o contexto local ou temporal se alterar. Da mesma forma, as lições aprendidas em diferentes períodos históricos sobre a implementação de políticas podem fornecer *insights* valiosos para a adaptação em novos territórios. Ao interligar esses dois eixos, a avaliação ganha uma profundidade e uma complexidade que permitem não só compreender os resultados de uma política, mas também os mecanismos pelos quais esses resultados são produzidos, reconhecendo a dinâmica entre o espaço e o tempo na vida das políticas públicas e, conseqüentemente, na vida das pessoas.

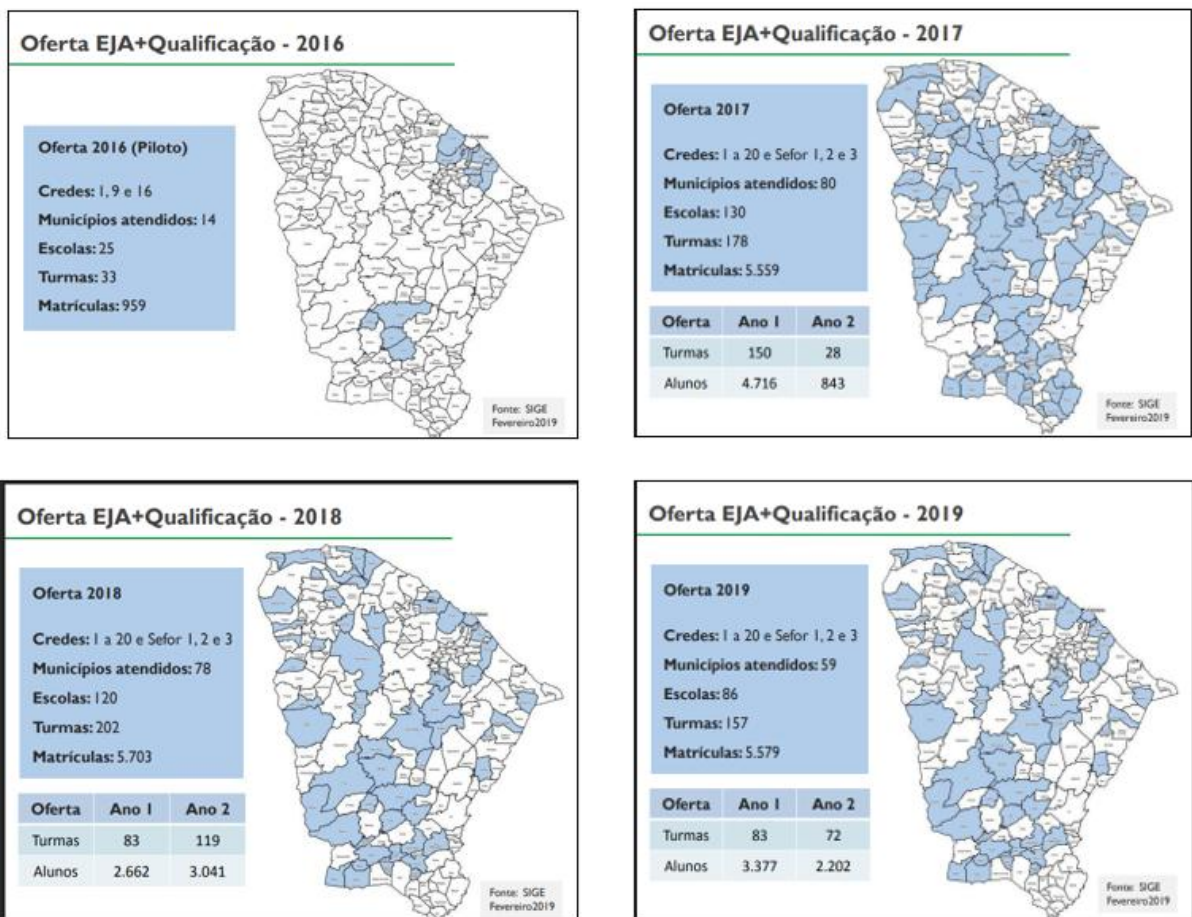
A EJA + qualificação profissional não acontece da mesma forma em grandes centros urbanos, áreas rurais isoladas, comunidades indígenas ou quilombolas, e regiões com diferentes arranjos produtivos. Assim, temos formas diversas de ver a implementação da política educacional em toda a rede de ensino estadual do Ceará. Considerando nosso foco em

uma escola estadual de Fortaleza, vemos que a implementação da política tem sofrido com a dificuldade da permanência dos estudantes, nessa modalidade de ensino, na escola até o fim do curso, pois ainda se percebe uma evasão considerável nas ofertas da EJA + Qualificação profissional.

Desde que a política foi implantada em 2016, vemos que a mesma não conseguiu evoluir de forma crescente em todo o Estado e em Fortaleza, ela tem diminuído.

Para embasarmos nossa afirmativa, vejamos os dados de adesão e matrículas desde 2016 até 2019, antes da pandemia:

Figura 3 - Mapa do Ceará com dados da oferta da EJA + Qualificação Profissional, ano 2016



Fonte: SIGE, 2019.

Percebemos que a adesão das escolas de alguns municípios diminuiu com o passar dos anos, exceto 2018. Houve uma perda evidente de alunos que não concluíram o curso. Observando a Região Metropolitana de Fortaleza, após levantamento, vê-se que alguns municípios deixaram de aderir ao programa devido a dificuldade de permanência dos alunos na modalidade de ensino, acabando por não ofertar mais o curso em seus municípios. Assim,

permaneceram apenas: Fortaleza, Maracanaú, Caucaia, Cascavel, Aquiraz e São Gonçalo do Amarante.

Na pandemia, nos anos de 2020-2021, a oferta estagnou, pois com as aulas síncronas e assíncronas, dependentes do uso da internet, muitos alunos da EJA não permaneceram na escola.

Os dados referentes aos anos de 2022, 2023 e 2024 não foram disponibilizados nos sites da Secretaria de Educação do estado do Ceará, o que dificultou averiguar com precisão os dados de adesão, permanência ou abandono dos estudantes da EJA + qualificação Profissional nesse período. Obtivemos acesso apenas aos dados escola, que é nosso estudo de caso.

Segundo Censo de 2024, os dados recentes divulgados pelo Inep, revelam um preocupante encolhimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Essa modalidade, crucial para a garantia do direito à educação de milhões de brasileiros que não tiveram acesso ou continuidade escolar na idade adequada, registrou uma queda de 20,4% no número de matrículas entre 2020 e 2024, e uma diminuição de 7,7% somente entre 2023 e 2024, totalizando quase 2,4 milhões de alunos no ano passado.

A redução foi mais acentuada no nível fundamental da EJA (10,2%) em comparação com o nível médio (3,7%), indicando que a dificuldade de acesso ou permanência atinge de forma mais severa a etapa inicial de escolarização desses estudantes, o que pode trazer consequências para as matrículas da EJA Médio. Em termos demográficos, a EJA ainda atende predominantemente a um público abaixo dos 40 anos (63,9%), com uma parcela significativa de menores de 20 anos (mais de 600 mil matrículas), o que ressalta a evidente juvenilização do público da EJA Médio e a importância da modalidade para a correção de fluxo e a inclusão de jovens que abandonaram a escola precocemente (Inep, 2024).

Um dado fundamental revelado pelo Censo 2024 é a composição racial dos estudantes da EJA. As matrículas de alunos pretos e pardos representam a maioria esmagadora tanto no nível fundamental (79%) quanto no médio (73,6%), enquanto alunos brancos correspondem a 18,9% e 24,9% nessas respectivas etapas. Essa concentração demográfica sublinha a interseccionalidade das desigualdades sociais e educacionais no Brasil, onde a EJA emerge como um espaço majoritariamente ocupado por grupos historicamente marginalizados, que enfrentam barreiras adicionais de raça, gênero e classe para o acesso e a permanência na educação.

No universo de nossa pesquisa, os dados mostram que maioria dos estudantes que ingressaram nas turmas da EJA + Qualificação Profissional são mulheres, em torno de 60 %; dessas, 75% delas se declaram pardas e tem em torno de 25 a 60 anos de idade. São moradoras

da própria comunidade. Já os homens são em torno de 40% das turmas, dos quais 80% se declaram pardos e são mais jovens, estando na média de 18 a 50 anos (Sige, 2023 e 2024). É relevante ressaltar que os mesmos não parecem ter clareza sobre letramento racial, pois alguns não se declararam por não ter certeza de sua raça. (Seduc, 2024)

Os dados demonstram que o perfil de matriculados na EJA + Qualificação Profissional, tem uma interrelação com a desigualdade estrutural, oriunda da nossa formação social colonial, que foi calcada em um modelo de sociedade escravocrata e patriarcal, portanto, ela reproduz e perpetua desigualdades de classe, raça e gênero.

Essa diminuição nas matrículas da EJA não é apenas um número, mas um sinal de alerta para a política pública educacional brasileira. Em um país que ainda lida com altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade entre sua população adulta, o encolhimento da EJA pode significar um retrocesso nos esforços de inclusão social e desenvolvimento (Revista educação, 2025).

Segundo o Censo 2024, especificando a cidade de Fortaleza, houve uma diminuição das matrículas da EJA, tanto a EJA Médio Presencial como a EJA Médio + Qualificação Profissional. As causas dessa queda, de acordo com o Censo 2024, podem variar desde a falta de oferta adequada e atrativa, dificuldades de acesso (transporte, longa jornada de trabalho, violência urbana, gravidez e a maternidade precoce) até a tímida ação das políticas de busca ativa e de incentivo à permanência. Em nossa pesquisa a intenção é compreender as causas da queda de matrículas no Estado do Ceará, a partir da visão dos sujeitos envolvidos.

A gestora da Escola A, foi questionada sobre a permanência dos estudantes na escola, responde que:

Cada estudante que passa por nossa escola, tem uma história de vida diferente e condições de vida diferentes. Para atender cada um deles, a escola precisa ser acessível e presente. Por isso, que valorizamos a oferta da EJA + Qualificação Profissional para que esses estudantes possam terminar seus estudos e ingressar no mercado de trabalho e ter uma vida mais digna, pois nossa comunidade é bem humilde e afetada por várias dificuldades sociais, econômicas e nossos estudantes precisam ter acesso ao seu direito de estudar.

No grupo focal, foi perguntado sobre as dificuldades de permanecer na escola e terminar seus estudos. O E4 esboçou sobre a sua realidade, dizendo que:

Não consegui terminar meus estudos na idade que devia. Não conseguia acompanhar, pois eu tinha que trabalhar no turno da noite na lanchonete. Terminava tarde e eu não conseguia vir pra aula. Tinha muita dificuldade de aprender e acabava ficando de recuperação. Daí fiquei desestimulado e achei melhor ir ganhar dinheiro pra ajudar lá em casa. Hj voktei com 23 anos. Já sou pai e me vi necessitando ganhar melhor. Saber uma profissão e dá um futuro melhor pro meu filho. Acho que nunca é tarde pra terminar os estudos ne!

Nessa perspectiva percebemos o quanto é crucial as estratégias para reverter essa tendência de evasão escolar e garantir que a EJA + Qualificação Profissional, como também, a EJA Fundamental e Médio, cumpra seu papel de oferecer oportunidades de educação e qualificação para todos, especialmente para aqueles que mais precisam.

Um ponto ainda a ser levado em consideração é a articulação da política da EJA + Qualificação Profissional com o mercado de trabalho cearense. Apesar de ter-se a pesquisa realizada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará sobre os cursos ofertados e sua interação com as necessidades do mercado interno, os alunos não tem em sua grade curricular os tão sonhados estágios. E isso é muito pontuado pelos professores, gestão escolar e estudantes. No entanto, até o presente momento, os estágios não estão previstos na política.

O Professor P2, em sua entrevista, quando se é perguntado sobre o que ele acrescentaria na política educacional, o mesmo sugere que:

Para os estudantes estejam melhor preparados para o mercado de trabalho, seria importante que os mesmos tivessem seus estágios, para aprender na prática e quem sabe ser contratado pelas empresas e com todos os direitos trabalhistas. Seria bom ver essas possibilidades

Ao tratarmos sobre a inserção dos(das) estudantes egressos(as) no mercado de trabalho, percebemos que não há dados sobre o acompanhamento e avaliação da política educacional em estudo. Percebe-se que a política ainda não foi avaliada de forma a proporcionar um entendimento profundo acerca do atendimentos aos objetivos propostos. As escolas não tem um método ou instrumental para acompanhar se seus estudantes egressos conseguiram ingressar no mercado de trabalho ou empreender.

Ao ser perguntada se a escola A acompanhava os(as) estudantes egressos(as) após o término do curso, a gestora respondeu que:

A escola não consegue ter os dados de todos os alunos. Só sabemos se eles estão empregados ou não quando esses vem na escola buscar o certificado para ingressar em uma empresa ou instituição. Alguns abrem seu próprio negócio no bairro mesmo e trabalham com vendas, principalmente de comidas, lava jatos, entregadores e caixas nos mercantis da comunidade, mas são poucos.

O mesmo foi perguntado no grupo focal e no depoimento de uma estudante que declara:

Não foi fácil achar emprego depois que terminei. Trabalhei quase um ano de caixa aqui no mercantil ao lado, sem carteira assinada. Depois que consegui ir para um mercantil maior e ter a carteira assinada. O certificado foi importante para ir no SINE e me candidatar ao emprego, mas demorou.

A curto prazo, os resultados podem ser observados na aquisição imediata de novas habilidades e conhecimentos técnicos e teóricos, no aumento da autoestima e da motivação para o aprendizado contínuo, e na possível reintegração ao ambiente escolar formal. Para muitos, o simples ato de retomar os estudos e obter um certificado já representa uma conquista significativa, abrindo portas para novas perspectivas pessoais e sociais. Há também a expectativa de uma melhora imediata na empregabilidade, mesmo não sendo uma conquista rápida para suprir a necessidade imediata de muitos deles.

O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade. Porém, somente isso não garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual de desenvolvimento capitalista, não há empregos para todos. A ordem econômica atual assenta-se na exclusão. Portanto, boa parte daqueles/as que conseguem uma determinada formação ou atingem a idade para ingressar no mercado de trabalho fica excluída. (Sales; Vasconcelos, 2016, p.72)

Pensando a médio prazo, a qualificação profissional dentro da EJA pode levar a melhorias mais substanciais na inserção e permanência no mercado de trabalho. Isso se traduz em acesso a empregos mais formais, aumento da renda e, conseqüentemente, uma melhora nas condições de vida do estudante e de sua família. Nesse período, a educação adquirida pode contribuir para o indivíduo buscar melhores oportunidades, negociar salários mais justos e ascender profissionalmente. A inclusão social se aprofunda à medida que o sujeito passa a ter maior poder de consumo, acesso a bens e serviços e maior participação na vida comunitária.

No entanto, para que essa realidade seja sólida, destacamos a necessidade de ter um acompanhamento e avaliação da política a nível estadual e se os sujeitos da política educacional tem alcançado os resultados propostos pela política ou não, sendo relevante, inclusive, a interação real com o mercado de trabalho interno.

Vendo a longo prazo, é importante se avaliar o impacto da política reside na sustentabilidade dessas transformações na vidas desses sujeitos, questionando se a qualificação profissional recebida na EJA permite uma permanente adaptabilidade às dinâmicas do mercado de trabalho, que está em constante mudança. É fundamental observar se a educação formal e profissionalizante realmente os capacita para o desenvolvimento contínuo de novas competências. Além disso, a longo prazo, espera-se que a política contribua para a redução das desigualdades sociais e econômicas, como se explana no Plano Estadual de Educação do Estado do Ceará, uma vez que a melhoria da escolaridade e da qualificação profissional pode romper ciclos de pobreza e marginalização, permitindo que os(as) estudantes egressos(as) da EJA exerçam sua cidadania de forma mais plena e participem ativamente da sociedade, tanto economicamente quanto socialmente. A persistência desses impactos ao longo do tempo é o

verdadeiro termômetro do sucesso da política, indicando se ela gerou uma transformação duradoura ou apenas um benefício momentâneo.

Assim, a política pública educacional da EJA + Qualificação Profissional oferece aos sujeitos o direito de retomar seus estudos, adquirir conhecimentos e habilidades, e ampliar suas perspectivas de inserção no mercado de trabalho. Além disso, a educação ao longo da vida contribui para o desenvolvimento pessoal, a participação cidadã e a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos. Porém, tal política deve ser melhor monitorada para que possa ter uma constante avaliação e as devidas adequações de acordo com a dinâmica da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação se propôs a uma avaliação em profundidade da Política Pública Educacional da EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional no contexto cearense, buscando ir além de uma análise superficial e quantitativa para compreender as complexidades e os significados da política na vida dos sujeitos envolvidos. A pesquisa, orientada por quatro objetivos específicos inter-relacionados, lançou luz sobre o processo de implementação da política, seus avanços e impasses, a partir da perspectiva dos(das) estudantes egressos(as).

A investigação revelou que a EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional é, sem dúvida, um importante vetor de inclusão social e econômica, oferecendo a jovens e adultos a oportunidade de ressignificar suas trajetórias educacionais e vislumbrar novas perspectivas de futuro. Ao analisar a evolução da EJA no Ceará, desde o Projeto Tempo de Avançar Ensino Médio até a implementação da modalidade integrada à qualificação profissional, em 2016, fica evidente o esforço contínuo em adaptar a política às necessidades e aos desafios específicos desse público.

No entanto, nossa pesquisa também explicitou desafios críticos que comprometem a efetividade da política. A persistente evasão escolar, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes para conciliar estudo e trabalho, a ausência de um suporte psicossocial estruturado e a falta de recursos familiares são obstáculos que precisam ser enfrentados com urgência. A análise do espectro temporal e territorial da política demonstrou que sua implementação não ocorre de forma homogênea, sendo influenciada por fatores como a infraestrutura local, as demandas do mercado de trabalho e as características socioeconômicas de cada comunidade.

Um dos achados mais preocupantes da pesquisa reside na carência de dados públicos e sistematizados sobre a EJA+Qualificação Profissional no Estado do Ceará. A dificuldade em obter informações precisas e atualizadas sobre o número de matrículas, a taxa

de evasão, o perfil dos estudantes e, principalmente, a inserção dos(das) estudantes egressos(as) no mercado de trabalho, limitou o alcance da análise e impossibilitou uma avaliação mais precisa do impacto da política. A ausência de um sistema de monitoramento e avaliação transparente e acessível dificulta o acompanhamento da trajetória dos(das) estudante egressos(a) e impede a identificação de áreas que precisam de aprimoramento. Essa lacuna informacional não apenas prejudica a pesquisa acadêmica, mas também compromete a capacidade dos gestores públicos de tomar decisões informadas e de direcionar os recursos de forma eficiente.

Diante desse cenário, a presente dissertação enfatiza a necessidade de uma avaliação contínua e sistemática da política pública da EJA+Qualificação Profissional. A avaliação não deve ser vista como um evento pontual, mas sim como um processo permanente de acompanhamento, análise e reflexão sobre a política, seus resultados e seus impactos. Essa avaliação deve envolver diferentes atores, como gestores públicos, professores, estudantes egressos e pesquisadores, a fim de garantir uma visão abrangente e plural sobre a política.

É fundamental que a Secretaria de Educação do Ceará invista na criação e na manutenção de um sistema de informações abrangente e atualizado sobre a EJA+Qualificação Profissional, garantindo a transparência e o acesso aos dados para pesquisadores, gestores, estudantes e sociedade em geral. Esse sistema deve incluir informações detalhadas sobre o perfil dos(das) estudantes egressos(as) a oferta de cursos, a formação dos professores, a infraestrutura das escolas e os resultados da política em termos de empregabilidade e renda dos(das) estudantes egressos(as). Além disso, é necessário estabelecer um processo de avaliação contínua que monitore a implementação da política, identifique pontos fortes e fragilidades, e possibilite a formulação de estratégias para aprimoramento.

Essa avaliação contínua deve ter como objetivo: Monitorar a implementação da política, identificando seus pontos fortes e fracos, seus avanços e retrocessos; analisar os resultados da política, verificando se ela está alcançando seus objetivos em termos de acesso, permanência, conclusão e inserção no mercado de trabalho; avaliar os impactos da política, investigando seus efeitos sobre a vida dos(das) estudantes egressos(as), suas famílias e suas comunidades; identificar as necessidades de aprimoramento da política, propondo medidas para torná-la mais efetiva, inclusiva e relevante para os sujeitos envolvidos; subsidiar a tomada de decisões, fornecendo informações precisas e atualizadas para os gestores públicos, a fim de que possam direcionar os recursos de forma eficiente e promover as adequações necessárias na política.

A superação dessa lacuna informacional é condição *sine qua non* para o aprimoramento da política e para a garantia do direito à educação e à qualificação profissional

para todos os jovens e adultos do Ceará. Somente com base em dados confiáveis e atualizados será possível avaliar o impacto da política, identificar os desafios a serem superados e promover as adequações necessárias para garantir que a EJA+Qualificação Profissional cumpra seu papel de promover a inclusão social e econômica e de transformar a vida dos sujeitos envolvidos.

Diante desse cenário, a presente dissertação aponta para a necessidade de repensar a EJA+Qualificação Profissional de forma mais abrangente e integrada. É preciso que as políticas educacionais voltadas para essa modalidade vão além da dimensão curricular, contemplando estratégias de apoio integral ao estudante-trabalhador, como a oferta de bolsas de estudo, auxílio-transporte, creches e serviços de orientação profissional. Além disso, é imprescindível fortalecer a articulação entre a escola e o mundo do trabalho, por meio de parcerias com empresas, organizações da sociedade civil e órgãos governamentais. É relevante para tal política educacional alinhar a formação profissional às demandas do mercado, garantindo que o currículo seja relevante e que os (as)estudantes egressos(as) estejam melhor preparados para enfrentar os desafios do setor produtivo e lutar por inclusão, acesso aos seus direitos e praticar a cidadania com consciência e atitude.

Sugerimos, para pesquisas futuras, a realização de estudos longitudinais que acompanhem a trajetória dos egressos da EJA+Qualificação Profissional ao longo do tempo, a fim de verificar a sustentabilidade dos impactos da política em suas vidas. Recomendamos, também, a realização de pesquisas comparativas entre diferentes escolas e municípios, buscando identificar as práticas mais bem-sucedidas e os fatores que contribuem para o sucesso da política em diferentes contextos.

Por fim, sugerimos a realização de estudos que investiguem a percepção dos empregadores em relação aos(as) estudantes egressos(as) da EJA+Qualificação Profissional, a fim de identificar as habilidades e competências mais valorizadas no mercado de trabalho e orientar a formulação de currículos mais relevantes e atualizados.

Como professora e superintendente escolar na rede estadual de ensino, minha experiência me leva a um posicionamento claro diante desta pesquisa: a política da EJA + Qualificação Profissional exige um monitoramento mais rigoroso e uma avaliação contínua. É fundamental que se implementem correções de rota para, de fato, combater a evasão e garantir a permanência dos alunos em sala de aula.

Para que a qualificação profissional seja efetiva, é imperativo que ela transcenda a teoria. Precisamos de processos práticos — com a implementação de laboratórios e a oferta de

estágios. Essa abordagem não apenas diferencia o programa, mas também é um enorme fator de motivação, mostrando aos estudantes que o conhecimento adquirido tem uma aplicação real e imediata, com base em suas vivências.

Além disso, é crucial que o acompanhamento dos alunos egressos seja ampliado. O monitoramento pós-formatura nos permitirá entender se a política está realmente cumprindo seu propósito, ou seja, se esses jovens e adultos estão conseguindo se inserir no mercado de trabalho, seguir para a universidade ou iniciar seus próprios negócios. Apenas com esse acompanhamento poderemos mensurar o verdadeiro impacto da política educacional.

Com a paixão de quem vive a EJA, afirmo: a capacidade desses alunos é imensa. Eles podem muito, e é nosso dever, como educadores, garantir que as oportunidades estejam à altura do seu potencial.

Enfim, a presente dissertação buscou contribuir para o debate sobre a EJA+Qualificação Profissional, oferecendo uma análise aprofundada e crítica da política no contexto cearense. A implementação dessas recomendações integradas surge como medida imprescindível para superar as lacunas e os desafios identificados, onde esperamos que os resultados e as reflexões aqui apresentados possam subsidiar a formulação de políticas educacionais mais efetivas e inclusivas, que garantam o direito à educação e à qualificação profissional para todos os jovens e adultos do nosso estado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Rodrigues C. **O conceito de Hegemonia**: de Gramsci a Laclau e Mouffe. Lua Nova, São Paulo, 80: p. 71-96, 2010.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 1-108, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011
- ARROYO, Miguel G. **O direito à educação e a nova segregação social e racial-tempos insatisfatórios? Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15-47, 2015.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora: Editora Vozes LTDA Edição: 2ª, 2014.
- ARROYO, M. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARBOSA, C. S., SILVA, J. L. da., SOUZA, J. C. L. de. Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda para a nova década. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, São Cristóvão, v. 13, p.1–19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14146>. Acesso em 23 nov. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEZERRA, Andrezza Raquel Cirne. **Educação de jovens e adultos na escola pública**: em busca de processos de educação popular como espaço-tempo de aspirações democráticas do conhecimento. 2021. Doutorado em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21481?locale=pt_BR. Acesso em: 23 dez. 2024.
- BESERRA, Raquel Carine Martins. **Escritas juvenis na Educação de Jovens e Adultos**: o cotidiano como território cultural de aprendizagens. Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- BOURDIEU Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern; Guilherme. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BOURDIEU. P. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. *In*: BOURDIEU. P. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b. p.17-58.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para dispor sobre a atuação dos psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 mar. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113632.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, nº 10.880, de 9 de junho de 2004, nº 10.845, de 5 de março de 2004, e nº 11.247, de 24 de outubro de 2005; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. **Brasil alfabetizado**: experiência de campo de 2004. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Pé de Meia**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRUM, Argemiro J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 29. ed. Petrópolis, RJ : Vozes ; 2012.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **EJA com Qualificação Profissional. 2017**. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/desenvolvimento-da-escola/202-desenvolvimento-da-escola/diversidade-e-inclusao-educacional/jovens-e-adultos/12547-eja-qualificacao-profissional>. Acesso em: 12 maio 2025.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do. **EJA+ Qualificação Profissional**. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2017/08/16/eja-qualificacao-profissional/>. Acesso em: 17 ago. de 2024.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio**. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.

CEARÁ, Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 438/2012**. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2012/10/resoluo-n-438.2012.pdf>. Acesso em 27 nov. 2024.

CEARÁ, Secretaria de Educação do estado do. **Sistema Integrado de Gestão escolar**. Fortaleza, 2024.

CEARÁ, Secretaria de Educação do estado do. **Sistema Integrado de Gestão escolar**. Fortaleza, 2025.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação (PEE) 2016-2021**. Fortaleza: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/02/Relatorio-Monitoramento-Metas.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2022.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Educação e Relações Etnicorraciais**. Fortaleza: Seduc-CE, 2024. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2024/07/educacao_relacoes_etnicoraciaias.pdf. Acesso em: 4 jul. 2025.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO. 1999.

COSTA, Luis Antonio; ARAÚJO, M. B. **O currículo da EJA do ensino médio**: as pesquisas divulgadas entre os anos de 2003-2012. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: <https://homol.forumeja.org.br/goias/o-curriculo-da-eja-do-ensino-medio-as-pesquisas-divulgadas-entre-os-anos-de-2003-2012/>. Acesso em: 20 set. 2024

CRUVINEL, Belarmina Vilela et al. O estudo de caso nas pesquisas educacionais. **Cadernos da FUCAMP**, São Paulo, v. 22, n. 59, 2023.

CRUZ, Danielle Maia. Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **AVAL – Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 15, p. 163-173, 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. Brasília: UNESP, 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

DE VARES, Sidnei Ferreira. A dominação na República Velha: uma análise sobre os fundamentos políticos do sistema oligárquico e os impactos da Revolução de 1930. **História: Debates e Tendências**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 121-139, 2011.

DEZIN, Norman K. ; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, Adriana Valéria Santos. A Aprendizagem ao Longo da Vida e os Currículos Biográficos de Aprendizagem de Sujeitos Jovens e Adultos. *In*: DINIZ, Adriana Valéria Santos. SCOCUGLIA, Afonso Celso. PRESTES, Emília Trindade (orgs.). **A aprendizagem ao Longo da Vida e a Educação de Jovens e Adultos**: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa-PB: Editora Universitária da UFPB, 2010.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O currículo na educação de jovens e adultos**: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte: PUC-MG, 2004.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista brasileira de ciências sociais**, São Paulo, v. 20, p. 97-110, 2005.

FAVACHO, André Picanço. O que há de novo nas disputas curriculares?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 929-932, 2012.

FERREIRA, Andresa Aparecida; MARTINELLI, Selma de Cássia. **Estudantes da Educação de Jovens e Adultos**: considerações sobre perfil e desempenho escolar. 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9233>. Acesso em: 15 out. de 2024.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Nikaelly Lopes de. **À espera de Lili**: uma avaliação em profundidade da Política Nacional de Atenção às Mulheres em Situação de Privação de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (PNAMPE) no Instituto Penal Feminino do Ceará. 2023. Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

GALVÃO, Victoria Gabriela Theodoro Galvão. **Juvenilização da EJA**: desafio e perspectivas no contexto de Rio Claro (SP). 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/f3c98925-1654-4899-99c7-8c197f6a99d3> Acesso em: 13 maio 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38183>. Acesso em: 22 aug. 2025.

GONÇALVES, Alcília Ferreira e RUFINO, Michele Nunes. Desenvolvendo métodos avaliativos para o estudo de uma política social: a dinâmica dos indicadores locais. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Belo Horizonte, n. 16, 2011.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: Educação Integral. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 2, p. 15-27, 2006.

GUBA, Egon G; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de Quarta Geração**. Tradução de Beth Honorato. Campinas: Unicamp, 2011.

GUIMARÃES, Marília Duarte. **A identidade profissional de professoras da Educação Básica**: sentidos e significados atribuídos à docência - UFC. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2018.

GUIMARÃES, M. D.; Alves, L. R. de O. Tudo foi a gente indo atrás: histórias e memórias de uma moradora indígena sobre o Jangurussu. **Ensino em perspectivas**, Fortaleza, 2(4), 1–12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6218>. Acesso em 24 nov. 2024.

GUSSI, Alcides. Fernando. Apontamentos teórico-metodológicos para avaliação de programas de microcrédito. **Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, n. 1, 2008.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, São Paulo, v. 4, n. 1, 2016.

GUSSI, Alcides Fernando. Outras epistemologias e metodologias: a experiência do mestrado de avaliação de políticas públicas. **AVAL – Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 2, n. 16, p. 168-18, 2019.

HADDAD S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, v. 14, [s.n], 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2024.

HELLER, Agnes. **Para mudar a vida**: felicidade, liberdade e democracia (Entrevista a Ferdinando Adornato. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho)

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro, 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Infância em Fortaleza**: aspectos socioeconômicos a partir dos dados do Censo 2010. IPECE Informe nº 61, Fortaleza, jun. 2013. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2012/12/Ipece_Informe_61_18_junho_2013.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **MEC e Inep contextualizam resultados do Censo Escolar 2024**. Brasília, DF: Inep, 9 jul. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024>. Acesso em: 4 jul. 2025.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e MOBRAL. São Paulo: Cortez, 1979.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. *In*: FERRETTI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João Reis; OLIVIERA, Maria Rita N. S. (Orgs.).

Trabalho formal e currículo: para onde vai à escola? São Paulo: Xamã, 1999b.

LABVIDA-UECE; COVIO-UECE; LEV-UFC. **Cartilha da Regional I.** Fortaleza. Editora UECE, 2011.

LEJANO, R. **Parâmetros para a análise de políticas:** fusão de texto e contexto. Campinas: Arte Escrita, 2012.

LIMA, Terezinha De Jesus Maia et al. Contextualização da educação de jovens e adultos no Brasil após a redemocratização na década de 1980. **Anais V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46808>. Acesso em: 03 nov. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Lucília. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. PROEJA: Formação técnica integrada ao ensino médio. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola. **Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 36-53, 2006.

MARSHALL, T.H. Cidadania e classe social. *In*: MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista Educação Popular, Uberlândia**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020.

MARTINS, José de Souza. **A chegada do estranho.** São Paulo: Hucitec. Acesso em: 20 jan. 2025, 1993.

MARTINS, J. S. **Fronteira:** A degradação do outro nos confins do humano. Hucitec: São Paulo, 1997.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044–1066, jul. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (org.). **Avaliação por Triangulação de Métodos:** abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2016.

MOREIRA, G. K. da S.; CHAVES, D. N. de O. **Educação de jovens e adultos pós-LDB: trajetória e conquistas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Federal Goiano, Iporá, 2022.

MOREIRA, L. A. B.; BRAZ, M. M. A. Avaliação em Profundidade como proposta metodológica para o campo de públicas. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ESTADO, SOCIEDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS*, 5., 2024, Teresina. **Avaliação de Políticas Públicas**. Teresina, p. 3079-3086, 2024. Disponível em: <https://online.pubhtml5.com/mbml/fdak/> Acesso em 12 de maio de 2025.

MOURA, D. H. EJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio – Proposta Pedagógica. *In: Ministério da Educação/SEED. EJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio*. TV Escola/Salto Para o Futuro: Brasília, 2006, p. 03-23. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf#page=24. Acesso em: 11 maio 2025

MOTA, Asenath dos Santos Santana da. Os desafios e possibilidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma reflexão sobre a formação do educador. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Aracaju, v. 04, p. 154-170, 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desafios-e-possibilidades>. Acesso em: 03 ago. 2024.

OLIVEIRA, Mateus Souza de, PIRES, Suzane Rocha. História das políticas educacionais brasileiras: rupturas, transformações e desafios. **Revista FT**. São Paulo, v. 27, n. 121, p.85. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7826785>. Acesso em: 10 out. 2024.

PACHECO, Hasla de Paula. **A experiência do “PROEJA” em Contagem**: interseção entre EJA e educação profissional. Belo Horizonte: UFMG, FAE, 2010.

PACHECO, Hasla de Paula; ARANHA, Antônia Vitória Soares. ESTUDANTE TRABALHADOR NA EXPERIÊNCIA DE EJA ARTICULADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL/Worker student in the experience of the EJA articulation on Professional Education. **Trabalho & Educação**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 87-99, 2010.

PAULINO, Antônio George Lopes. Entre o Diálogo e a resistência: o movimento social de bairro no Conjunto Palmeiras, em Fortaleza (CE). **Caderno CRH** [online]. 2019, v. 32, n. 87. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v32i87.25807>. Acesso em: 17 fev. 2024

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1996.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: Lander, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino – americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Buenos Aires, 2005.

QUIJANO, Anibal. **América, o capitalismo e a modernidade nasceram no mesmo dia**. Illa (Lima). 1991

RAMACCIOTTI, Bárbara Lucchesi; BERNARDINO, Marjorie Cristina da Cruz. Vertentes epistemológicas das políticas públicas: entre as análises descritiva e prescritiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 56-76, 2020.

REVISTA EDUCAÇÃO. 2025, Abril, 09. **EJA encolhe no país, revelam dados do Censo Escolar 2024**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2025/04/09/censo-escolar-2024-eja/>. Acesso em: 04 jul. 2025.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Revista Desenvolvimento em Debate**, São Paulo, v. 4, n. 1, 2016.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Novas perspectivas metodológicas na avaliação de políticas públicas. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 2, n. 2, p. 115-116, jul./dez. 2008. Resenha da obra de: LEJANO, Raul. Frameworks for policy analysis: mergin text and context. Nova York: Routledge, 2006. 269p.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade-considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 29-45, 2007.

SALES, Celecina de M Veras; SOUZA, Francisca Lidiane A. As narrativas de jovens universitários das camadas populares sobre suas trajetórias escolares in **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 16, n. 2, maio/ago. 2023

SALES, Celecina de M Veras Sales; VASCONCELOS, Maria Aurilene de D. Moreira. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos de futuro. In **Revista Educação & Sociedade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 69-90, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656094>. Acessado em 03/07/2025. Acesso em: 25 fev. 2025.

SANTOS, Dionys Morais. Evasão escolar na EJA: estudo comparativo em uma escola da rede pública estadual de Pacatuba–CE. **Brazilian Journal of Development**, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 18916-18940, 2019.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Apropriação e resistência: ressignificações das políticas educacionais na prática docente. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 33, n. 1, p. 149-155, 2011.

SANTOS JÚNIOR, Sirval Martins. Da colonialidade do saber para a valorização das epistemologias do sul: por uma educação emancipatória para os direitos humanos. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 107-126, 2021.

SANTOS, Karine da Silva et al. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 655-664, 2020.

SANTOS, Pollyana, SILVA, Gabriela da. **Os sujeitos da EJA nas pesquisas em educação de jovens e adultos**. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/TcK5QFPgf6KspxwxvpG7qYG/>. Acesso em: 25 jul. de 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores

Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC**, Campinas, n. 24, p. 07-16, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, 44ª ed. Campinas, Autores Associados, 2021a.

SCHINDLER, A. C. A Chegada do Estranho, de José de Souza Martins. **Plural**, São Paulo, v. 1, p. 149-152, 1994. Disponível: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs.1994.68059>. Acesso em: 03 ago. 2024.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOUZA, D. B.; RAMOS, M.; DELUIZ, Neise (Org.). Cobertura municipal da educação profissional via regime de colaboração: uma prática possível? **Ensaio: política pública educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 29-52, jan./mar. 2007.

SOUZA, C. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo: v. 18, n. 51, 2003, p. 15-20.

SOUZA, Lincoln Moraes de. **Três ensaios sobre avaliação de políticas públicas**. Natal: EDUFRN, 2014.

SPOSITO, Eliane. **Segurança Nacional e Repressão no Brasil: A Era da Ditadura Militar**. Editora Universidade Federal de Londrina, 1989.

TORRES JUNIOR, et. al. Avaliar em Profundidade. Dimensões Epistemológicas, Metodológicas e Experiências Práticas de uma Nova Perspectiva de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, Brasília, v. 5, n. 2, ago./2020.

VARJÃO, Maximiliano José Carvalho. **A educação de Jovens e adultos - EJA: como política pública educacional no Brasil**. 2020. Disponível em : https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID3073_12082020155627.pdf#:~:text=A%20modalidade%20de%20ensino%20de%20EJA%20vem%20ao,do%20ber%C3%A7o%20familiar%2C%20ou%20simplesmente%20pelo%20fator%20trabalho. Acesso em: 15 out. 2024.

VERAS, Bruna de Mesquita; et al. Modelos de Avaliação de Políticas Públicas: Um Estudo Sobre as Diferentes Matrizes Paradigmáticas. **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 9, n. 4, p. e249408-e249408, 2024.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS + QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

Pesquisador Responsável: **ANDRESSA LINO DE SOUZA MOTA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é avaliar em profundidade a Política Educacional da EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional, visando compreender seu processo de implementação, os impasses e avanços de sua atuação, a partir da percepção dos/as estudantes egressos/as da política educacional e tem como justificativa o estudo possibilita entender, os desafios e possibilidades da modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA + qualificação profissional, nos últimos anos, com um público que traz consigo vivências e necessidades de construir sua vida em sociedade não apenas como o aluno trabalhador, mas um sujeito com suas subjetividades.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: Participar dos grupos focais, que será realizado com os alunos egressos; serão 3 reuniões com os grupos focais; responder as entrevistas semiestruturadas, no caso os professores da modalidade de ensino e a gestora da escola. As identificações serão confidenciais.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são: a participação nas entrevistas semiestruturadas devem ser honestamente respondidas. Os grupos focais serão presenciais ou, caso tenha a necessidade, via meet, no entanto a participação será de relevante importância para que o estudo contribua para a avaliação de forma real da política pública educacional estudada e avaliada.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são: com sua participação poderá ser avaliada a implementação da política educacional da EJA + Qualificação Profissional, entender se a política de fato tem trazido mudanças relevantes na vida dos estudantes que participaram da política e, caso não, como essas mudanças podem ser viabilizadas com propostas de melhorias na política educacional avaliada.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao de vínculo profissional, no caso dos professores e gestor e, no caso dos alunos egressos qualquer interação que você precise ou possa vir a precisar da instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos, porém, poderá receber por despesas decorrentes de sua participação. Essas despesas serão pagas pelo orçamento da pesquisa.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexos causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos

Rubrica do pesquisador

Página 1 de 2

Rubrica do participante/responsável

da área de saúde e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Andressa Lino de Souza Mota, pelo telefone 85 996326549, e/ou pelo e-mail dessalino10@gmail.com, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/HUPES - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA; HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PROF. EDGARD SANTOS- UFBA. Endereço: Rua Dr. Augusto Viana, S/n, 1º andar - Canela, SSA (BA) - Cep: 40.110-060, Telefone: 3646-3450 / Email: cep.hupes@ebserh.gov.br

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para os pesquisadores.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS + QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

<p><u>Tânia Maria de Souza Barros Farias</u> Nome do participante ou responsável</p>	
<p><u>Tânia Maria de Souza Barros Farias</u> Assinatura do participante ou responsável</p>	<p>Data: <u>12 / 03 / 2025</u></p>

Eu, Andressa Lino de Souza Mota, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

<p>_____ Assinatura e carimbo do Pesquisador</p>	<p>Data: ____/____/____</p>
--	-----------------------------

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA



Rua 10, 28, Conjunto João Paulo II, Barroso, Fortaleza - CE CEP: 60863-630

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Tania Maria de Sousa Barbosa Farias CPF nº 317 653.273-34 e Matrícula nº 978621-17, representante legal da EEFM Prof. Aloysio Barros Leal, localizada no endereço: Rua 10, 28, Conjunto João Paulo II, Barroso, Fortaleza - CE CEP: 60863-630, inscrição sob o número INEP 23069023, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada: "EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS + QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA", tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a coordenação da Andressa Lino de Souza Mota, vinculado a Universidade Federal do Ceará a ser realizada com os professores, com o Núcleo gestor, e com estudantes egressos.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a resolução 466/12 e suas complementares.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades, como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu cumprimento no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Fortaleza, CE. 12/03/2025

Tania Maria de Sousa Barbosa Farias

Assinatura e Carimbo do responsável preferencial

Na inexistência do carimbo, Portaria de nomeação da função ou CPF.

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL
COM OS ESTUDANTES EGRESSOS QUE CURSARAM A EJA + QUALIFICAÇÃO
PROFISSIONAL**

Objetivo: Compreender/averiguar como o currículo da EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional, tem trazido mudanças significativas na vida pessoal e profissional dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino.

Dados Socioeconômicos:

Identificação/Iniciais Idade:

Gênero Nível de formação:

Raça/cor Posto/Graduação:

Tempo de atuação Setor de atuação:

Roteiro de Entrevista

1 Como você vê a Educação de Jovens e Adultos Médio Presencial + Qualificação Profissional?

2 O que levou você a se matricular na EJA + Qualificação Profissional?

3 Quais foram suas expectativas iniciais sobre essa modalidade de ensino e as disciplinas propostas no currículo dessa política educacional?

4 Você já está trabalhando? Se sim, qual seu trabalho?

5 Você gostava das disciplinas (matérias) que estudava na EJA + qualificação profissional?

6 E as disciplinas da Base Profissional, tem te ajudado em seu trabalho ou em alguma outra área de sua vida? Que expectativas você tem sobre esses conhecimentos adquiridos em sua vida pessoal e profissional?

**APÊNDICE D - APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA
PARA O ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O NÚCLO
GESTOR DA ESCOLA A.**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS + QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: UMA
AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM UMA
ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

Andressa Lino de Souza Mota

Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas/UFC

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Andressa, e eu sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS + QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.**

A entrevista semiestruturada proposta nesse instrumento pretende, através da participação dos entrevistados, compreender o impacto do currículo da Educação de Jovens e Adultos Médio Presencial + Qualificação Profissional em sua vida pessoal e profissional, levando em consideração o conhecimento adquirido com as disciplinas da Base Curricular Comum e, em especial, da Base Curricular Profissional, que estruturam o currículo proposto por essa política educacional da Educação de Jovens e adultos + Qualificação Profissional, em sua vivência em sociedade, despertando o senso de cidadão reflexivo, atuante, além do investimento em sua vida profissional.

O público que será alcançado com as entrevistas semiestruturadas serão: Gestão (Núcleo Gestor), Docentes, e estudantes (sujeitos) egressos.

O lócus da pesquisa será uma escola pública do Estado do Ceará, de ensino médio regular, localizada no bairro Jangurussu, no município de Fortaleza.

O Jangurussu, é um bairro pobre da periferia de Fortaleza, estigmatizado pela violência e pela pobreza. As imagens negativas, sejam elas impressas pela violência das facções ou pela ação policial, caracterizam o Grande Jangurussu, composto pelos bairros: Jangurussu, Conjunto Palmeiras, Curió e Barroso. É possível, no entanto, encontrar vida nos espaços públicos que desenham a comunidade com a ação dos jovens que se expressam em forma de dança, música, grafite, entre outras formas de resistência em trazer vida e sociabilidade para os espaços públicos da comunidade.

O Jangurussu e outros bairros pobres de Fortaleza com altas taxas de violência e criminalidade nas ruas e espaços públicos têm seus usos diminuídos por parte de moradores e comerciantes com medo da violência. O bairro tem o CUCA, CRAS, Praças públicas, Brinquedos, praças, Areninhas e mini-areninhas Esses equipamentos trouxeram muitas oportunidades de acesso a

cursos, esportes, cultura, no entanto têm sofrido interferência das facções que têm inibido a circulação de jovens e artistas.

É uma região urbana com a concentração dos piores índices de desenvolvimento humano da capital. Sua população está em torno de 55.655 habitantes, uma média de 30.000 são jovens e adultos.(Censo, 2022)

A comunidade está localizada dentro de um bairro de baixa renda, onde a maioria das pessoas vivem de empregos autônomos como: comerciantes, costureiras, cozinheiras, pedreiros, ubers, diaristas; subempregos como: entregadores de água e compras, pessoas que vivem de fazer pequenos trabalhos (bicos); reciclagem ou de auxílios do governo.

A maioria dos jovens estão envolvidos em subempregos, ou mesmo na criminalidade com a venda de drogas e outras ações com as facções. O nível de criminalidade entre os jovens da comunidade do Jangurussu é alto, inclusive com alta taxa de assassinatos e outros tipos de violência.

Assim, a escola, que será nosso estudo de caso, vive envolta nessa realidade social. Seu público estudantil tem em média de 1269 alunos, nos turnos manhã, tarde e noite, contemplando as séries de 1º, 2º e 3º anos, EJA Fundamental anos finais e EJA + Qualificação Profissional.

A EJA + Qualificação Profissional é ofertada no turno da noite, com duas turmas (A e B) com um total de 76 alunos, ofertando o curso de técnicas de vendas – TAV.

A escola é bastante ativa na comunidade. Desenvolve vários projetos como: Palestras sobre o Dia Internacional da Mulher com participação de ícones de mulheres de luta em nossa sociedade; Consciência Negra; Literatura Brasileira e Cearense; Saraus; Dança(entre elas a festa Junina); Grupo de percussão; esportes (como futebol de salão, vôlei, entre outros); Sala Master (cursinho para alunos, egressos da comunidade).

PERGUNTA CENTRAL:

A pergunta norteadora da presente pesquisa é: Como ocorreu na prática a implementação da política pública da EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional? Por que o governo estadual propôs implementar tal política pública educacional? Esses sujeitos se encontram inseridos ou reinsersidos no mercado de trabalho e no seu meio social de forma participativa e cidadã? Os resultados obtidos pela política educacional condizem com os objetivos propostos pela mesma? Essa política pública educacional tem sido consistente, constante e tem cumprido com sua finalidade?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL COM UM PROFISSIONAL DA GESTÃO ESCOLAR (NÚCLEO GESTOR)

Objetivo: Avaliar em profundidade a Política Educacional da EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional, visando compreender seu processo de implementação, os impasses e avanços de sua atuação, a partir da percepção dos/as estudantes egressos/as da política educacional.

Dados Socioeconômicos

Identificação/Iniciais		Idade	
Gênero		Nível de formação	
Raça/cor		Posto/Graduação	
Tempo de atuação		Sector de atuação	

Roteiro de Entrevista

- 1 Fale um pouco sobre sua trajetória pessoal e profissional.
- 2 Fale sobre a escola pública.
- 3 Como você vê a escola que você trabalha? Você teria alguma consideração para fazer sobre o bairro em que ela está localizada?
- 4 Como você descreveria o relacionamento entre os alunos e os professores?
- 5 Fale sobre o funcionamento cotidiano da escola, principalmente, sobre o turno noturno da escola.
- 6 Sobre a modalidade EJA + Qualificação Profissional – como tem sido a experiência com a implantação do currículo da política educacional dessa modalidade de ensino na escola?
- 7 Quais as principais dificuldades e desafios?
- 8 Como considera que o currículo da EJA + Qualificação Profissional na vida dos estudantes tem promovido alguma mudança na vida dos estudantes? Se sim, quais?
- 9 Na sua opinião, quais foram as principais vantagens e as desvantagens da implementação desse currículo?
- 10 A escola tem algum tipo de dados e/ou acompanhamento dos egressos?

APÊNDICE F - APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA PARA O ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES DAS TURMAS DA EJA +QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS + QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Andressa Lino de Souza Mota

Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas/UFC

APRESENTAÇÃO

Meu nome é Andressa, e eu sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará. Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS + QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.**

A entrevista semiestruturada proposta nesse instrumento pretende, através da participação dos entrevistados, compreender o impacto do currículo da Educação de Jovens e Adultos Médio Presencial + Qualificação Profissional em sua vida pessoal e profissional, levando em consideração o conhecimento adquirido com as disciplinas da Base Curricular Comum e, em especial, da Base Curricular Profissional, que estruturam o currículo proposto por essa política educacional da Educação de Jovens e adultos + Qualificação Profissional, em sua vivência em sociedade, despertando o senso de cidadão reflexivo, atuante, além do investimento em sua vida profissional.

O público que será alcançado com as entrevistas semiestruturadas serão: Gestão (Núcleo Gestor), Docentes, e estudantes (sujeitos) egressos.

O lócus da pesquisa será uma escola pública do Estado do Ceará, de ensino médio regular, localizada no bairro Jangurussu, no município de Fortaleza.

O Jangurussu, é um bairro pobre da periferia de Fortaleza, estigmatizado pela violência e pela pobreza. As imagens negativas, sejam elas impressas pela violência das facções ou pela ação policial, caracterizam o Grande Jangurussu, composto pelos bairros: Jangurussu, Conjunto Palmeiras, Curió e Barroso. É possível, no entanto, encontrar vida nos espaços públicos que desenham a comunidade com a ação dos jovens que se expressam em forma de dança, música, grafite, entre outras formas de resistência em trazer vida e sociabilidade para os espaços públicos da comunidade.

O Jangurussu e outros bairros pobres de Fortaleza com altas taxas de violência e criminalidade nas ruas e espaços públicos têm seus usos diminuídos por parte de moradores e comerciantes com medo da violência. O bairro tem o CUCA, CRAS, Praças públicas, Brinquedos, praças, Areninhas e mini-areninhas Esses equipamentos trouxeram muitas oportunidades de acesso a

curiosos, esportes, cultura, no entanto têm sofrido interferência das facções que têm inibido a circulação de jovens e artistas.

É uma região urbana com a concentração dos piores índices de desenvolvimento humano da capital. Sua população está em torno de 55.655 habitantes, uma média de 30.000 são jovens e adultos. (Censo, 2022)

A comunidade está localizada dentro de um bairro de baixa renda, onde a maioria das pessoas vivem de empregos autônomos como: comerciantes, costureiras, cozinheiras, pedreiros, ubers, diaristas; subempregos como: entregadores de água e compras, pessoas que vivem de fazer pequenos trabalhos (bicos); reciclagem ou de auxílios do governo.

A maioria dos jovens estão envolvidos em subempregos, ou mesmo na criminalidade com a venda de drogas e outras ações com as facções. O nível de criminalidade entre os jovens da comunidade do Jangurussu é alto, inclusive com alta taxa de assassinatos e outros tipos de violência.

Assim, a escola, que será nosso estudo de caso, vive envolta nessa realidade social. Seu público estudantil tem em média de 1269 alunos, nos turnos manhã, tarde e noite, contemplando as séries de 1º, 2º e 3º anos, EJA Fundamental anos finais e EJA + Qualificação Profissional.

A EJA + Qualificação Profissional é ofertada no turno da noite, com duas turmas (A e B) com um total de 76 alunos, ofertando o curso de técnicas de vendas – TAV.

A escola é bastante ativa na comunidade. Desenvolve vários projetos como: Palestras sobre o Dia Internacional da Mulher com participação de ícones de mulheres de luta em nossa sociedade; Consciência Negra; Literatura Brasileira e Cearense; Saraus; Dança(entre elas a festa Junina); Grupo de percussão; esportes (como futebol de salão, vôlei, entre outros); Sala Master (cursinho para alunos, egressos da comunidade).

PERGUNTA CENTRAL:

A pergunta norteadora da presente pesquisa é: Como ocorreu na prática a implementação da política pública da EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional? Por que o governo estadual propôs implementar tal política pública educacional? Esses sujeitos se encontram inseridos ou reinscridos no mercado de trabalho e no seu meio social de forma participativa e cidadã? Os resultados obtidos pela política educacional condizem com os objetivos propostos pela mesma? Essa política pública educacional tem sido consistente, constante e tem cumprido com sua finalidade?

**APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
INDIVIDUAL COM OS PROFESSORES DAS TURMAS DA EJA
+QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

Objetivo: Avaliar em profundidade a Política Educacional da EJA Médio Presencial + Qualificação Profissional, visando compreender seu processo de implementação, os impasses e avanços de sua atuação, a partir da percepção dos/as estudantes egressos/as da política educacional.

Dados Socioeconômicos

Identificação/Iniciais		Idade	
Gênero		Nível de formação	
Raça/cor		Posto/Graduação	
Tempo de atuação		Setor de atuação	

Roteiro de Entrevista

- 1 Fale um pouco sobre sua trajetória pessoal e profissional.
- 2 Fale sobre a escola pública.
- 3 Como você vê a escola que você trabalha? Você teria alguma consideração para fazer sobre o bairro em que ela está localizada?
- 4 Como você descreveria o relacionamento entre os alunos e a gestão?
- 5 Fale sobre o funcionamento cotidiano da escola, principalmente, sobre o turno noturno da escola.
- 6 Sobre a modalidade EJA + Qualificação Profissional – como tem sido a experiência com a implantação do currículo da política educacional dessa modalidade de ensino na escola?
- 7 Quais as principais dificuldades e desafios?
- 8 Como considera que o currículo da EJA + Qualificação Profissional na vida dos estudantes tem promovido alguma mudança na vida dos estudantes? Se sim, quais?
- 9 Na sua opinião, quais foram as principais vantagens e as desvantagens da implementação desse currículo?
- 10 A escola tem algum tipo de dados e/ou acompanhamento dos egressos?

APÊNDICE H - ANÁLISE DO GRUPO FOCAL

INÍCIO

1. Grupo focal com jovens alunos egressos que participaram da política pública da EJA + Qualificação Profissional.
2. Apresentação do moderador e a razão da pesquisa;
3. Dinâmica de apresentação dos estudantes egressos.
4. Apresentação dos objetivos da investigação/ avaliação da política pública educacional em estudo e da escolha dos integrantes para o referido grupo focal.
4. Iniciação da conversação com uma pergunta de partida para maior interação do grupo. A proposta do grupo focal é interagir com os alunos egressos da referida política educacional e saber se essa política trouxe de forma efetiva a inserção no mercado de trabalho e na vida social e cidadã em suas comunidades. A duração aproximada do encontro será de 2 horas.
6. Defender a ideia de um debate, com o envolvimento de todos.

DESENVOLVIMENTO

A. SOBRE SER ALUNO EGRESSO.

1. Quando eu falo ser aluno/ egresso da EJA + Qualificação Profissional, qual a sua opinião?
3. Vocês trabalhavam e estudavam? Caso sim, essa realidade interferia em sua frequência?
4. Como eram as aulas? E as aulas de qualificação?
5. E os professores?
6. E a gestão da Escola?
7. Por que você se matriculou na EJA + Qualificação profissional?
8. Essa política te proporcionou efetiva inserção no mercado de trabalho e na vida social e cidadã em sua comunidade?
9. Quais pontos positivos você apontaria? E Os negativos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Informar aos integrantes que a discussão está se aproximando do final.
2. Solicitar que exponham comentários ou observações de algo particular que se relacione com a temática da discussão, e que não estava na pauta do roteiro, mas que eles gostariam de abordar.
3. Agradecimentos pela participação.

ANEXO A - RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 9º, § 1º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB 11/2000, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 7 de junho de 2000,

RESOLVE:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Art. 2º A presente Resolução abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37, 38, e 87 e, no que couber, da Educação Profissional.

§ 1º Estas Diretrizes servem como referência opcional para as iniciativas autônomas que se desenvolvem sob a forma de processos formativos extra-escolares na sociedade civil.

§ 2º Estas Diretrizes se estendem à oferta dos exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas do ensino fundamental e do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Art. 3º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 2/98 se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental.

Art. 4º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio estabelecidas e vigentes na Resolução CNE/CEB 3/98, se estendem para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ensino médio.

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade

própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Art. 6º Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

Art. 7º Obedecidos o disposto no Art. 4º, I e VII da LDB e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, será considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos.

Parágrafo único. Fica vedada, em cursos de Educação de Jovens e Adultos, a matrícula e a assistência de crianças e de adolescentes da faixa etária compreendida na escolaridade universal obrigatória ou seja, de sete a quatorze anos completos.

Art. 8º Observado o disposto no Art. 4º, VII da LDB, a idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio é a de 18 anos completos.

§ 1º O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.

§ 2º Semelhantemente ao disposto no parágrafo único do Art. 7º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino ou seja, 17 anos completos.

Art. 9º Cabe aos sistemas de ensino regulamentar, além dos cursos, os procedimentos para a estrutura e a organização dos exames supletivos, em regime de colaboração e de acordo com suas competências.

Parágrafo único. As instituições ofertantes informarão aos interessados, antes de cada início de curso, os programas e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos didáticos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições.

Art. 10. No caso de cursos semi-presenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas, conforme a norma própria sobre o assunto e sob o princípio do regime de colaboração.

Art. 11. No caso de circulação entre as diferentes modalidades de ensino, a matrícula em qualquer ano das etapas do curso ou do ensino está subordinada às normas do respectivo sistema e de cada modalidade.

Art. 12. Os estudos de Educação de Jovens e Adultos realizados em instituições estrangeiras poderão ser aproveitados junto às instituições nacionais, mediante a avaliação dos estudos e reclassificação dos alunos jovens e adultos, de acordo com as normas vigentes, respeitadas os requisitos diplomáticos de acordos culturais e as competências próprias da autonomia dos sistemas.

Art. 13. Os certificados de conclusão dos cursos a distância de alunos jovens e adultos emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial, respeitadas os requisitos diplomáticos de acordos culturais.

Art. 14. A competência para a validação de cursos com avaliação no processo e a realização de exames supletivos fora do território nacional é privativa da União, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

Art. 15. Os sistemas de ensino, nas respectivas áreas de competência, são co-responsáveis pelos cursos e pelas formas de exames supletivos por eles regulados e autorizados. Parágrafo único. Cabe aos poderes públicos, de acordo com o princípio de publicidade:

a) divulgar a relação dos cursos e dos estabelecimentos autorizados à aplicação de exames supletivos, bem como das datas de validade dos seus respectivos atos autorizadores.

b) acompanhar, controlar e fiscalizar os estabelecimentos que ofertarem esta modalidade de educação básica, bem como no caso de exames supletivos.

Art. 16. As unidades ofertantes desta modalidade de educação, quando da autorização dos seus cursos, apresentarão aos órgãos responsáveis dos sistemas o regimento escolar para efeito de análise e avaliação.

Parágrafo único. A proposta pedagógica deve ser apresentada para efeito de registro e arquivo histórico.

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem.

Art. 18. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

Parágrafo único. Na organização curricular, competência dos sistemas, a língua estrangeira é de oferta obrigatória nos anos finais do ensino fundamental.

Art. 19. Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino médio deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

Art. 20. Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino fundamental, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão seguir o Art. 26 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental.

§ 1º A explicitação desses componentes curriculares nos exames será definida pelos respectivos sistemas, respeitadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

§ 2º A Língua Estrangeira, nesta etapa do ensino, é de oferta obrigatória e de prestação facultativa por parte do aluno.

§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Art. 21. Os exames supletivos, para efeito de certificado formal de conclusão do ensino médio, quando autorizados e reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, deverão observar os Art. 26 e 36 da LDB e as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio.

§ 1º Os conteúdos e as competências assinalados nas áreas definidas nas

diretrizes curriculares nacionais do ensino médio serão explicitados pelos respectivos sistemas, observadas as especificidades da educação de jovens e adultos.

§ 2º A língua estrangeira é componente obrigatório na oferta e prestação de exames supletivos.

§ 3º Os sistemas deverão prever exames supletivos que considerem as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.

Art. 22. Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais.

Art. 23. Os estabelecimentos, sob sua responsabilidade e dos sistemas que os autorizaram, expedirão históricos escolares e declarações de conclusão, e registrarão os respectivos certificados, ressalvados os casos dos certificados de conclusão emitidos por instituições estrangeiras, a serem revalidados pelos órgãos oficiais competentes dos sistemas. Parágrafo único. Na sua divulgação publicitária e nos documentos emitidos, os cursos e os estabelecimentos capacitados para prestação de exames deverão registrar o número, o local e a data do ato autorizador.

Art. 24. As escolas indígenas dispõem de norma específica contida na Resolução CNE/CEB 3/99, anexa ao Parecer CNE/CEB 14/99. Parágrafo único. Aos egressos das escolas indígenas e postulantes de ingresso em cursos de educação de jovens e adultos, será admitido o aproveitamento destes estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO B - RESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA****RESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010**

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, no Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 6/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9/6/2010 resolve:

Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA, à certificação nos exames de EJA, à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD), a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.

Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.

Art. 3º A presente Resolução mantém os princípios, os objetivos e as Diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, quanto à Resolução CNE/CEB nº 1/2000, amplia o alcance do disposto no artigo 7º para definir a idade mínima também para a frequência em cursos de EJA, bem como substitui o termo “supletivo” por “EJA”, no caput do artigo 8º, que determina idade mínima para o Ensino Médio em EJA, passando os mesmos a terem, respectivamente, a redação constante nos artigos 4º, 5º e 6º desta Resolução.

Art. 4º Quanto à duração dos cursos presenciais de EJA, mantém-se a formulação do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, acrescentando o total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular:

I - para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;

II - para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas;

III - para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas)

horas. Parágrafo único. Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio, reafirma-se a duração de 1.200 (mil e duzentas) horas destinadas à educação geral, cumulativamente com a carga horária mínima para a respectiva habilitação profissional (*) Resolução CNE/CEB 3/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de junho de 2010, Seção 1, p. 66. de Nível Médio, tal como estabelece a Resolução CNE/CEB nº 4/2005, e para o ProJovem, a duração estabelecida no Parecer CNE/CEB nº 37/2006.

Art. 5º Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos.

Parágrafo único. Para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, nos termos do § 3º do artigo 37 da Lei nº 9.394/96, torna-se necessário:

I - fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz a chamada das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino;

II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III - incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo.

Art. 6º Observado o disposto no artigo 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/96, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos.

Parágrafo único. O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos.

Art. 7º Em consonância com o Título IV da Lei nº 9.394/96, que estabelece a forma de organização da educação nacional, a certificação decorrente dos exames de EJA deve ser competência dos sistemas de ensino.

§ 1º Para melhor cumprimento dessa competência, os sistemas podem solicitar, sempre que necessário, apoio técnico e financeiro do INEP/MEC para a melhoria de seus exames para certificação de EJA.

§ 2º Cabe à União, como coordenadora do sistema nacional de educação:

I - a possibilidade de realização de exame federal como exercício, ainda que residual, dos estudantes do sistema federal (cf. artigo 211, § 1º, da Constituição Federal);

II - a competência para fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais (países), podendo delegar essa competência a alguma unidade da federação;

III - a possibilidade de realizar exame intragovernamental para certificação nacional em parceria com um ou mais sistemas, sob a forma de adesão e como consequência do regime de colaboração, devendo, nesse caso, garantir a exigência de uma base nacional comum.

IV - garantir, como função supletiva, a dimensão ética da certificação que deve obedecer aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência;

V - oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados, ainda como função supletiva, para a oferta de exames de EJA;

VI - realizar avaliação das aprendizagens dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, integrada às avaliações já existentes para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio,

capaz de oferecer dados e informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade, sem o objetivo de certificar o desempenho de estudantes.

§ 3º Toda certificação decorrente dessas competências possui validade nacional, garantindo padrão de qualidade.

Art. 8º O poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxo escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitam a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica.

Art. 9º Os cursos de EJA desenvolvidos por meio da EAD, como reconhecimento do ambiente virtual como espaço de aprendizagem, serão restritos ao segundo segmento do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, com as seguintes características:

I - a duração mínima dos cursos de EJA, desenvolvidos por meio da EAD, será de 1.600 (mil e seiscentas) horas, nos anos finais do Ensino Fundamental, e de 1.200 (mil e duzentas) horas, no Ensino Médio;

II - a idade mínima para o desenvolvimento da EJA com mediação da EAD será a mesma estabelecida para a EJA presencial: 15 (quinze) anos completos para o segundo segmento do Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio;

III - cabe à União, em regime de cooperação com os sistemas de ensino, o estabelecimento padronizado de normas e procedimentos para os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos a distância e de credenciamento das instituições, garantindo-se sempre padrão de qualidade;

IV - os atos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos a distância da Educação Básica no âmbito da unidade federada deve ficar ao encargo dos sistemas de ensino;

V - para a oferta de cursos de EJA a distância fora da unidade da federação em que estiver sediada, a instituição deverá obter credenciamento nos Conselhos de Educação das unidades da federação onde irá atuar;

VI - tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, a EAD deve ser desenvolvida em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na “busca inteligente” e na interatividade virtual, com garantia de ambiente presencial escolar devidamente organizado para as práticas relativas à formação profissional, de avaliação e gestão coletiva do trabalho, conjugando as diversas políticas setoriais de governo;

VII - a interatividade pedagógica será desenvolvida por professores licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes;

VIII - aos estudantes serão fornecidos livros didáticos e de literatura, além de oportunidades de consulta nas bibliotecas dos polos de apoio pedagógico organizados para tal fim;

IX - infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades escolares que garanta acesso dos estudantes à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital;

X - haja reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos de EJA presencial e os desenvolvidos com mediação da EAD;

XI - será estabelecido, pelos sistemas de ensino, processo de avaliação de EJA desenvolvida por meio da EAD, no qual:

a) a avaliação da aprendizagem dos estudantes seja contínua, processual e abrangente, com autoavaliação e avaliação em grupo, sempre presenciais;

b) haja avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos; 3

c) seja desenvolvida avaliação rigorosa para a oferta de cursos, descredenciando práticas mercantilistas e instituições que não zelem pela qualidade de ensino;

XII - os cursos de EJA desenvolvidos por meio da EAD, autorizados antes da vigência desta Resolução, terão o prazo de 1 (um) ano, a partir da data de sua publicação, para adequar seus projetos político-pedagógicos às presentes normas.

Art. 10. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino.

Art. 11. O aproveitamento de estudos e conhecimentos realizados antes do ingresso nos cursos de EJA, bem como os critérios para verificação do rendimento escolar, devem ser garantidos aos jovens e adultos, tal como prevê a LDB em seu artigo 24, transformados em horas-atividades a serem incorporados ao currículo escolar do(a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino.

Art. 12. A Educação de Jovens e Adultos e o ensino regular sequencial para os adolescentes com defasagem idade-série devem estar inseridos na concepção de escola unitária e politécnica, garantindo a integração dessas facetas educacionais em todo seu percurso escolar, como consignado nos artigos 39 e 40 da Lei nº 9.394/96 e na Lei nº 11.741/2008, com a ampliação de experiências tais como os programas PROEJA e ProJovem e com o incentivo institucional para a adoção de novas experiências pedagógicas, promovendo tanto a Educação Profissional quanto a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores.

Art. 13. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO
Presidente da Câmara de Educação Básica

ANEXO C - RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO****CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA****RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012**

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, nos artigos, 36-A, 36-B e 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei 9.394/96, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação de 31 de agosto de 2012, publicado no DOU de 4 de setembro de 2012, resolve:

TÍTULO I DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**CAPÍTULO I****OBJETO E FINALIDADE**

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Parágrafo único. Para os fins desta Resolução, entende-se por Diretriz o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos.

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de:

I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão

incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade.

Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica.

§ 1º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

§ 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Resolução CNE/CEB 6/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22. Revogada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.

§ 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas.

§ 4º O itinerário formativo contempla a sequência das possibilidades articuláveis da oferta de cursos de Educação Profissional, programado a partir de estudos quanto aos itinerários de profissionalização no mundo do trabalho, à estrutura socio-ocupacional e aos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços, o qual orienta e configura uma trajetória educacional consistente.

§ 5º As bases para o planejamento de cursos e programas de Educação Profissional, segundo itinerários formativos, por parte das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, são os Catálogos Nacionais de Cursos mantidos pelos órgãos próprios do MEC e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

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

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade

proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais. Capítulo II Princípios Norteadores.

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;

II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;

III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;

VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;

IX - articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo;

X - reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,

XI - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;

XII - reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho

e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;

XIII - autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;

XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVI - fortalecimento do regime de colaboração entre os entes federados, incluindo, por exemplo, os arranjos de desenvolvimento da educação, visando à melhoria dos indicadores educacionais dos territórios em que os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio forem realizados;

XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

TÍTULO II ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO

CAPÍTULO I

FORMAS DE OFERTA

Art. 7º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio:

I - a articulada, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;

b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;

c) concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas

instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

II - a subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Art. 8º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio podem ser desenvolvidos nas formas articulada integrada na mesma instituição de ensino, ou articulada concomitante em instituições de ensino distintas, mas com projeto pedagógico unificado, mediante convênios ou acordos de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento desse projeto pedagógico unificado na forma integrada.

§ 1º Os cursos assim desenvolvidos, com projetos pedagógicos unificados, devem visar simultaneamente aos objetivos da Educação Básica e, especificamente, do Ensino Médio e também da Educação Profissional e Tecnológica, atendendo tanto a estas Diretrizes, quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e às diretrizes complementares definidas pelos respectivos sistemas de ensino.

§ 2º Estes cursos devem atender às diretrizes e normas nacionais definidas para a modalidade específica, tais como Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, educação de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, Educação Especial e Educação a Distância.

Art. 9º Na oferta de cursos na forma subsequente, caso o diagnóstico avaliativo evidencie necessidade, devem ser introduzidos conhecimentos e habilidades inerentes à Educação Básica, para complementação e atualização de estudos, em consonância com o respectivo eixo tecnológico, garantindo o perfil profissional de conclusão.

Art. 10 A oferta de curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em instituições públicas e privadas, em quaisquer das formas, deve ser precedida da devida autorização pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino.

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

Parágrafo único. As instituições de ensino devem estimular a continuidade dos estudos dos que não estejam cursando o Ensino Médio e alertar os estudantes de que a certificação do Ensino Médio é condição necessária para a obtenção do diploma de técnico.

CAPÍTULO II

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Art. 12 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído e organizado pelo Ministério da Educação ou em uma ou mais ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Art. 13 A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar:

I - a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;

II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;

III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão; 5

IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas;

V - a atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes.

Art. 14 Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos estudantes:

I - diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;

II - elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;

III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;

IV - domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;

V - instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;

VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho.

Art. 15 O currículo, consubstanciado no plano de curso e com base no princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de seu projeto político-pedagógico, observada a legislação e o disposto nestas Diretrizes e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

Art. 16. As instituições de ensino devem formular, coletiva e participativamente, nos termos dos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB, seus projetos político-pedagógicos e planos de curso.

Art. 17 O planejamento curricular fundamenta-se no compromisso ético da instituição educacional em relação à concretização do perfil profissional de conclusão do curso, o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais, tanto aquelas que caracterizam a preparação básica para o trabalho, quanto as comuns para o respectivo eixo tecnológico, bem como as específicas de cada habilitação profissional e das etapas de qualificação e de especialização profissional técnica que compõem o correspondente itinerário formativo.

Parágrafo único. Quando se tratar de profissões regulamentadas, o perfil profissional de conclusão deve considerar e contemplar as atribuições funcionais previstas na legislação específica referente ao exercício profissional fiscalizado.

Art. 18 São critérios para o planejamento e a organização de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

I - atendimento às demandas socioeconômico-ambientais dos cidadãos e do mundo do trabalho, em termos de compromisso ético para com os estudantes e a sociedade;

II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade da instituição ou rede de ensino, em termos de reais condições de viabilização da proposta pedagógica;

III - possibilidade de organização curricular segundo itinerários formativos, de acordo com os correspondentes eixos tecnológicos, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica consonantes com políticas públicas indutoras e arranjos socioprodutivos e culturais locais;

IV - identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso, que objetive garantir o pleno desenvolvimento de conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais requeridas pela natureza do trabalho, segundo o respectivo eixo tecnológico, em função da estrutura

sócio-ocupacional e tecnológica e em condições de responder, de forma original e criativa, aos constantes desafios da vida cidadã e profissional.

Art. 19 O Ministério da Educação manterá atualizado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos organizado por eixos tecnológicos, para subsidiar as instituições educacionais na elaboração dos perfis profissionais de conclusão, bem como na organização e no planejamento dos cursos técnicos de nível médio e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio.

§ 1º A atualização regular do Catálogo deve ser realizada de forma participativa, em regime de colaboração com as redes, instituições e órgãos especificamente voltados para a Educação Profissional e Tecnológica, representados pela Comissão Executiva Nacional do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CONAC), ou similar.

§ 2º São permitidos cursos experimentais, não constantes do Catálogo, devidamente aprovados pelo órgão próprio de cada sistema de ensino, os quais serão submetidos anualmente à CONAC ou similar, para validação ou não, com prazo máximo de validade de 3 (três) anos, contados da data de autorização dos mesmos.

Art. 20 Os planos de curso, coerentes com os respectivos projetos político pedagógicos, são submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos correspondentes Sistemas de Ensino, contendo obrigatoriamente, no mínimo:

- I - identificação do curso;
- II - justificativa e objetivos;
- III - requisitos e formas de acesso;
- IV - perfil profissional de conclusão;
- V - organização curricular;
- VI - critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VII - critérios e procedimentos de avaliação;
- VIII - biblioteca, instalações e equipamentos;
- IX - perfil do pessoal docente e técnico;
- X - certificados e diplomas a serem emitidos.

§ 1º A organização curricular deve explicitar:

- I - componentes curriculares de cada etapa, com a indicação da respectiva bibliografia

básica e complementar;

II - orientações metodológicas;

III - prática profissional intrínseca ao currículo, desenvolvida nos ambientes de aprendizagem;

IV - estágio profissional supervisionado, em termos de prática profissional em situação real de trabalho, assumido como ato educativo da instituição educacional, quando previsto.

§ 2º As instituições educacionais devem comprovar a existência das necessárias instalações e equipamentos na mesma instituição ou em instituição distinta, cedida por terceiros, com viabilidade de uso devidamente comprovada.

Art. 21 A prática profissional, prevista na organização curricular do curso, deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente, integra as cargas horárias mínimas de cada habilitação profissional de técnico e correspondentes etapas de qualificação e de especialização profissional técnica de nível médio.

§ 1º A prática na Educação Profissional compreende diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, como experimentos e atividades específicas em ambientes especiais, 7 tais como laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês e outros, bem como investigação sobre atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, visitas técnicas, simulações, observações e outras.

§ 2º A prática profissional supervisionada, caracterizada como prática profissional em situação real de trabalho, configura-se como atividade de estágio profissional supervisionado, assumido como ato educativo da instituição educacional.

§ 3º O estágio profissional supervisionado, quando necessário em função da natureza do itinerário formativo, ou exigido pela natureza da ocupação, pode ser incluído no plano de curso como obrigatório ou voluntário, sendo realizado em empresas e outras organizações públicas e privadas, à luz da Lei nº 11.788/2008 e conforme Diretrizes específicas editadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º O plano de realização do estágio profissional supervisionado deve ser explicitado na organização curricular e no plano de curso, uma vez que é ato educativo de responsabilidade da instituição educacional, conforme previsto no inciso V do art. 20 desta Resolução.

§ 5º A carga horária destinada à realização de atividades de estágio profissional supervisionado deve ser adicionada à carga horária mínima estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação ou prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para a duração do respectivo curso

técnico de nível médio ou correspondente qualificação ou especialização profissional.

Art. 22 A organização curricular dos cursos técnicos de nível médio deve considerar os seguintes passos no seu planejamento:

I - adequação e coerência do curso com o projeto político-pedagógico e com o regimento da instituição de ensino;

II - adequação à vocação regional e às tecnologias e avanços dos setores produtivos pertinentes;

III - definição do perfil profissional de conclusão do curso, projetado na identificação do itinerário formativo planejado pela instituição educacional, com base nos itinerários de profissionalização claramente identificados no mundo do trabalho, indicando as efetivas possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos;

IV - identificação de conhecimentos, saberes e competências pessoais e profissionais definidoras do perfil profissional de conclusão proposto para o curso;

V - organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem;

VI - definição de critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;

VII - identificação das reais condições técnicas, tecnológicas, físicas, financeiras e de pessoal habilitado para implantar o curso proposto;

VIII - elaboração do plano de curso a ser submetido à aprovação dos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino;

IX - inserção dos dados do plano de curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovado pelo respectivo sistema de ensino, no cadastro do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), mantido pelo Ministério da Educação, para fins de validade nacional dos certificados e diplomas emitidos;

X - avaliação da execução do respectivo plano de curso.

§ 1º A autorização de curso está condicionada ao atendimento de aspirações e interesses dos cidadãos e da sociedade, e às especificidades e demandas socioeconômico-ambientais.

§ 2º É obrigatória a inserção do número do cadastro do SISTEC nos diplomas e certificados dos concluintes de curso técnico de nível médio ou correspondentes qualificações e especializações

técnicas de nível médio, para que os mesmos tenham validade nacional para fins de exercício profissional.

Art. 23 O Ministério da Educação, no âmbito do SISTEC, organiza e divulga o Cadastro Nacional de Instituições de Ensino que ofertam Educação Profissional e Tecnológica, cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como de estudantes matriculados e certificados ou diplomados. Parágrafo único. A inclusão de dados no SISTEC não desobriga a instituição educacional de prestar as devidas informações ao censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para fins de estatísticos e de exigência legal, tal como o cálculo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Art. 24 Na perspectiva de educação continuada para o desenvolvimento pessoal e do itinerário formativo de profissionais técnicos e de graduados em áreas correlatas, e para o atendimento de demandas específicas do mundo do trabalho, podem ser organizados cursos de Especialização Técnica de Nível Médio, vinculados, pelo menos, a uma habilitação profissional do mesmo eixo tecnológico. Parágrafo único. A instituição ofertante de curso de Especialização Técnica de Nível Médio deve ter em sua oferta regular curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio correspondente, ou no respectivo eixo tecnológico relacionado estreitamente com o perfil profissional de conclusão da especialização.

Art. 25 Demandas de atualização e de aperfeiçoamento de profissionais podem ser atendidas por cursos ou programas de livre oferta, desenvolvidos inclusive no mundo do trabalho, os quais podem vir a ter aproveitamento em curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mediante avaliação, reconhecimento e certificação por parte de instituição que mantenha este curso, desde que estejam de acordo com estas Diretrizes Curriculares Nacionais e previstas nos Catálogos Nacionais de Cursos instituídos e organizados pelo MEC. Capítulo III Duração dos cursos

Art. 26 A carga horária mínima de cada curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio é indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, segundo cada habilitação profissional. Parágrafo único. Respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso, desde que haja suporte tecnológico e seja garantido o atendimento por docentes e tutores.

Art. 27 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada com o Ensino Médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas.

Art. 28 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, têm a carga horária mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação no Ensino Médio, acrescidas de 1.200 horas destinadas à formação profissional do técnico de nível médio. Parágrafo único. Nos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) exige-se a seguinte duração:

I - mínimo geral de 2.400 horas;

II - pode ser computado no total de duração o tempo que venha a ser destinado à realização de estágio profissional supervisionado e/ou dedicado a trabalho de conclusão de curso ou similar nas seguintes proporções: a) nas habilitações com 800 horas, podem ser computadas até 400 horas; b) nas habilitações com 1.000 horas, podem ser computadas até 200 horas.

III - no caso de habilitação profissional de 1.200 horas, as atividades de estágio devem ser necessariamente adicionadas ao mínimo de 2.400 horas.

Art. 29 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio oferecidos nas formas subsequente e articulada concomitante, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, portanto sem projeto pedagógico unificado, devem respeitar as cargas horárias mínimas de 800, 1.000 ou 1.200 horas, conforme indicadas para as respectivas habilitações profissionais no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos instituído e mantido pelo MEC.

Art. 30 A carga horária mínima, para cada etapa com terminalidade de qualificação profissional técnica prevista em um itinerário formativo de curso técnico de nível médio, é de 20% (vinte por cento) da carga horária mínima indicada para a respectiva habilitação profissional no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos instituído e mantido pelo MEC.

Art. 31 A carga horária mínima dos cursos de especialização técnica de nível médio é de 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos para a habilitação profissional a que se vincula.

Art. 32 A carga horária destinada a estágio profissional supervisionado, quando previsto em plano de curso, em quaisquer das formas de oferta do curso técnico de nível médio, deverá ser adicionada à carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional.

Art. 33 Os cursos técnicos de nível médio oferecidos, na modalidade de Educação a Distância, no âmbito da área profissional da Saúde, devem cumprir, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) de carga horária presencial, sendo que, no caso dos demais eixos tecnológicos, será exigido um mínimo de 20% (vinte por cento) de carga horária presencial, nos termos das normas específicas

definidas em cada sistema de ensino.

§ 1º Em polo presencial ou em estruturas de laboratórios móveis devem estar previstas atividades práticas de acordo com o perfil profissional proposto, sem prejuízo da formação exigida nos cursos presenciais.

§ 2º A atividade de estágio profissional supervisionado, quando exigida, em razão da natureza tecnológica e do perfil profissional do curso, terá a carga horária destinada ao mesmo, no respectivo plano de curso, sempre acrescida ao percentual exigido para ser cumprido com carga horária presencial.

TÍTULO III AVALIAÇÃO, APROVEITAMENTO E CERTIFICAÇÃO

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO E APROVEITAMENTO

Art. 34 A avaliação da aprendizagem dos estudantes visa à sua progressão para o alcance do perfil profissional de conclusão, sendo contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais.

Art. 35 A avaliação da aprendizagem utilizada para fins de validação e aproveitamento de saberes profissionais desenvolvidos em experiências de trabalho ou de estudos formais e não formais, deve ser propiciada pelos sistemas de ensino como uma forma de valorização da 10 experiência extraescolar dos educandos, objetivando a continuidade de estudos segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos.

§ 1º Os sistemas de ensino devem elaborar diretrizes metodológicas para avaliação e validação dos saberes profissionais desenvolvidos pelos estudantes em seu itinerário profissional e de vida, para fins de prosseguimento de estudos ou de reconhecimento dos saberes avaliados e validados, para fins de certificação profissional, de acordo com o correspondente perfil profissional de conclusão do respectivo curso técnico de nível médio.

§ 2º Os sistemas de ensino devem, respeitadas as condições de cada instituição educacional, oferecer oportunidades de complementação de estudos, visando a suprir eventuais insuficiências formativas constatadas na avaliação.

Art. 36 Para prosseguimento de estudos, a instituição de ensino pode promover o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores do estudante, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação ou habilitação profissional, que tenham sido desenvolvidos:

I - em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico regularmente concluídos em outros cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio;

II - em cursos destinados à formação inicial e continuada ou qualificação profissional de, no mínimo, 160 horas de duração, mediante avaliação do estudante;

III - em outros cursos de Educação Profissional e Tecnológica, inclusive no trabalho, por outros meios informais ou até mesmo em cursos superiores de graduação, mediante avaliação do estudante;

IV - por reconhecimento, em processos formais de certificação profissional, realizado em instituição devidamente credenciada pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino ou no âmbito de sistemas nacionais de certificação profissional.

CAPÍTULO II

CERTIFICAÇÃO

Art. 37 A avaliação e certificação, para fins de exercício profissional, somente poderão ser realizadas por instituição educacional devidamente credenciada que apresente em sua oferta o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio correspondente, previamente autorizado.

§ 1º A critério do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, instituições de ensino que não tenham o correspondente curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mas ofertem cursos inscritos no mesmo eixo tecnológico, cuja formação tenha estreita relação com o perfil profissional de conclusão a ser certificado, podem realizar os processos previstos no caput deste artigo.

§ 2º A certificação profissional abrange a avaliação do itinerário profissional e de vida do estudante, visando ao seu aproveitamento para prosseguimento de estudos ou ao reconhecimento para fins de certificação para exercício profissional, de estudos não formais e experiência no trabalho, bem como de orientação para continuidade de estudos, segundo itinerários formativos coerentes com os históricos profissionais dos cidadãos, para valorização da experiência extraescolar.

§ 3º O Conselho Nacional de Educação elaborará diretrizes para a certificação profissional.

§ 4º O Ministério da Educação, por meio da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC), elaborará padrões nacionais de certificação profissional para serem utilizados obrigatoriamente pelas instituições de Educação Profissional e Tecnológica do sistema federal de ensino e das redes públicas estaduais, quando em processos de certificação.

§ 5º As instituições educacionais poderão aderir à Rede CERTIFIC e, se acreditadas,

poderão realizar reconhecimento para fins de certificação para exercício profissional, de acordo com o respectivo perfil profissional de conclusão do curso;

§ 6º As instituições que possuam metodologias de certificação profissional poderão utilizá-las nos processos de certificação, desde que autorizadas pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, até a elaboração das diretrizes para a certificação profissional.

Art. 38 Cabe às instituições educacionais expedir e registrar, sob sua responsabilidade, os diplomas de técnico de nível médio, sempre que seus dados estejam inseridos no SISTEC, a quem caberá atribuir um código autenticador do referido registro, para fins de validade nacional dos diplomas emitidos e registrados.

§ 1º A instituição de ensino responsável pela certificação que completa o itinerário formativo do técnico de nível médio expedirá o correspondente diploma de técnico de nível médio, observado o requisito essencial de conclusão do Ensino Médio.

§ 2º Os diplomas de técnico de nível médio devem explicitar o correspondente título de técnico na respectiva habilitação profissional, indicando o eixo tecnológico ao qual se vincula.

§ 3º Ao concluinte de etapa com terminalidade que caracterize efetiva qualificação profissional técnica para o exercício no mundo do trabalho e que possibilite a construção de itinerário formativo é conferido certificado de qualificação profissional técnica, no qual deve ser explicitado o título da ocupação certificada.

§ 4º Aos detentores de diploma de curso técnico que concluírem, com aproveitamento, os cursos de especialização técnica de nível médio é conferido certificado de especialização técnica de nível médio, no qual deve ser explicitado o título da ocupação certificada.

§ 5º Os históricos escolares que acompanham os certificados e diplomas devem explicitar os componentes curriculares cursados, de acordo com o correspondente perfil profissional de conclusão, explicitando as respectivas cargas horárias, frequências e aproveitamento dos concluintes.

§ 6º A revalidação de certificados de cursos técnicos realizados no exterior é de competência das instituições de Educação Profissional e Tecnológica integrantes do sistema federal de ensino e pelas instituições públicas credenciadas pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, conforme suas disponibilidades de pessoal docente qualificado nos eixos tecnológicos pertinentes.

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Art. 39 Na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e demais órgãos dos respectivos sistemas de ensino, promoverá, periodicamente, a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, garantida a divulgação dos resultados, com a finalidade de:

I - promover maior articulação entre as demandas socioeconômico-ambientais e a oferta de cursos, do ponto de vista qualitativo e quantitativo;

II - promover a expansão de sua oferta, em cada eixo tecnológico;

III - promover a melhoria da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase no acesso, na permanência e no êxito no percurso formativo e na inserção socioprofissional;

IV - zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento às demandas socioeconômico-ambientais, promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à diversidade.

TÍTULO IV

FORMAÇÃO DOCENTE

Art. 40 A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e instituições de Educação Superior.

§ 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC;

III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente.

§ 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020.

§ 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores.

TÍTULO V

DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 41 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio são obrigatórias a partir do início do ano de 2013.

§ 1º Os sistemas e instituições de ensino que tenham condições de implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais, poderão fazê-lo imediatamente.

§ 2º Fica ressalvado, aos alunos matriculados no período de transição, o direito de conclusão de cursos organizados com base na Resolução CNE/CEB nº 4/99, atualizada pela Resolução CNE/CEB nº 1/2005, e regulamentações subsequentes.

Art. 42 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial as disposições da Resolução CNE/CEB nº 4/99 e da Resolução CNE/CEB nº 1/2005.

RAIMUNDO MOACIR MENDES FEITOSA

ANEXO D – PROJETO EJA + QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL – FORMAÇÃO DE PROFESSORES



EJA articulada com Qualificação Profissional

1 HISTÓRICO / CONTEXTUALIZAÇÃO

No período de 2000 à 2009, o Estado do Ceará adotou, em sua rede de ensino, o Projeto Tempo de Avançar Ensino Médio cujos principais objetivos eram possibilitar a correção de fluxo dos alunos matriculados nas escolas regulares com histórico de repetência e, portanto, com distorção idade série, e oportunizar aos jovens e adultos o retorno aos seus estudos para conclusão da educação básica. O referido Projeto tinha como base a proposta metodológica o telecurso 2000.

A partir de 2007, a oferta de turmas do ensino médio foi reduzida por não haver material didático do telecurso suficiente para atender a demanda. A equipe da EJA, então, iniciou a discussão para a elaboração de uma proposta direcionada para o ensino médio presencial que melhor atendesse aos sujeitos dessa modalidade de ensino.

Em 2010, a SEDUC iniciou a implantação do ensino médio presencial por área do conhecimento, utilizando novo material didático e um novo formato para a lotação de professores por turma, sendo um de cada área do conhecimento: Linguagens e Códigos; Matemática; Ciências da Natureza; e Ciência Humanas. A partir de 2012 esta proposta foi expandida para toda a rede estadual de ensino.

Em 2015, a CODEA/Diversidade e Inclusão Educacional, motivada pela necessidade de qualificar esta oferta e provocada pela discussão suscitada nos comitês regionais das CREDE 1, 9 e as SEFOR, propõe um redimensionamento da oferta do ensino médio considerando a especificidade dos sujeitos da EJA que retornam à escola para concluir a educação básica.

No decorrer de 2016 foi desenvolvida uma experiência piloto em 23 escolas distribuídas entre 13 municípios da CREDE 01 - Maracanaú, CREDE 09 - Horizonte e CREDE 16 - Iguatu, contemplando 1.434 educandos, cujo objetivo foi implantar a EJA articulada com Qualificação Profissional, em nível médio. A proposta metodológica utilizada agregou às disciplinas da Base Nacional Comum Curricular - BNCC três outras disciplinas técnicas - Preparação para o Trabalho e Práticas Sociais – PTPS, Informática Básica e Técnicas Administrativas e Vendas – TAV, desenvolvidas pelo Projeto e-Jovem, que oferece formação tecnológica dando ênfase no protagonismo estudantil.

Esta experiência articula a qualificação profissional à Educação de Jovens e Adultos como estratégia para a redução do índice de abandono entre os educandos matriculados na EJA, e representa uma alternativa que mobiliza para a permanência

de jovens e adultos na escola a fim de concluírem o ensino médio com melhor qualificação.

A partir do ano letivo de 2017, a SEDUC tem como proposta atender à demanda da população de jovens e adultos, priorizando os municípios de maior índice populacional, dialogando com gestores das CREDE e SEFOR. Assim a oferta de vagas ampliou-se com a abertura de 5.000 novas matrículas do nível médio, para jovens a partir de 18 anos que necessitem cursar o ensino médio e que têm interesse de uma qualificação profissional.

02 JUSTIFICATIVA

A oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA nas escolas da rede estadual de ensino é concebida nos aspectos pedagógico, metodológico e organizacional de forma a atender as peculiaridades e anseios do público a que se destina: jovens e adultos que no processo de escolarização desejam concluir o ensino médio de modo a contribuir para que tenham acesso a empregos mais qualificados.

A estruturação da nova proposta - Educação de Jovens e Adultos EJA articulada com Qualificação Profissional - que agrega a profissional à etapa final da educação básica, com possibilidades de realização pessoal e inclusão social produtiva ao mundo do trabalho, transformando a realidade em que vivem.

Reduzir os índices de abandono escolar dos educandos bem como diversificar a oferta que melhor atenda às necessidades das pessoas jovens e adultas que ainda não concluíram a educação básica, mas que apresentam uma demanda imediata para o mundo do trabalho, torna-se um desafio inerente à qualificação dessa oferta.

Em consonância com esse propósito, o PNE prevê em sua Meta 10, a 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.

Nessa perspectiva, as estratégias definidas pela SEDUC para fomentar a oferta da EJA articulada à educação profissional apresentam-se formatadas em duas propostas diferenciadas pelas metodologias e cargas horárias para o ensino médio, no formato presencial, implementadas a partir de 2016, iniciando pelas CREDE 01, 09 e 16 que contemplam os municípios da Região Metropolitana de Fortaleza e ampliada para as demais CREDE e SEFOR a partir do ano letivo de 2017.

3 MARCO REGULATÓRIO

A educação de jovens e adultos - EJA está regulamentada:

- pela Constituição Federal de 1988, no art. 208, “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

- na LDB nº 9.394/1996, a EJA está abordada nos artigos 37 e 38 e nas alterações inseridas pela Lei nº 11.741/2008, que acrescentou o “§ 3º - A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”.

- no Plano Nacional de Educação – PNE, regulamentado pela Lei nº 13.005/2014 e no Plano Estadual de Educação – PEE, regulamentado pela Lei nº 16.025/2016, estabeleceu na Meta 10: 25% das matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional, progressivamente, até 2024, estabelecendo na Estratégia 06: Expandir e assegurar as matrículas na EJA nas redes públicas, de modo a articular a formação inicial e continuada dos trabalhadores à educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade e qualificação profissional da população adulta.

- No âmbito do Conselho Nacional de Educação, a Câmara da Educação Básica publicou:

a) o Parecer nº 11/2000;

b) a Resolução nº 01/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA;

c) a Resolução nº 03/2010 - Diretrizes Operacionais da EJA;

d) a Resolução nº 6/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio A Educação de Jovens e Adultos deve articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional e Tecnológica, propiciando, simultaneamente, a qualificação profissional e a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores [...] (art 4º, Parágrafo único).

- No âmbito do Conselho Estadual de Educação, a Câmara da Educação Básica atualizou a regulamentação da EJA por meio da Resolução nº 438/2012, em especial, no art. 3º, inc. III:

“os cursos que articulem a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional integrada ao ensino médio, contribuindo para a elevação de seu nível de escolaridade e sua inclusão social e profissional”.

4 OBJETIVOS DA PROPOSTA

4.1 GERAL

Contribuir para a implementação da política da educação de jovens de adultos articulada com a qualificação profissional, comprometida com a inclusão e garantia do direito à aprendizagem ao longo da vida.

4.2 ESPECÍFICOS

- Formular uma proposta de reorganização da modalidade de Educação de Jovens e Adultos de nível médio presencial para as escolas da rede estadual de ensino, com vistas a sua adequação aos sujeitos da EJA e aos contextos de vida e de trabalho em que estão inseridos;

- Estabelecer diretrizes para a elaboração de uma matriz/proposta curricular adequada

	S	al	distância	al	distância	l	distância	
A1 - LINGUAGENS	Líng. Port / Inglês / Arte / Ed.Física	104	26	104	26	104	26	390
A2 - MATEMÁTICA	Matemática	56	14	56	14	56	14	210
A3 - CIÊNCIA DA NATUREZA	Física/Química/ Biologia	80	20	80	20	80	20	300
A4 - CIÊNCIAS HUMANAS	História/Geografia/ Filosofia/Sociologia	80	20	80	20	80	20	300
Carga Horária da Base Comum		320	80	320	80	320	80	1.200

Distribuição da Carga Horária no SIGE

Carga Horária Semanal - Regência				
Semestre	A1 – Linguagens e Códigos	A2 – Matemática	A3 – Ciências da Natureza	A4 – Ciências Humanas
1	6h	4h	5h	5h
2	6h	4h	5h	5h
3	6h	4h	5h	5h

Atividades escolares do Curso

1. Para os educandos:

1.1 presenciais:

- realizada em quatro (4) dias por semana (80% da carga horária semanal) coletivamente, em sala de aula;
- para as áreas do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e para a disciplina da Qualificação Profissional.

1.2 a distância:

- em um (1) dia por semana (20% da carga horária semanal);
- esta carga horária a distância é destinada à realização de atividades domiciliares previamente determinadas pelo/a professor/a da área do conhecimento;
- a carga horária de cada educando (frequência) é registrada a partir da apresentação das atividades elaboradas semanalmente;

d) as atividades destinadas à carga horária à distância serão definidas pelos professores das áreas da BNCC, acompanhadas pela coordenação escolar. (Exemplos de atividades: pesquisas, produções textuais, resenhas, relatórios, resoluções de problemas e exercícios, trabalhos artísticos, etc.);

e) é opcional aos educandos estudar na biblioteca da escola e/ou nos laboratórios de informática e de ciências;

f) é obrigatório aos educandos com infrequência (falta) durante a semana, recuperar com o professor no dia destinado aos estudos a distância;

g) o dia da semana para atividades a distância será definido coletivamente pela própria escola, considerando consulta prévia aos educandos a fim de favorecer o máximo de participação nas aulas presenciais.

2. Para os professores:

2.1 A lotação será por área do conhecimento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, conforme **Mapa de Turma** disponível no **Sige Escola**;

2.2 a carga horária semanal será totalmente na escola, assim distribuída:

a) 80% da carga horária em efetiva regência em sala de aula com todos os educandos, distribuída em quatro dias (com quatro horas-aula por dia);

b) 20% da carga horária na escola, para monitorar as atividades a distância:

I. analisar os trabalhos produzidos pelos educandos;

II. realizar atendimentos complementares em pequenos grupos de educandos que tenham falta no decorrer da semana;

III. realizar atividades complementares com os educandos que apresentarem deficit na aprendizagem.

2.3 Observar sugestão de calendário escolar, anexo I.

6.2 EJA ENSINO MÉDIO COM QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Organização: Anual

Matriz curricular: por área do conhecimento

Duração: 2 anos

Carga horária: 1.600 horas

- 1200h da Base Nacional Comum
- 400h da Qualificação Profissional

Formato: presencial mediado pela educação a distância

ÁREA	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA				TOTAL Hora Aula
		Ano 1		Ano 2		
		Presencial	A distância	Presencial	A distância	

A1 - LINGUAGENS	Língua Portuguesa /Inglês/Arte/ Ed. Física	240	125	-	-	365
A3 - CIÊNCIA DA NATUREZA	Física/Química/Biologia	-	-	200	113	313
A2 - MATEMÁTICA	Matemática	160	49	-	-	209
A4 - CIÊNCIAS HUMANAS	História/Geografia/Filosofia/Sociologia	-	-	200	113	313
Carga Horária da Base Comum		400	174	400	226	1.200
QUALIFICAÇÃO TÉCNICA	PTPS - Preparação para o trabalho e prática social	200	-	-	-	200
	Informática (no 2º ano letivo) OU Técnicas Administrativas e vendas (no 2º ano letivo)	-	-	200	-	200
		-	-		-	
Carga Horária Total da Qualificação Profissional		200	-	200	-	400
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO						1.600

Distribuição da Carga Horária no SIGE

Carga Horária Semanal - Regência					
Ano	A1 – Linguagens e Códigos	A2 – Matemática	A3 – Ciências da Natureza	A4 – Ciências Humanas	Qualificação
I	08 h/a	06 h/a	-	-	06 h/a
II	-	-	07 h/a	07 h/a	06 h/a

Atividades escolares do Curso

1. Para os educandos:

- a) presenciais: 4 dias por semana (80%), coletivamente, em sala de aula;
- b) a distância: 1 dia por semana (20%), individual ou em grupo:
 - destinado à realização de atividades domiciliares previamente determinadas pelo/a professor/a da área do conhecimento;
 - a carga horária de cada educando (frequência) é registrada a partir da apresentação das atividades elaboradas semanalmente, proporcional à carga horária à distância). (Ex.: pesquisas, produções textuais, resenhas, relatórios, resoluções de problemas e exercícios, trabalhos artísticos, etc.);
 - é opcional aos educandos estudar na biblioteca da escola, nos laboratórios e/ou buscar orientações complementares do/a professor/a de cada área no dia definido para estudos a distância;
 - o dia da semana para atividades a distância será definido coletivamente pela própria escola, considerando consulta prévia aos educandos a fim de favorecer o máximo de participação nas aulas presenciais.

2. Para os professores:

Lotação de um professor para cada área do conhecimento da Base Nacional Comum, conforme **Mapa de Turma** disponível no **Sige Escola**;

- c) a carga horária semanal dos professores será na escola, sendo:
- 80% da carga horária com efetiva regência em sala de aula com os educandos, distribuídos em quatro dias (com quatro horas-aula por dia);
 - 20% da carga horária na escola, para monitorar as atividades a distância (por meio de chats, fóruns), análise de trabalhos produzidos pelos educandos, realização de atendimentos complementares, em pequenos grupos de educandos, o que corresponde a um dia de regência (quatro horas-aula);
- d) Para assumir a Qualificação Profissional, na disciplina de Preparação para o Trabalho e Práticas Sociais – PTPS no Ano I, será lotado um professor de qualquer área do conhecimento que tenha disponibilidade de tempo para participar do curso de formação, condição indispensável. Nas demais disciplinas, no Ano II, a lotação será de acordo com a escolha do curso – Informática ou Técnicas Administrativas e Vendas.

3. Sugestões de distribuição da carga horária semanal:

Horas-aula/dia	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira (a distância)
02	Linguagens e Códigos	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos
02	Matemática	Ciências da Natureza	Matemática	Ciências da Natureza	Ciências Humanas Ciências da Natureza

7. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

7.1. Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos, ofertado pelo Centro de Educação à Distância – CED, mediado pela EaD, com material didático disponível na plataforma AVA, realizados ao longo do primeiro semestre letivo, em duas etapas:

7.1.1. Curso para Formação de Tutores:

- a) Dois Tutores (mínimos) para cada CREDE/SEFOR com o seguinte perfil:
- ser professor efetivo, lotado na CREDE/SEFOR;

- ter domínio das tecnologias da informação;
- ter experiência com formação de professores;
- ter conhecimento básico sobre a educação de jovens e adultos;
- ter disponibilidade de 02 a 03 horas diárias para a função de tutoria para acompanhar grupo de 15 a 20 professores cursistas;

b) Carga horária total do curso: 200 horas:

- 40 horas – presenciais
- 160 horas – a distância

7.1.2. Curso de Aperfeiçoamento em EJA

a) Todos os professores das turmas de EJA e gestores escolar

b) Carga horária total: 200 horas;

- 40 horas – presenciais
- 160 horas – a distância

7.2. Formação continuada dos professores da Qualificação Profissional, na metodologia do Projeto e-Jovem, ministrado pela equipe técnica do projeto para as seguintes disciplinas:

7.2.1. Preparação para o Trabalho e Práticas Sociais – PTPS

a) Carga horária total:

- 40 horas – presenciais

7.2.2. Informática.

a) Carga horária:

- 40 horas – presenciais

7.2.3. Técnicas Administrativas e Vendas

a) Carga horária total:

- 40 horas - presenciais

8. REPERCUSSÃO FINANCEIRA

Educação de Jovens e Adultos com Qualificação					
Grupo de Gastos (por turma de 40 alunos)					
1. Profissionais (Temporários):	CHsemanal	CH mensal	Custo h/a	Quant. Meses	Custo Total
1.1. Professor da área (BNC+Qualif)	30	150	14,83	26	57.837,00
2. Material Didático (p/turma)	Quant.	Custo Unit	P/2 anos		Custo total
2.1 Livro didático (BNC)	40	PNLD			
2.2 Apostilas da Qualificação	80	25,00	50,00		4.000,00
3. Outros recursos					
3.1. Alimentação escolar	Nº dia/ano	Per capita	Nº de Aluno/turma	R\$ anual	R\$ Curso
Total	200	0,30	40	2.400,00	4.800,00
3.2 Projeto de Manutenção	Nº de Turma	Per capita	Nº aluno/turma	R\$ anual	R\$ Curso
Total	1	30,00	40	1.200,00	2.400,00
4. Formação dos Professores *	CH Total	Nº de Encontro	Nº de Particip.	R\$	Total
Alimentação	200	05	500	30,00	75.000,00
Deslocamento	06	05	100	30,00	15.000,00
Total					90.000,00
* Recursos para Formação disponível no Mapp 1397, Fonte 82, Resol. FNDE 48/12.					
5. Formadores da Qualificação	Nº de Form.	R\$ Unit	Meses	R\$ anual	R\$ Curso
Bolsa Projeto Aprender pra Valer	3	1.520,00	10	15.200,00	30.400,00
Total					189.437,00
Custo Aluno					4.735,93
Per capita /ano					2.367,96