



cgée

## **Apoio técnico à elaboração da política de Educação e Aprendizagem ao longo da vida**

**Relatório contendo panorama preliminar com subsídios  
para uma política de Educação e Aprendizagem ao Longo  
da Vida**

**Centro de Gestão e Estudos Estratégicos**

*Ciência, Tecnologia e Inovação*

# **Apoio técnico à elaboração da política de Educação e Aprendizagem ao longo da vida**

**Relatório contendo panorama preliminar com subsídios para uma política de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida**



Brasília, DF  
Dezembro, 2022

## Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE)

Organização social supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI)

### Presidente

*Fernando Cosme Rizzo Assunção*

### Diretores

*Ary Mergulhão Filho*

*Luiz Arnaldo Pereira da Cunha Junior*

Relatório contendo panorama preliminar com subsídios para uma política de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Apoio técnico à elaboração da política de Educação e Aprendizagem ao longo da vida. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2022.

275p: il.

1. Educação. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Educação profissional e tecnológica. 4. Políticas de alfabetização.  
I. Título. II. CGEE. III. MEC.

*Centro de Gestão e Estudos Estratégicos*

*SCN Quadra 2 Bloco A*

*Edifício Corporate Financial Center salas 1102/1103*

*70712-900 - Brasília, DF*

*Telefone: (61) 3424.9600*

*<http://www.cgEE.org.br>*

Todos os direitos reservados pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). Os textos contidos nesta publicação poderão ser reproduzidos, armazenados ou transmitidos, desde que seja citada a fonte.

#### **Referência bibliográfica:**

Centro de Gestão e Estudos Estratégicos - CGEE. **Relatório contendo panorama preliminar com subsídios para uma política de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.** Apoio técnico à elaboração da política de Educação e Aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF: 2022. 275p.

Este relatório é parte integrante das atividades desenvolvidas no âmbito do 3º Contrato de Gestão CGEE – 1º Termo Aditivo/Projeto: Apoio técnico à elaboração da política de Educação e Aprendizagem ao longo da vida/Ministério da Educação/2022.

*Para a elaboração do texto, foi realizada uma livre tradução pelas autoras daquelas fontes bibliográficas para as quais não foi encontrada uma tradução oficial para o português.*

# **Relatório contendo panorama preliminar com subsídios para uma política de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida**

## **Supervisão**

*Ary Mergulhão Filho*

## **Coordenador**

*Sofia Daher Aranha*

## **Consultores**

*Anna Catharina da Costa Dantas*

*Vânia do Carmo Nóbile*

## **Equipe técnica do CGEE**

*José Salomão Oliveira Silva*

*Marcia Tupinambá*

*Mayra Juruá Gomes de Oliveira*

*Ricardo Carvalho Gonçalves*

## **Equipe de apoio**

*Lília Rodrigues Fernandes*

## RESUMO EXECUTIVO

A elaboração de uma política de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (EALV) vinculada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um desafio complexo, devido ao amplo e pouco consolidado conceito de EALV e sua relação com diversos contextos educacionais formais e informais.

É necessário estabelecer prioridades para que a política possa apoiar a profissionalização, a qualificação e requalificação, promovendo a formalização de conhecimentos e valorizando diferentes formas de saber.

O objetivo deste documento é apresentar resultados de análises sobre conceitos, características, referências bibliográficas e benchmarking internacional para a proposta de política de EALV vinculada à EPT.

Alguns dos pilares que devem sustentar a política incluem a democratização do acesso à educação para redução de desigualdades socioeconômicas, formação e inserção profissional, e democratização de oportunidades para diferentes públicos-alvo.

São fornecidos subsídios técnicos preliminares que apontam para possibilidades, limites e oportunidades de convergência e interação entre programas existentes para apoiar recomendações para uma política de EALV no Brasil.

## SUMÁRIO

RESUMO EXECUTIVO .....	5
INTRODUÇÃO .....	8
ANÁLISE E DIAGNÓSTICO.....	10
Interfaces e análise crítica da EALV, EJA e EPT no contexto internacional .....	10
A educação e aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos	
13	
<i>As Nações Unidas e a Unesco .....</i>	<i>14</i>
<i>A Organização Internacional do Trabalho .....</i>	<i>22</i>
<i>A União Europeia.....</i>	<i>27</i>
A educação profissional e tecnológica .....	31
O reconhecimento, o aproveitamento e a certificação de saberes e competências	
50	
Análise crítica de políticas e programas de EALV no contexto nacional .....	58
As políticas de EJA-EPT com elevação de escolaridade .....	61
<i>O Proeja – Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a</i>	
<i>Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.....</i>	<i>70</i>
<i>O Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens.....</i>	<i>98</i>
As políticas de expansão de cursos de qualificação profissional e de cursos	
técnicos .....	110
<i>A Aprendizagem Profissional: a articulação entre formação profissional e</i>	
<i>inserção no mundo do trabalho .....</i>	<i>111</i>
<i>A Bolsa-Formação Pronatec: parcerias público-privadas para oferta de cursos</i>	
<i>de qualificação profissional e de cursos técnicos .....</i>	<i>114</i>
<i>O Qualifica Mais: cursos de qualificação profissional com alta demanda de</i>	
<i>contratação.....</i>	<i>122</i>
<i>O Aprenda Mais: cursos online e gratuitos ofertados pela Rede Federal.....</i>	<i>127</i>
As políticas de alfabetização de jovens e adultos .....	132
<i>O Programa Brasil Alfabetizado: alfabetização de jovens e adultos.....</i>	<i>132</i>
As políticas de mapeamento de demandas e ofertas de EPT .....	134
<i>O Mapa da EPT: o alinhamento qualificado entre ofertas e demandas de EPT</i>	
<i>nos contextos de desenvolvimento territorial e setorial.....</i>	<i>135</i>
<i>O Monitor de Profissões: as demandas e tendências do setor produtivo e as</i>	
<i>competências, habilidades e atitudes requisitadas para ocupações de</i>	
<i>trabalho e emprego.....</i>	<i>137</i>
<i>O Mapa de Demanda: as necessidades de qualificação profissional alinhadas</i>	
<i>à demanda regional do mercado de trabalho .....</i>	<i>141</i>
<i>O Mapa do Trabalho Industrial 2022-2025: a demanda de profissionais por</i>	
<i>unidade da federação .....</i>	<i>145</i>
As políticas curriculares de EPT.....	148

<i>O Currículo Referência: o desenvolvimento de projetos pedagógicos de cursos técnicos</i> .....	148
<i>O Verticaliza EPT: o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos de cursos articulados</i> .....	153
As políticas de certificação profissional e educacional.....	157
<i>A Rede Certific – Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada</i> .....	159
<i>O Re-Saber – Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais</i> .....	172
<i>Considerações sobre a trajetória da certificação profissional no Brasil</i> .....	181
As políticas de formação de professores para a EJA-EPT.....	185
<i>A formação continuada de docentes e gestores do Proeja: pesquisa e pós-graduação em EJA integrada à EPT</i> .....	185
<i>O DocentEPT: pós-graduação lato sensu em docência para a educação profissional e tecnológica</i> .....	190
Um breve diagnóstico da oferta recente de EJA e de EJA-EPT.....	195
<i>O público da EJA</i> .....	196
<i>O PNE e a articulação EJA-EPT</i> .....	199
Desafios à profissionalização de jovens e adultos e à implementação de políticas de EALV .....	208
O financiamento público das políticas de EJA-EPT .....	208
Os contextos regionais e os públicos da EJA.....	210
SUBSÍDIOS.....	213
Possibilidades, limites e oportunidades de convergência e interação entre políticas de EALV .....	213
Conceitos para uma política de EALV .....	219
Normas brasileiras vigentes relacionadas à EALV .....	221
Recomendações para a formulação de uma política de EALV .....	226
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	234
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	237
Legislação e normas .....	237
Demais referências .....	250
LISTA DE FIGURAS .....	268
LISTA DE GRÁFICOS.....	270
LISTA DE QUADROS .....	271
LISTA DE TABELAS .....	272
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS .....	273

## INTRODUÇÃO

A elaboração de uma política de EALV vinculada à EPT é um desafio complexo, já que o próprio conceito é amplo e ainda pouco consolidado. A ideia de aprendizagem ao longo da vida possui caráter holístico e perpassa diversos contextos educacionais formais e informais. Nesse sentido, é necessário estabelecer focos de ação prioritários para que a política em elaboração possa de fato apoiar a profissionalização, a qualificação e requalificação, promovendo a formalização de conhecimentos e valorizando diferentes formas de saber.

Nesse contexto, o presente documento integra a atividade de “Apoio técnico à formulação da política educação e aprendizagem ao longo da vida vinculada à educação profissional e tecnológica”, do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, na linha de ação “Estudos, Análises e Avaliações”. Trata-se de um relatório que apresenta resultados das análises relativas aos conceitos, características e referências bibliográficas e de benchmarking internacional que contribuam para uma proposta de política de EALV vinculada à EPT do Ministério da Educação brasileiro. Representa, portanto, um estudo preliminar com o intuito de auxiliar no diagnóstico a partir dos marcos conceituais e normativos, de indicadores educacionais e de programas e iniciativas já existentes que se relacionam à EALV no Brasil e em outros países.

A partir da conceituação da educação e aprendizagem ao longo da vida, da delimitação de sua interface com a educação profissional e tecnológica e da análise crítica de programas e políticas nacionais e internacionais já implementados, apresentam-se aqueles pilares que, entendemos, devem sustentar uma política de EALV vinculada à EPT, que considere como princípios: a democratização do acesso à educação para redução das desigualdades socioeconômicas; a formação e inserção profissional e a democratização de oportunidades para o público-alvo da política, composto por subgrupos geracionais – idosos e adultos com ensino básico incompleto; e jovens com idade compatível com a de ensino básico que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica – e públicos específicos – populações itinerantes e do campo; povos indígenas e quilombolas/ afrodescendentes; pessoas com deficiência; pessoas em privação de liberdade.



Para tanto, sistematizam-se, como subsídios técnicos para fundamentação da política de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida vinculada à educação profissional e tecnológica: as possibilidades, os limites e as oportunidades de convergência e interação entre os programas existentes; e os conceitos e as recomendações para uma política de EALV, com as características já enunciadas. No entanto, registra-se que, numa perspectiva de incompletude, trata-se de reflexões preliminares para subsidiar a necessária construção coletiva de uma política de EALV vinculada à EPT a ser desenvolvida em colaboração, principalmente, com as redes ofertantes de educação profissional e tecnológica, com o intuito de incorporar as experiências e as especificidades socioeducacionais e políticas nacionais, regionais e institucionais.

## **ANÁLISE E DIAGNÓSTICO**

A análise dos contextos internacional – incluindo publicações produzidas pela Unesco, pelo Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida, da Unesco, e pela Organização Internacional do Trabalho – e nacional, fornecem o diagnóstico dos programas e das ações que importam para a constituição de um quadro conceitual para a política de EALV vinculada à EPT.

### **INTERFACES E ANÁLISE CRÍTICA DA EALV, EJA E EPT NO CONTEXTO INTERNACIONAL**

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

Mas pensar na educação do jovem e do adulto nos desafia ainda a pensar na sua formação profissional, uma vez que a EJA, enquanto uma modalidade educacional, correspondente à escolarização de pessoas em idade economicamente ativa e que, muitas vezes, traz ao contexto educacional a necessidade de formação para o trabalho. Este aspecto da formação tem repercussão não apenas no contexto educacional brasileiro, mas também no internacional.

No contexto mundial pós-segunda guerra, o estabelecimento de uma ‘nova ordem’ trouxe uma nova centralidade para a educação e a formação, que passaram a estar no topo das prioridades dos governos e Estados, no entanto, a partir de objetivos e parâmetros econômicos.

Com esteio em Antunes (2010, p. 217), a “nova ordem educacional mundial” provocou uma refundação da educação evidenciada em torno de conceitos como a aprendizagem ao longo da vida e de categorias educacionais como competências e resultados de aprendizagem, além de ter possibilitado que aspectos glamorosos ou dissimulados da poderosa influência de organismos (ou organizações) internacionais e supranacionais multilaterais passassem a ser evocados:

- a governação multiescalar da educação, pelos blocos político-econômicos regionais (como a União Europeia, com o Espaço Europeu de Educação);
- a política de educação ou os processos e estruturas que constituem a agenda para a educação, pelas instituições políticas internacionais (como a ONU, a Unesco, a OIT);
- as políticas, os relatórios e estudos disseminados pelas agências financeiras e comerciais internacionais multilaterais, (como a OCDE e os novos modelos educativos mundiais); e
- os processos políticos desencadeados pelas plataformas intergovernamentais como as conferências mundiais.

A educação passou, então a ser conjugada em termos econômicos – associada a conceitos como competitividade e produtividade – e nas dimensões economicamente rentáveis e, em decorrência, há uma secundarização dos conceitos culturais e do conhecimento social. A educação assume, portanto, nesse cenário, uma dimensão compensatória e instrumental – para manutenção de uma suposta coesão social –, convocada para conter danos e rupturas provocadas por processos econômicos, que são mascarados para não serem vistos como a causa dessas rupturas.

Como consequência, há uma disseminação de políticas de emprego desenvolvidas com políticas de educação e formação, na falsa expectativa de que a educação e a formação melhorariam as taxas de ocupação de empregos. Como ressaltam Marope, Chakroun e Holmes (2015, p. 33), a educação técnica e vocacional passa a ser “vista por um grande número de países como parte essencial da solução de uma miríade de desafios que incluem crescimento lento, pobreza, desigualdades, empregabilidade e desemprego – sobretudo, mas não exclusivamente, para jovens e mulheres”.

Há ainda, a consolidação do paradigma da *aprendizagem ao longo da vida* por meio da validação e do reconhecimento de aprendizagens em contextos não-formais e informais, com base na avaliação de competências, configurando-se como “uma viragem no paradigma das relações de educação e formação” – e, por conseguinte, da aprendizagem –, ao secundarizar ou abandonar “o horizonte das

estruturas ou instituições formais através das quais uma política adquire forma ou um bem público (a educação) é distribuído” (ANTUNES, 2008b, p. 13-14).

Com esse percurso em mente, buscamos discutir e aprofundar, à sequência, essas relações e embates decorrentes da *aprendizagem ao longo da vida*. No entanto, é mister diferenciar, de início, a origem e os conceitos atribuídos à *educação ao longo da vida* e à *aprendizagem ao longo da vida* e compreender por que a opção, neste documento, pela expressão ‘Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida’ para designar a política que ora se apresenta ainda com o espectro de contribuições.

Em forma de síntese antecipatória e, como assinalam Batisteti e Mello (2021), os conceitos de ELV e ALV estão, em sua origem, distantes de serem sinônimos e “defendem visões diferentes sobre a educação de pessoas adultas, da mesma forma que são propostos por órgãos distintos”. Numa adaptação do quadro original proposto por esses autores, o Quadro 1 permite comparar os conceitos de ELV e ALV, demonstrando que a *aprendizagem ao longo da vida* surge no cenário de “transição do paradigma taylorista/fordista para o novo paradigma técnico econômico, fundado na flexibilização” em substituição ao ideal de *educação ao longo da vida* (ou de educação permanente). Enquanto o segundo se alicerçava “num conjunto de pressupostos políticos e sociais do Estado-Providência”, o primeiro surge “com raízes e princípios político-filosóficos e sociais bastante diferenciadas, como o ideal da economia do conhecimento, sociedade do conhecimento ou sociedade da aprendizagem” (VILAVERDE E SILVA, 2012, p. 88), trazendo “implicações para o processo ensino-aprendizagem e a formação do trabalhador” (CARVALHO e KIPNIS, 2010, p. 53).

**Quadro 1.** Comparação entre os conceitos de ELV e ALV

Aspecto	Educação ao longo da vida (educação permanente)	Aprendizagem ao longo da vida
Origem conceitual	III Confintea, Tóquio, 1972	V Confintea, Hamburgo, 1997
Órgãos difusores	Unesco	OCDE; Unesco
Abordagens teóricas relacionadas	Formação humanística e emancipatória; teoria crítica	Teoria do Capital Humano; abordagens holísticas sobre a educação
Características	Processo explícito de ensino aprendizagem de adultos	Processo explícito e implícito de aprendizagem para todos

	Instituições de educação formal ou não formal Currículo voltado à formação humanística, autogovernança e superação das desigualdades	Espaços de educação formal, não formal, ou informal Fomento à busca pessoal pela autoformação, pelo desenvolvimento de habilidades e pela integração de saberes particulares Currículo voltado à adaptação e ao “empoderamento” dos indivíduos
--	---	--

Fonte: adaptado de Batisteti e Mello (2021).

Assim é que, ainda com suporte em Batisteti e Mello (2021), defende-se a utilização da nomenclatura ‘educação e aprendizagem ao longo da vida’ para a política de EALV vinculada à EPT no Brasil, demarcando uma perspectiva humanística e emancipatória e em conformidade com as demais políticas nacionais de educação profissional e tecnológica e de educação de jovens e adultos.

### **A educação e aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos**

Os organismos supranacionais e internacionais, como adiantado anteriormente, tiveram (e continuam a ter) um papel fundamental no estabelecimento e na disseminação de políticas de aprendizagem ao longo da vida<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Da mesma forma, as reformas educativas ocorridas na educação profissional e tecnológica na América Latina pouco tiveram a ver com uma ‘análise técnica’ acerca dos modelos de educação profissional – liberal, escolar estatal e dual. Ao invés disso, especialmente na década de 1990, os países latino-americanos incorporaram uma avalanche de programas, de projetos e ações, condicionados ao empréstimo de recursos financeiros. Nesse processo, e com a promessa de “retirar os países de baixa e média renda da condição de atraso, atribuída às deficiências e iniquidade de seus sistemas educacionais” –, “as elites dominantes nacionais se articulam ao capital interacional, de forma que a consecução das orientações de reformas educacionais se dá por mecanismos de adequação variados” (LIMA FILHO, 2002, p. 279). As transformações ocorridas na educação técnico-profissional – uma verdadeira “homogeneização das referências intelectuais e técnicas” – “têm determinantes extrínsecos aos sistemas educacionais e são de caráter político, social e econômico, que se combinam de diversas maneiras e em graus diversos” (CUNHA, 2000a, p. 48, 49).

## AS NAÇÕES UNIDAS E A UNESCO

O histórico da educação e aprendizagem ao longo da vida tem estreita relação com os organismos internacionais e tem sua origem em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e tendo o Brasil como signatário. Esse documento, apesar de não ser explícito em relação à educação e aprendizagem ao longo da vida, planta as bases para a educação geral – denominada de “instrução” – que se inicia desde os graus elementares e fundamentais, passa pela instrução técnico-profissional, e conclui com a instrução superior. O artigo 26 do documento assegura que (NAÇÕES UNIDAS, 1948):

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. (...)

Nesse domínio, embora poucas agências da ONU (ou simplesmente Nações Unidas, como recentemente passou a ser denominada) tenham mandatos explícitos relacionados à educação, a Organização como um todo pode ser vista como profundamente preocupada em melhorar a educação globalmente por meio de sua liderança e apoio a várias iniciativas internacionais envolvendo educação. Dentre os tratados e convenções em que educação é parte integrante, incluem-se os *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (Millennium Development Goals)*, a *Global Education First Initiative*<sup>2</sup> e, mais recentemente, os *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*<sup>3</sup> (*Sustainable Development Goals*).

No campo educacional, a iniciativa mais proeminente da ONU é o programa *Educação para Todos (Education for All)*. O programa foi lançado em 1990, tendo

---

<sup>2</sup> A principais prioridades da *Global Education First Initiative* são: colocar todas as crianças na escola; melhorar a qualidade da aprendizagem; e promover a cidadania global (NAÇÕES UNIDAS, 2020a).

<sup>3</sup> Os ODM, criados em 2000 com prazo estabelecido até 2015 (ODM BRASIL, 2020), foram reformulados e ampliados (de oito para 17, os ODS), para compor uma “nova agenda de desenvolvimento sustentável” – ‘Agenda 2030’ ou ‘agenda de desenvolvimento pós-2015’ –, tendo como pano de fundo um acordo global sobre a mudança climática” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2020). Cabe ressaltar, nesses programas, que a educação figura como objetivo tanto no ODM, como objetivo ODM2 – Educação básica de qualidade para todos –, quanto no ODS, como objetivo ODS4 – Educação de qualidade.

por referência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, produzido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, com contribuições das cinco agências intergovernamentais que promovem o programa – Unesco, Unicef, UNFPA, PNUD e Banco Mundial –, bem como várias fundações, organizações internacionais e não governamentais e meios de comunicação (NAÇÕES UNIDAS, 2020b).

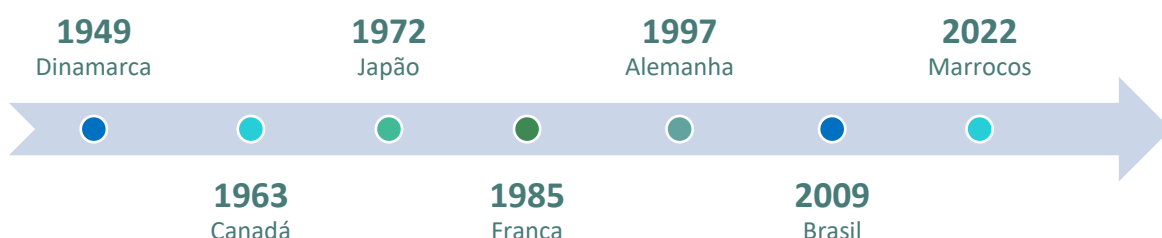
Por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ou Declaração de Jomtien) “firma-se o compromisso de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem (...) de todas as crianças, jovens e adultos” (VIEIRA, 2001, p. 63). Cabe ressaltar, que o conceito de aprendizagem ganha relevo a partir dessa Declaração, referindo-se, naquele contexto, “à aquisição de capacidades, atitudes e comportamentos necessários à vida”. Nesse cenário, “as necessidades básicas de aprendizagem seriam a chave para concretizar a visão ampliada de educação, instituindo um novo objetivo para a educação mundial, distinto das formulações convencionais e inadequadas da pedagogia e da didática, em que o ensino se restringe a ações de apoio, reduzindo drasticamente o papel do professor na formação cognitiva dos alunos” (LIBÂNEO, 2012, p. 19). Enfatiza-se, portanto, a ideia da aprendizagem de conotação instrumental, em torno das *aprendizagens mínimas*, ou seja, a “aquisição de competências básicas para a sobrevivência social” e da *visão ampliada*, “no sentido de não se restringir à aprendizagem escolar e cognitiva, abrindo-se para outros espaços e tempos, inclusive para vivências de acolhimento da diversidade e para *uma aprendizagem ao longo da vida* (no sentido de uma educação permanente)” (p. 25) (grifos nossos).

Assim, com a introdução do conceito de *aprendizagem ao longo da vida*, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – como agência especializada das ONU –, constitui-se como a primeira organização intergovernamental internacional com mandato especificamente educacional (MUNDY, GREEN, *et al.*, 2016b, p. 3), abrangendo todos os níveis, desde a alfabetização até a o ensino superior.

No entanto, foi a partir do desenvolvimento das conferências internacionais que passaram a discutir as políticas de educação de jovens e adultos (Confintea) que a Unesco assumiu diretamente o mandato e a articulação da (então) ALV com a EJA. Essas conferências vêm sendo promovidas pela Unesco a partir da primeira

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

Ao longo das últimas décadas foram realizadas seis conferências e cada uma delas resultou na sistematização de documentos para subsidiar as ações da EJA em cada país participante. A Figura 1 apresenta a linha do tempo da realização destas conferências internacionais e os respectivos países hospedeiros.



**Figura 1.** Linha do tempo das Confinteas (1949-2009)  
**Fonte:** elaboração própria.

Por meio da produção e divulgação de declarações a partir de cada uma das conferências, são projetados as ambições e os desafios para a educação de jovens e adultos, por meio de “Agendas”. Especificamente na Declaração de Hamburgo, no âmbito da Confintea V, de 1997, com a definição da *Agenda para o futuro* e um conjunto de ações propostas, o conceito de *aprendizagem* adquire uma maior centralidade relativamente ao de *educação* e, nesse aspecto, “a *educação continuada ao longo da vida* cede lugar ao conceito de *aprender ao longo da vida*” (VILAVERDE E SILVA, 2012, p. 56).

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



A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, assinada pelos 170 estados membros, 500 ONGs, teve cerca de 1300 participantes e elencou os compromissos assumidos para esta modalidade de ensino. O compromisso 27 assim foi definido:

Nós, reunidos em Hamburgo, convencidos da necessidade da educação de adultos, nos comprometemos com o objetivo de oferecer a homens e mulheres as oportunidades de educação continuada ao longo de sua vida. Para tanto, construiremos amplas alianças para mobilizar e ampliar recursos, de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada (BRASIL, 2006f, p. 49).

Para Paiva (2009), a Declaração ressalta que a educação de adultos é mais que um direito: representa a chave para a século XXI, afirmando que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa levarão a um desenvolvimento justo.

Já a Agenda para o Futuro, elaborada a partir da reflexão sobre dez temas, representou os compromissos assumidos pelos países participantes.

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

A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos (BRASIL, 2004f) apresentou a necessidade de articulação da educação de jovens e adultos com o mundo do trabalho num contexto de mundo globalizado, representando uma relação direta com a aumento do desemprego e a dificuldade em encontrar trabalho, causando uma crescente inquietude,

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

Portanto, a realização da Confinte V representou um alinhamento às políticas neoliberais com a imperiosa necessidade de vínculo entre educação e desenvolvimento econômico, uma vez que quando as agências internacionais

incentivam a articulação entre a EJA e o mundo do trabalho, o fazem sob a ótica dos interesses do mercado, mas que tais diretrizes são efetivadas em cada país conforme seu processo histórico, cultural e político e o momento que vivenciam.

Na Confinteia VI<sup>4</sup>, em 2009, o *Marco de Ação de Belém: aproveitar o poder e o potencial da educação e aprendizagem de adultos para um futuro viável* (UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING, 2010) – embora expresse como desafio a implementação das recomendações de políticas de EJA por meio do fortalecimento do direito à educação e da ampliação de oportunidades de acesso a processos de educação e de aprendizagem<sup>5</sup> – o conceito prevalecente continua sendo o de aprendizagem ao longo da vida. Assim, por um lado “permanecem e são reforçados os valores centrados no humanismo, na democracia, na inclusão” e, por outro,

emergem novos valores como o da qualidade que vem reconfigurar a educação de adultos a favor do conceito de aprendizagem ao longo da vida, com novas características onde a mensuração e a comparação convivem, no plano discursivo, com os ideais da cidadania e da inclusão (...) (VILAVERDE E SILVA, 2012, p. 61).

Mais recentemente, além da coordenação do programa *Educação para Todos* – para o qual desenvolve, em vinculação com o objetivo ODS4, a *Education 2030 Framework for Action* (UNESCO, 2015) – a Unesco estabelece, como um grande guarda-chuva, a *Aprendizagem ao Longo da Vida (Lifelong Learning)*<sup>6</sup>, em que o Objetivo 4 trata explicitamente de “assegurar a educação inclusiva e

---

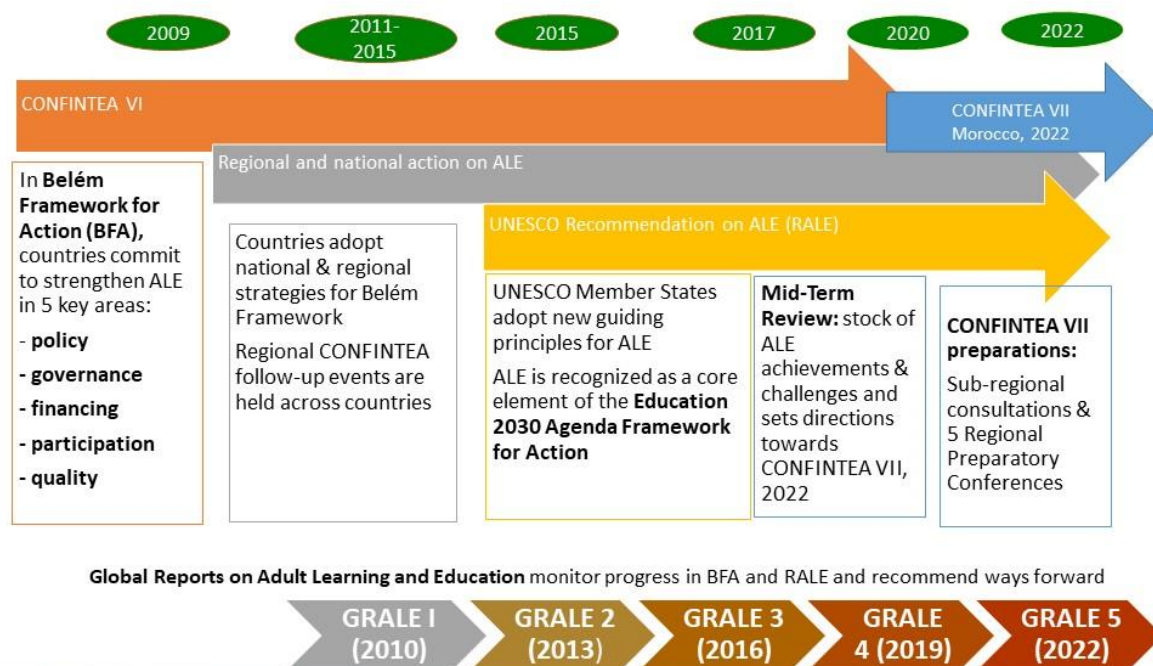
<sup>4</sup> Esse evento representou uma importante plataforma de discussão e encaminhamentos sobre as políticas de educação de jovens e adultos em âmbito global, com a representação de “144 Estados Membros da Unesco, representantes de organizações da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado” (BRASIL, 2010, p. 5).

<sup>5</sup> O *Marco de Ação de Belém* referendou, entre os países signatários, o compromisso e a necessidade de se reconhecer a importância das políticas públicas de educação de jovens e adultos, a necessidade de aumentar o financiamento da área e de estreitar as parcerias entre governos e sociedade civil para melhorar a qualidade da educação destinada a esse público, reafirmando o conceito da educação e aprendizagem ao longo da vida e buscando convergências com outras agendas internacionais de alfabetização, educação e desenvolvimento (BRASIL, 2010).

<sup>6</sup> Para Lima, Azevedo e Catani (2008, p. 11), a aprendizagem ao longo da vida “tem-se tornado uma referência permanente, apontando paradigmaticamente para um referencial pedagógico centrado no estudante e no seu trabalho, bem como na abertura a ‘novos públicos’ para a educação superior, em muitos países europeus a atravessar uma crise motivada por relativamente estabilizadas taxas de cobertura que, em conjunto com o decréscimo da natalidade, significam vagas ociosas e práticas competitivas sem precedentes pela atração de alunos. Porém, a aprendizagem ao longo da vida apresenta-se quase sempre como um discurso político e conceitualmente enigmático, parecendo tender a conferir protagonismo às vertentes mais competitivas e individualistas, à adaptação e à empregabilidade, ao treinamento e à qualificação para o crescimento econômico”.

equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”.

A Figura 2 apresenta uma linha do tempo com o percurso das ações e *global reports* (relatórios) desenvolvidos pelo Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida no âmbito da educação e aprendizagem de adultos, a partir da Confinteia V e incluindo a *Education 2030 Framework for Action*.



**Figura 2.** Linha do tempo e percurso das ações e *global reports* (relatórios) do Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida da Unesco no âmbito da educação e aprendizagem de adultos  
**Fonte:** UNESCO Institute for Lifelong Learning (2021).

Por meio do relatório *Abraçando uma cultura de aprendizagem ao longo da vida (Embracing a culture of lifelong learning)*, o Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida apresenta, na visão da Unesco, os caminhos para que a aprendizagem ao longo da vida se estabeleça como princípio governante da política educacional. Nesse documento, assume-se que a concretização dessa visão requer uma abordagem de educação centrada no aluno e orientada para a demanda, que permita que alunos de todas as idades e origens cocriem ativamente e usem qualquer processo de aprendizagem e seus resultados para atingir todo o seu potencial. Assim, aprender a aprender e gerir o próprio percurso de aprendizagem devem tornar-se competências básicas (UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING, 2020, p. 8). Ainda, reconhecendo a aprendizagem ao longo

da vida como um direito humano, a aprendizagem – como uma capacidade inata do ser humano que precisa ser nutrida ao longo da vida, inclusive na velhice – deve ser pensada a partir de um “ecossistema de aprendizagem global” construído coletivamente. Nesse contexto, as oportunidades de aprendizagem devem (UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING, 2020, p. 8):

- estar disponíveis gratuitamente para todos;
- ser projetadas para e com as populações mais excluídas para garantir a inclusão;
- integrar, de forma fluida, a aprendizagem formal, não formal e informal – realizada em instituições educacionais transformadas, espaços (públicos) reinventados para aprendizagem e locais de trabalho com espaços de aprendizagem revitalizado;
- integrar diversas modalidades de aprendizagem, tanto online quanto offline; e
- garantir o reconhecimento, validação e acreditação dos resultados de aprendizagem adquiridos em diferentes contextos, democratizando a negociação da procura de aprendizagem individual e social.

Com esse propósito, o relatório “apresenta uma visão de educação voltada para o futuro, que exige uma grande mudança em direção a uma cultura de aprendizagem ao longo da vida até 2050” (UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING, 2020, p. 8) e sistematiza, para isso, dez mensagens-chave e respectivos pontos de ação (UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING, 2020, p. 9):

1. Reconhecer o caráter holístico da aprendizagem ao longo da vida: diversificar a oferta de aprendizagem; desenvolver um quadro de competências de aprendizagem ao longo da vida; e integrar mecanismos de reconhecimento, validação e acreditação.
2. Promover a pesquisa transdisciplinar e a colaboração intersetorial para a aprendizagem ao longo da vida: estabelecer uma plataforma para o diálogo transdisciplinar; e mobilizar a pesquisa transdisciplinar.
3. Posicionar os grupos vulneráveis no centro da agenda política de aprendizagem ao longo da vida: envolver alunos e professores no

planejamento de estratégias; promover campanhas nacionais para envolver setores excluídos; e estudar estratégias e programas inovadores para identificar ações bem-sucedidas e divulgar os resultados.

4. Estabelecer a aprendizagem ao longo da vida como um bem comum: promover uma abordagem baseada em bens comuns à aprendizagem ao longo da vida; e estabelecer diálogo com o setor empresarial da economia digital.
5. Assegurar um acesso mais amplo e igualitário às tecnologias de aprendizagem: colocar a tecnologia digital a serviço da aprendizagem ao longo da vida para todos; e promover o lançamento da iniciativa “Rumo a 2050 - tecnologia de aprendizagem digital para o bem comum e público”.
6. Transformar escolas e universidades em instituições de aprendizagem ao longo da vida: revisar currículos; transformar pedagogias; e abrir-se para a comunidade.
7. Reconhecer e promover a dimensão coletiva da aprendizagem: criar uma plataforma digital de aprendizagem; promover a aprendizagem coletiva por meio de políticas; e celebrar/realizar a aprendizagem.
8. Incentivar e apoiar iniciativas locais de aprendizagem ao longo da vida, incluindo “cidades de aprendizagem”: promover iniciativas a nível local que reforcem uma cultura de aprendizagem; e renovar espaços comunitários para oportunidades de aprendizagem.
9. Reestruturar e revitalizar a aprendizagem no local de trabalho: aumentar as oportunidades de treinamento no local de trabalho; ampliar o acesso à aprendizagem no local de trabalho; incentivar os empregadores a apoiar a aprendizagem ao longo da vida; e reconhecer os diversos resultados da aprendizagem no local de trabalho.
10. Reconhecer a aprendizagem ao longo da vida como um direito humano (médio a longo prazo): desenvolver, no nível nacional, um quadro normativo para a aprendizagem ao longo da vida; designar uma estrutura governamental dedicada à aprendizagem ao longo da vida; e introduzir gradualmente a aprendizagem ao longo da vida como direito universal.

Por fim, especificamente com vinculação à educação profissional e tecnológica, a Unesco articula a iniciativa *Skills for Work and Life*, que toma a TVET como conector da educação e do mundo do trabalho, numa perspectiva de (UNESCO, 2020)

(a) atendimento às demandas econômicas, sociais e ambientais, ajudando jovens e adultos a desenvolver as habilidades de que precisam para ter empregos, trabalho decente e empreendedorismo; (b) promoção de crescimento econômico equitativo, inclusivo e sustentável; e (c) apoio a transições para economias sustentáveis (*green*) e digitais.

A implementação das ações vinculadas à TVET na Unesco é feita por meio da *Rede Unevoc*, constituída de centros espalhados em todo o mundo, que apoiam os esforços dos Estados-membros no fortalecimento e atualização dos sistemas nacionais de TVET. Esse apoio é oferecido por meio de projetos, programas de capacitação e atividades colaborativas, que incluem oportunidades de trabalho produtivo, meios de vida sustentáveis, capacitação pessoal e desenvolvimento socioeconômico, especialmente para jovens, mulheres e pessoas desfavorecidas (UNESCO-UNEVOC, 2020).

#### A ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO

Na interface com o trabalho, a OIT<sup>7</sup>, estabelece, no Relatório VI da Conferência Internacional do Trabalho, de 2021, a formulação de uma “Estratégia 2030” em matéria de competências e de aprendizagem ao longo da vida. Nessa formulação, o financiamento, o fornecimento (a oferta), a propriedade e a regulação – categorias de *atividades de governação* educacional que sustentam uma política

---

<sup>7</sup> O mandato da OIT em matéria de competências, formação e aprendizagem ao longo da vida baseia-se nas seguintes normas internacionais do trabalho e noutros instrumentos (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2021): Convenção (nº 140) sobre a licença remunerada para estudos, de 1974; Convenção (nº 142), sobre a valorização dos recursos humanos, de 1975; Recomendação (nº 195) sobre a valorização dos recursos humanos, 2004; Resoluções e conclusões sobre competências para maior produtividade, crescimento do emprego e desenvolvimento, adotadas pela Conferência Internacional do Trabalho (2008); Resolução e conclusões intitulada «A crise do emprego jovem: Um apelo à ação», adotadas pela Conferência Internacional do Trabalho (2012); Declaração da OIT sobre justiça social para uma globalização justa; Recomendação (nº 204), sobre a transição da economia informal para a economia formal, de 2015; Recomendação (nº 205), sobre emprego e trabalho digno para a paz e a resiliência, de 2017; Declaração de princípios tripartida sobre as empresas multinacionais e a política social; Diretrizes da OIT para uma transição justa para economias e sociedades ambientalmente sustentáveis para todos; e OIT/Unesco Recomendação sobre o estatuto dos professores (1966).

(DALE, 2010, p. 1111) – estão previstos elementos como (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2021):

- Reformular os sistemas de competências e a aprendizagem ao longo da vida por meio da ‘abertura da educação’ e ‘nova leitura’ da aprendizagem ao longo da vida (oportunidades de aprendizagem ao longo da vida mais flexíveis, mais amplas e mais integradas); de mecanismos de resposta ágeis de flexibilidade e tempo; abordagem baseada em competências; e de parcerias para o desenvolvimento de competências e a aprendizagem ao longo da vida (ecossistema a nível local).
- Reforçar o diálogo social e a negociação coletiva ligados ao desenvolvimento de competências e à aprendizagem ao longo da vida.
- Definir e acordar as funções e responsabilidades entre as instituições governamentais, os parceiros sociais, os prestadores de formação e os indivíduos.
- Financiar o desenvolvimento de competências e a aprendizagem ao longo da vida.
- Promover a aquisição de competências, de aptidões e de qualificações para todos os/as trabalhadores/as ao longo da sua vida profissional.

Nessa perspectiva, a OIT aponta, como modelo para um “ecossistema de competências e aprendizagem ao longo da vida”, os seguintes princípios orientadores (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2021):

- integrar as competências e a aprendizagem ao longo da vida na agenda da política social e económica;
- reforçar as parcerias entre o mundo da aprendizagem e o mundo do trabalho;
- o caminho entre aprendizagem e o trabalho é bidirecional;
- a aprendizagem ao longo da vida é uma cultura organizacional fundamental das “organizações que aprendem” e necessidade para o aprendente;
- a qualificação é para todos; e
- as competências são uma responsabilidade de todos.

Por outro lado, a partir dos ditos desafios em matéria de competências e aprendizagem ao longo da vida, o Relatório indica algumas opções e soluções de políticas, conforme relacionado no Quadro 2.



**Quadro 2.** Opções e soluções de políticas para as competências e a aprendizagem ao longo da vida segundo a OIT

Desafios	Opções e soluções de políticas
<p><b>Os “problemas” que afetam as competências</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação e dados insuficientes sobre a oferta e a procura.</li> <li>• Lacunas e escassez de competências.</li> <li>• Utilização deficiente das competências.</li> <li>• Fraca imagem social dos cursos de aprendizagem e do EFTP.</li> <li>• Inclusão das pessoas vulneráveis.</li> </ul>	<p><b>Identificar e responder às necessidades de competências</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforçar as competências e os sistemas de informação sobre o mercado de trabalho, utilizando abordagens sistemáticas (incluindo métodos inovadores) para antecipar a procura futura de competências.</li> <li>• Responder à procura de qualificações mais elevadas.</li> <li>• Melhorar os serviços de orientação e aconselhamento.</li> <li>• Aumentar a participação no EFTP, em particular nas formações em aprendizagem.</li> <li>• Informar normas, currículos e programas.</li> <li>• Informar as políticas e práticas comerciais sobre a produtividade e o trabalho digno.</li> </ul>
<p><b>“Os esquecidos da formação”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Défices de equidade e de igualdade; baixas taxas de participação de grupos-chave.</li> <li>• Obstáculos ao acesso, à aprendizagem e ao emprego.</li> <li>• Apoio limitado às reconversões profissionais.</li> </ul>	<p><b>Reforçar as capacidades de todos os indivíduos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegurar a participação na aprendizagem através da requalificação e da melhoria de competências específicas de todos os trabalhadores ao longo da sua vida profissional e da transição entre empregos; desbloquear o potencial.</li> <li>• Enfrentar as desigualdades eliminando obstáculos e respondendo às necessidades, e promover acesso de todos ao desenvolvimento de competências</li> <li>• Integrar a igualdade de género, desenvolver competências para os/as trabalhadores/as da economia informal, para as pessoas migrantes e as pessoas refugiadas, para os NEET e os/as trabalhadores/as mais velhos/as e para todas as outras categorias de aprendentes sub-representados.</li> <li>• Combinar o desenvolvimento de competências com a orientação e o aconselhamento, a proteção social, o apoio pós-formação e ativação por meio de políticas ativas do mercado de trabalho</li> </ul>
<p><b>As competências não surgem sozinhas e têm custos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Governação fragmentada.</li> <li>• Quadros favoráveis insuficientes.</li> <li>• Subinvestimento na educação de adultos.</li> <li>• Investimento insuficiente e financiamento inadequado de instituições e programas.</li> <li>• Incentivos limitados para indivíduos e empresas.</li> <li>• Parcerias <i>ad hoc</i> e diálogo social sobre competências limitados.</li> </ul>	<p><b>Governação e disposições financeiras novas: governação e financiamento eficazes, eficientes, partilhados e sustentáveis</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumentar o financiamento.</li> <li>• Reforçar o diálogo social e a governação tripartida intersectorial.</li> <li>• Aumentar a capacidade e a participação ativa dos parceiros sociais.</li> <li>• Apostar em cursos de aprendizagem e estágios profissionais.</li> <li>• Definir e acordar os papéis e as responsabilidades das partes interessadas; atualizar as instituições.</li> <li>• Aumentar a capacidade de investigação e de conceção de políticas.</li> <li>• Promover a abordagem setorial.</li> </ul>

Desafios	Opções e soluções de políticas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilizar, reunir e partilhar recursos, assegurar parcerias público-privadas.</li> <li>• Utilizar finanças os recursos de forma eficaz e eficiente.</li> </ul>
<p><b>O atraso da inovação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percursos de aprendizagem limitados e intervenções fragmentadas.</li> <li>• Deficiências nas qualificações para medir e avaliar as competências reais.</li> <li>• Mecanismos lentos de resposta às necessidades do mercado de trabalho.</li> <li>• Sobrecarga curricular e temporal.</li> <li>• Programas orientados para a oferta.</li> <li>• Parceria limitada com o setor empresarial.</li> <li>• Penetração lenta das TICs, incluindo a preparação de professores e formadores; resistência à mudança.</li> </ul>	<p><b>Redefinir e inovar os sistemas de competências</b> (desenvolvimento, fornecimento, reconhecimento e utilização de competências)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Abrir” a educação; integrar a oferta e avançar para a aprendizagem ao longo da vida.</li> <li>• Qualificações e currículos: desenvolver mecanismos de resposta flexíveis e ágeis baseados em competências para fazer face às necessidades dinâmicas de competências, assegurar a portabilidade dos direitos e das competências e atualizar programas e ofertas de formação.</li> <li>• Avançar para padrões baseados em competência e impulsionados pela procura.</li> <li>• Utilizar modelos inovadores de cursos de aprendizagem e estágios profissionais.</li> <li>• Criar ecossistemas locais e setoriais e centros de excelência.</li> <li>• Acelerar a transformação digital.</li> <li>• Preparar professores/as e formadores/as para o novo ensino e aprendizagem.</li> <li>• Reconhecer e utilizar competências; definir uma cultura da aprendizagem ao longo da vida, transferir os recursos humanos de forma estratégica e adequar as competências às necessidades de trabalho.</li> <li>• Incentivar as empresas a subirem na cadeia de valor acrescentado.</li> </ul>

Fonte: elaboração própria, a partir de OIT (2021).

## A UNIÃO EUROPEIA

A reunião extraordinária do Conselho Europeu, em março de 2000, dá conta do surgimento da *aprendizagem ao longo da vida* no âmbito da União Europeia com a Estratégia de Lisboa – definindo “como objetivo a alcançar até 2010, para os sistemas de educação e formação europeus, a necessidade de se adaptarem não só às exigências da sociedade do conhecimento, como também à necessidade de um maior nível e qualidade do emprego”, para proporcionar cidadania ativa e reforço da empregabilidade (CARVALHO e KIPNIS, 2010, p. 56, 57).

Em continuação, o Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida e a Comunicação da Comissão ‘Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade’ (COMISSÃO EUROPEIA, 2001), vêm reforçar este projeto europeu. (VILAVERDE E SILVA, 2012, p. 66).

Nesse contexto, o conceito de aprendizagem ao longo da vida “passa a ser o motor de uma engrenagem assente numa lógica essencialmente económica, onde também se reforça o conceito de competência, associado ao contexto de trabalho” (VILAVERDE E SILVA, 2012, p. 67). Ainda, há uma evidente aposta numa estratégia comunitária de aprendizagem ao longo da vida por meio de uma combinação “entre diferentes entidades, promovidas pelo estabelecimento de estratégias de cooperação e de parcerias, entre os governos dos países membros, mas também da intervenção de órgãos locais, regionais e de organizações da sociedade civil” (p. 68).

Para a construção da aprendizagem ao longo da vida, a Comissão define seis mensagens-chaves<sup>8</sup>, sendo a mensagem 4 “dedicada ao objetivo de melhorar significativamente a forma como são entendidos e avaliados a participação e os resultados da aprendizagem, em especial da aprendizagem não-formal e informal”, reforçando as ações de qualificação e certificação, e articulando-se estreitamente, portanto, a uma lógica econômica e às noções de empregabilidade e

---

<sup>8</sup> As seis mensagens-chaves incluem: Mensagem 1: Novas competências básicas para todos; Mensagem 2: Mais investimento em recursos humanos; Mensagem 3: Inovação no ensino e na aprendizagem; Mensagem 4: Valorizar a aprendizagem; Mensagem 5: Repensar as ações de orientação e consultoria; Mensagem 6: Aproximar a aprendizagem dos indivíduos. (VILAVERDE E SILVA, 2012, p. 68).

competitividade. Esses conceitos-chave da sociedade do conhecimento – empregabilidade, competências, valorização das aprendizagens e reconhecimento de competências<sup>9</sup> –, incorporados pela aprendizagem ao longo da vida, “são fundamentais para a construção do *Espaço Europeu de Educação* e para o reforço do papel da Europa no contexto mundial (...)” (VILAVERDE E SILVA, 2012, p. 69, 68).

Assim, “dado que a competitividade e o contributo da educação e formação, enquanto lugares onde se fabrica o capital humano, são os eixos estruturantes das concepções e modelos de educação, a instrumentalidade e a ênfase produtivista” (ANTUNES, 2008, p. 95) passam a figurar como pilares da educação permanente, traduzindo-se como aprendizagem ao longo da vida.

No entanto, apesar dos esforços empreendidos, os resultados obtidos nos relatórios da Comissão Europeia nos anos seguintes (em 2004 e 2006),

revelaram percentagens insuficientes de participação dos adultos no quadro da aprendizagem ao longo da vida<sup>10</sup>, tendo, contudo, este último enfatizado a necessidade de acelerar a velocidade da implementação do programa de Educação e Formação 2010, a definição de metas e a melhoria da governação do programa (VILAVERDE E SILVA, 2012, p. 73).

Nesse cenário, a baixa expectativa em torno dos impactos e benefícios resultantes do envolvimento dos trabalhadores em processos educativos de desenvolvimento pessoal e profissional sinaliza um alerta quanto à tendência para o não-reconhecimento, a desvalorização e a remuneração inadequada “em sede

---

<sup>9</sup> O documento apresenta, no glossário anexo, as seguintes definições para cada um desses termos ou expressões: *empregabilidade* é “capacidade do indivíduo para manter um emprego, prende-se não apenas com a adequação dos seus conhecimentos e competências, mas também com as motivações e oportunidades oferecidas aos indivíduos para procurar emprego”; *competência* é “capacidade para utilizar eficazmente a experiência, os conhecimentos e as qualificações”; *valorização da aprendizagem* é o “processo de reconhecimento da participação na aprendizagem (formal, não formal ou informal) e dos resultados obtidos, tendo em vista a sensibilização para o seu valor intrínseco e a acreditação da aprendizagem”; *reconhecimento de competências* é “1) processo global que consiste em conferir um estatuto oficial às competências, obtidas (fala-se então de reconhecimento formal) formalmente (através da emissão de certificados) ou num contexto não formal ou informal (concedendo a equivalência ou unidades de crédito ou validando as competências adquiridas); e/ou 2) o reconhecimento do valor das competências pelas entidades económica ou socialmente competentes (fala-se então de reconhecimento social)” (COMISSÃO EUROPEIA, 2001, p. 40).

<sup>10</sup> Esse é, de fato, um dos principais problemas quando se trata da educação de adultos. Como também relatam BARROS e BELANDO-MONTORO (2013, p. 11), nas Conclusões do Conselho Europeu sobre o papel da educação e formação na aplicação da Estratégia Europeia 2020, os dados mostraram que, em 2010, o percentual de adultos entre 30 e 34 anos “com formação superior ou equivalente atinge efetivamente os 40,6% (face a uma média europeia de 33,6%)”. Por outro lado, “os dados referentes à participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida por parte da população ativa não traduzem uma evolução tão positiva”, chegando a apenas 10,8%, (e, portanto, abaixo da meta europeia de 12,5% e com um valor expressivamente baixo “quando comparado com o país europeu que lidera neste âmbito”, a Dinamarca, que alcançava, em 2010, os 32,8%).

de funcionamento da economia e do sistema de emprego” (ANTUNES, 2010, p. 224).

A consolidação desse paradigma educacional se dá com a apresentação do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida – em particular o subprograma Erasmus, voltado para o ensino superior formal e para a educação e formação profissional de nível superior, o subprograma Leonardo da Vinci, voltado para a educação e formação profissional de nível não superior, e o subprograma Grundtvig, que se focaliza no âmbito da educação/formação de adultos (VILAVERDE E SILVA, 2012, p. 76) –, por decisão do Parlamento Europeu e do Conselho, em novembro de 2006, como um programa de ação comunitária para o período 2007-2013 (Decisão 2006/1720/CE) – surgindo “no âmbito da valorização do Espaço Europeu de Educação, situado à escala planetária, virado para as dimensões económicas através das potencialidades de um crescimento económico e da coesão social da sociedade do conhecimento”, com preocupações sobretudo “no interesse e na valorização dos níveis de desempenho nacionais e europeus, na indução da competitividade, empregabilidade, qualidade”, e no intercâmbio e na indução de boas práticas e de indicadores de comparação (VILAVERDE E SILVA, 2012, p. 75, 77).

No Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, o conceito de competência se sobrepõe ao de qualificação<sup>11</sup> e adquire um protagonismo central, “bem como é reforçada a indução de boas práticas e de indicadores de comparação entre os países do Espaço Europeu de Educação” (VILAVERDE E SILVA, 2012, p. 77).

Esse novo enfoque “responde”, portanto, às exigências sociais e às demandas do desenvolvimento científico e técnico de um cenário mundial, indicando que “o mais importante é ter boa educação básica geral que permita logo um processo de aprendizagem permanente, ao longo de toda a vida” (TEDESCO, 2002, p. 18).

---

<sup>11</sup> Apesar de a noção de qualificação não se reduzir à noção de competência, “a competência pode retirar o sujeito / indivíduo do contexto das relações sociais da atividade humano, ao contrário da qualificação que medeia a relação educação-trabalho”. Enquanto a “gênese e desenvolvimento do conceito de qualificação encontra a sua filiação disciplinar na sociologia (...), a competência deriva sobretudo das ciências cognitivas (...) [na psicologia]” (VILAVERDE E SILVA, 2012, p. 79, 80).

A resposta a essas pressões, no âmbito da educação, “traz como consequência uma nova concepção de formação profissional (CARVALHO e KIPNIS, 2010, p. 53). Alicerçada nos pressupostos enunciados, a educação profissional foi tomada “como modalidade do ensino secundário que contribui e reforça, com sua especificidade”, a consecução dos objetivos “em resposta aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento” (p. 57). Com a “função de desenvolver a flexibilidade e a mobilidade através da aquisição de capacidades transmissíveis, bem como a capacidade de adaptar e moldar os novos processos de trabalho e as novas tecnologias” (p. 53).

Se, por um lado, a relação entre os conceitos de empregabilidade e de aprendizagem ao longo da vida “passa pela estruturação de um sistema de competências” (CARVALHO e KIPNIS, 2010, p. 53), uma das principais referências nessa discussão, Ramos (2002) resgata que, no contexto das transformações decorrentes dos processos de globalização neoliberal e dos tensionamentos entre trabalho e educação, a configuração desse sistema de competências tem origem no enfraquecimento das dimensões conceitual e social da qualificação, em benefício da dimensão experimental<sup>12</sup>. Esse redimensionamento pelo qual passa o conceito de qualificação “traz implicações sobre os parâmetros de formação profissional, de acesso ao emprego, de classificação e de remuneração”, e, como consequência, um movimento de reformulação nos sistemas de educação profissional em todo o mundo com o objetivo de criar “novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivas” (RAMOS, 2002, p. 402).

Nesse percurso, resta claro que, na visão dos organismos internacionais e supranacionais particularmente abordados, estamos diante de uma concepção de *aprendizagem ao longo da vida* que, em alguma medida articula a *educação* numa perspectiva humanista, mas se submete, em grande medida, ao mandado do mercado de trabalho.

---

<sup>12</sup> A autora utiliza aqui a concepção proposta por SCHWARTZ (1995) de que a *qualificação* “tem três dimensões: conceitual, social e experimental. A primeira define-a como função do registro de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e diplomas. A segunda coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdo das atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos coletivamente. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho” (RAMOS, 2002, p. 401-402).

Assim, captar a *aprendizagem ao longo da vida* como movimento polifacetado

permite encará-lo como projecto político-pedagógico em aberto e em definição, terreno e objecto de lutas e disputas em que as dinâmicas e as direcções da transformação das nossas sociedades, comunidades e subjectividades estão em questão e em construção. Olhá-lo ainda como poliedro irregular, à medida de assimetrias de poder cristalizadas e permanentemente desafiadas é também mobilizar ferramentas conceptuais da teoria social para apreender o movimento da realidade (ANTUNES, 2010, p. 225).

De fato, com uma filiação bastante diferente do movimento da *educação permanente* (ou *educação ao longo da vida*), a *aprendizagem ao longo da vida* passou a “ganhar visibilidade sobretudo no seio da União Europeia e da OCDE, embora as últimas Confintea da Unesco também revelassem a adoção deste conceito” (VILAVERDE E SILVA, 2012, p. 89).

Nesse contexto de múltiplas transformações “decorrentes de uma sociedade em mudança acelerada, a educação de adultos também veio a ser objeto de modificações, sendo agora entendida como uma necessidade quer nos contextos laborais, quer na sociedade em geral” (VILAVERDE E SILVA, 2012, p. 55).

### **A educação profissional e tecnológica**

Com o surgimento do paradigma da *aprendizagem ao longo da vida*, há também “uma mudança na forma de se conceber os currículos profissionalizantes”, que passam a “dar maior relevância à capacidade de resolver problemas imprevistos e de desenvolver novos conhecimentos”, conduzindo à “adoção do modelo de competência” (CARVALHO e KIPNIS, 2010, p. 53), que passa a assumir um protagonismo central nas diversas reformas educativas que decorrem em todo o mundo, inclusive no Brasil<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Cabe ressaltar, como assinala Libâneo (2012, p. 19), que o conceito de *aprendizagem* ganha relevo a partir da Declaração de Jomtien, referindo-se “à aquisição de capacidades, atitudes e comportamentos necessários à vida”. Nesse cenário, “as necessidades básicas de *aprendizagem* seriam a chave para concretizar a visão ampliada de educação, instituindo um novo objetivo para a educação mundial, distinto das formulações convencionais e inadequadas da pedagogia e da didática, em que o ensino se restringe a ações de apoio, reduzindo drasticamente o papel do professor na formação cognitiva dos alunos” (p. 19). Enfatiza-se a ideia da *aprendizagem* de conotação instrumental, em torno das *aprendizagens mínimas*, ou seja, a “aquisição de competências básicas para a sobrevivência social” e da *visão ampliada*, “no sentido de não se restringir à *aprendizagem* escolar e cognitiva, abrindo-se para outros espaços e tempos, inclusive para vivências de acolhimento da diversidade e para uma *aprendizagem ao longo da vida* (no sentido de uma *educação permanente*)” (p. 25).

Na União Europeia, a criação do *Espaço Europeu de Educação*<sup>14</sup>, com instrumentos políticos comuns e homogeneizantes, dá origem, no âmbito da educação profissional e tecnológica, ao Processo de Copenhague, como parte do que alguns autores denominam reformas neoprofissionalistas<sup>15</sup>.

Com ‘adesão’ de mais de trinta países, o Processo de Copenhague – que, pelos documentos oficiais, visa melhorar a cooperação na educação e formação profissional em toda a Europa, promovendo o reconhecimento, a permeabilidade e a mobilidades políticas europeias e as opções nacionais para o ensino secundário – tem seu marco legal referenciado em diversos documentos emitidos pelo Conselho da União Europeia, a partir da Declaração de Copenhague (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2002) e que se desdobra em prioridades e objetivos para cada biênio – por meio do Comunicado de Maastricht (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2004), do Comunicado de Helsínquia (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2006) e do Comunicado de Bordeaux (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2008) –, e em objetivos estratégicos de longo prazo (2011-2020) – por meio do Comunicado de Bruges [ (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2010a); (2010b)], e, mais recentemente, atualizados para o período de 2015-2020 por meio das Conclusões de Riga [ (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2015); (COMISSÃO EUROPEIA, 2015)].

Pela última atualização (COMISSÃO EUROPEIA, 2021), as prioridades da União Europeia relativas ao ensino e formação profissionais iniciais para 2015-2020 são:

- Promover a aprendizagem em contexto laboral em todas as suas formas, envolvendo nesse processo os parceiros sociais, as empresas, as

---

<sup>14</sup> Como ressalta LIMA (2011, p. 14), nesse contexto, a União Europeia “emergiu como grande ator político, supranacional, no domínio da educação, da formação e da aprendizagem ao longo da vida”, principalmente por meio de reformas nos sistemas de educação superior (com o Processo de Bolonha) e de educação profissional (com o Processo de Copenhague).

<sup>15</sup> De acordo com Joaquim Azevedo (2002, p. 81), o neoprofissionalismo é um movimento de políticas educativas europeias, posicionado em torno dos quatro eixos que se pode resumir em: “a) redução do número de especializações técnico-profissionais que existem no sistema de educação e de formação, evoluindo para planos de estudos mais nucleares e polivalentes; b) instalação e esforço dos troncos comuns de formação, obrigatórios em todas as carreiras de educação e de formação, e o aumento expressivo da formação geral acadêmica em todas essas carreiras; c) estabelecimento de novos sistemas de equivalências entre cursos e entre carreiras de educação e de formação, de tipo geral e de tipo técnico e profissional, e a criação de passagens entre esses mesmos cursos e carreiras; d) desenvolvimento de uma vasta gama de cursos e de modalidades de educação e de formação, em nível da educação secundária, que criam novo e amplo mercado de formação para o grupo etário de 16-18/19 anos”.



câmaras de comércio e os prestadores de ensino e formação profissionais, e incentivando a inovação e o empreendedorismo.

- Continuar a desenvolver mecanismos de garantia da qualidade no domínio do ensino e formação profissionais, em conformidade com a Recomendação sobre a criação de um Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais (EQAVET), e assegurar fluxos contínuos de informações e opiniões nos sistemas de ensino e formação profissionais iniciais (EFP-I) e contínuos (EFP-C)<sup>16</sup> com base nos resultados da aprendizagem.
- Melhorar o acesso universal ao ensino e formação profissionais e às qualificações através de sistemas mais flexíveis e permeáveis, nomeadamente mediante serviços de orientação eficientes e integrados e a possibilidade de validação das aprendizagens não formais e informais.
- Reforçar as competências de base nos programas de ensino e formação profissionais e criar mais oportunidades de aquisição ou desenvolvimento dessas competências através do ensino e formação profissionais iniciais e contínuos.
- Introduzir abordagens sistemáticas e oportunidades em matéria de desenvolvimento profissional, quer inicial quer contínuo, de professores, formadores e orientadores de ensino e formação profissionais, tanto em contexto escolar como laboral.

Na visão positivista de Galvão (2015, p. 24-25), o Processo de Copenhague constitui uma estratégia para melhorar o desempenho, a qualidade e a atratividade da educação e formação profissional<sup>17</sup>, e se articula em três vetores-chave complementares:

- Vetor político – promoção da EFP junto dos decisores políticos facilitando a tomada de decisão sobre metas e objetivos comuns a nível europeu, a discussão sobre iniciativas nacionais e o intercâmbio de práticas.
- Vetor instrumental – desenvolvimento de instrumentos e princípios comuns com o objetivo de promover a transparência e a qualidade de competências e qualificações que facilitem a mobilidade de pessoas a nível europeu no sentido da realização plena do Mercado Único Europeu.
- Vetor organizacional – apoio à cooperação europeia e à promoção da aprendizagem mútua entre os países participantes através a) da troca de informações, experiências, ideias e resultados, e b) do reforço do envolvimento de todos os atores-chave que, assim, podem contribuir para objetivos comuns. (GALVÃO, 2015, p. 24-25).

---

<sup>16</sup> O ensino e formação profissionais *iniciais* (EFP-I), são “geralmente ministrados nos últimos anos do ensino secundário, antes de os jovens entrarem na vida ativa, quer em contexto escolar (sobretudo na sala de aula) quer num contexto laboral (centros de formação e empresas)”, dependendo do país. O ensino e formação profissionais contínuos (EFP-C), “têm lugar após o ensino e formação iniciais ou o início da vida ativa, com o objetivo de melhorar os conhecimentos dos alunos e de os ajudar a adquirir novas competências, a fazer uma reconversão profissional e a prosseguir o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Geralmente, ocorrem em contexto laboral, sendo a maioria da aprendizagem realizada no local de trabalho” (COMISSÃO EUROPEIA, 2021).

<sup>17</sup> Nas palavras da autora, a Comissão Europeia tem atuado no Processo de Copenhague no sentido de “melhorar a qualidade da EFP inicial e contínua; melhorar a qualidade dos professores, formadores e outros profissionais do setor; tornar os cursos de EFP mais relevantes para o mercado de trabalho” (GALVÃO, 2015, p. 25).

Ainda, os objetivos estratégicos definidos impulsionaram o desenvolvimento de “diferentes iniciativas que se constituem como pedras basilares do processo e que, embora sendo de diferente natureza, contribuem para a construção de uma área europeia de competências e qualificações”, entre elas (GALVÃO, 2015, p. 25-26):

- o *Quadro EQAVET*<sup>18</sup>– Quadro Europeu de Garantia da Qualidade para a Educação e Formação Profissionais –, integrado a um sistema de avaliação para a “melhoria dos sistemas nacionais de EFP”;
- o apoio a eventos como o *World Skills* e *Euroskills*, “concursos de demonstração de competências”; e
- o *toolkit*, “conjunto de ferramentas destinadas a integrar o *ECVET* (Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissionais) nos programas de mobilidade novos ou existentes”<sup>19</sup>.

Sob outra perspectiva, Fátima Antunes analisa que, assim como o processo de Bolonha – e não esgotando as consequências –, o Processo de Copenhague

- consolida “um bloco económico regional que ultrapassa as fronteiras da organização político-económica constituída pela actual União Europeia”, em que estão em causa um processo de globalização e “a situação da Europa nesse contexto” (ANTUNES, 2005a, p. 128);
- constitui e desenvolve “um nível de actuação política, nos domínios da educação e da formação, de escala não apenas comunitária, mas europeia” (ANTUNES, 2005a, p. 128);

---

<sup>18</sup> Constituído por quatro componentes fundamentais – “um ciclo de garantia e melhoria da qualidade, critérios de qualidade, descritores indicativos e um conjunto de dez indicadores de referência” (GALVÃO, 2015, p. 28)–, o Quadro EQAVET é um instrumento de monitoramento e de avaliação “de carácter cíclico [sistemático e continuado] (...)” (p. 63) e “baseado em referências europeias comuns para a garantia e melhoria da qualidade da EFP inicial e contínua” (p. 26). Embora se configure como “um instrumento europeu de adesão voluntária”, o EQAVET “passou a ser um dos elementos obrigatórios” no compromisso que países como Portugal assumiram junto à União Europeia para ter acesso a fundos comunitários (ALMEIDA, 2016, p. 142). Nesse particular, o EQAVET constitui o principal instrumento de performatividade do Processo de Copenhague.

<sup>19</sup> Ou seja, além dos próprios comunicados da Comissão Europeia que constituem os objetivos explícitos do Processo de Copenhague, há um conjunto de documentos que complementam um sistema homogeneizante e que, entre outros, configuram: o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais (QCGQ) (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2009a); o Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissionais (ECVET) (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2009b); e a “garantia da qualidade como forma de apoiar o ensino e a formação” obtidos pelos “instrumentos europeus de garantia da qualidade, em conjugação com o Quadro Europeu de Qualificações (QE) (...)” (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2014).

- promove a “concepção de uma (ou várias?) nova(s) entidade(s) a construir/em construção que integra(m), mas não se confunde(m) com, os sistemas educativos e de formação e que aparece(m) codificada(s) sob a designação de espaço europeu (do conhecimento, de ensino superior, de educação e formação, de aprendizagem ao longo da vida, de investigação e inovação...)” (ANTUNES, 2005a, p. 128-129);
- constitui – formal e explicitamente – “um nível de governação supranacional como *locus* de inscrição das políticas a desenvolver para os sistemas educativos e de formação” (ANTUNES, 2005a, p. 129);
- visa a “racionalização, codificação e padronização das formações” e qualificações para “tornar permutáveis e reconhecidos os percursos e as aprendizagens, no âmbito do ensino e formação profissionais, efectuados em qualquer dos estados envolvidos” (ANTUNES, 2008b, p. 8), a partir de um *quadro de competências* “associado, por um lado, a novas articulações entre a educação, (a produção de) o conhecimento e a economia (a produção, o trabalho, o emprego)” (ANTUNES, 2008b, p. 13); e
- alimenta, por meio da individualização e da mobilidade, “a desregulação da relação salarial na ausência da reconstrução das qualificações e convenções colectiva e publicamente negociadas e fixadas no espaço do mercado único europeu” (ANTUNES, 2008b, p. 10).

De fato, diferentemente do Processo de Bolonha, a estratégia de reforma de Copenhague foi totalmente incorporada na União Europeia desde o início, de modo que o processo “não apenas foi concebido para permitir a influência da UE, como está mesmo integrado na configuração institucional da UE” (FULGE, BIEBER e MARTENS, 2016, p. 464, 466).

Com isso, propaga-se um “caráter social” do neoprofissionalismo, traduzido “pela crença nas potencialidades da flexibilização curricular e das novas formas de interpenetração entre os componentes geral e profissional” (AZEVEDO, 2002, p. 81), reforçando a manutenção do sistema educativo no “círculo funcional e ocupacional, agora mais como importante fator de adaptabilidade e de

empregabilidade”<sup>20</sup> e sustentando “uma visão dicotômica entre educação geral e educação técnica e formação profissional”, como função seletiva e contrária à “adoção do referencial educativo promocional do desenvolvimento humano como elemento principal” (p. 82).

Nesse contexto, e associada ao conceito de educação ao longo da vida, a educação profissional – vista como conjunto de competências e habilidades que devem ser adquiridas para o melhor exercício no trabalho – passa a ser articulada com processos de reconhecimento de saberes profissionais e com sistemas de qualificação e padronização internacionais.

A alegação principal é de que esses sistemas “são importantes para o funcionamento eficaz do mercado de trabalho”, pois, uma vez estabelecidos “padrões claros de qualificações e controle, as habilidades podem ser avaliadas”, e, com isso, podem “apoiar o movimento de trabalho qualificado” e, conseqüentemente, “melhorar a relação de oferta e demanda de trabalho” (MAROPE, CHAKROUN e HOLMES, 2015, p. 23).

Assim, numa perspectiva histórica, alguns autores organizam a educação profissional no contexto europeu pós-Revolução Industrial – para “resolver os [...] problemas da formação de trabalhadores” – em três grandes modelos básicos: “o liberal, o escolar estatal e o dual (escola-empresa), nascidos respectivamente na Inglaterra, na França e na Alemanha” (GOMES, 2015, p. 13-14)<sup>21</sup>.

No *modelo liberal inglês (ou modelo não-formal)*, sem interferência das leis do Estado (tradição liberal de mercado), as relações entre a oferta e a procura de formação profissional e os perfis de qualificação são regulados e definidos pelo próprio mercado de trabalho, os custos de formação são suportados pelos próprios trabalhadores e existe uma clara distinção entre “ensino profissional geral e formação profissional específica” (ALMEIDA, 2016, p. 139). O modelo é, portanto, “centrado na aprendizagem na empresa” e centra-se na “tradição de incorporar as

---

<sup>20</sup> Reconhecendo essa característica como positiva, Marope et al (2015, p. 30) defendem que os sistemas de TVET “têm ganhado reconhecimento por sua capacidade de catalisar e sustentar a inovação em ambientes de trabalho por meio da introdução de novas habilidades mais amplas e tecnológicas, inclusive habilidades ambientais, e do empoderamento dos funcionários para que eles sejam agentes da inovação nas empresas e possam acompanhar os tempos de mudança e as necessidades da sustentabilidade”.

<sup>21</sup> Em duas outras obras, o autor discute detalhadamente as características da educação e formação profissional em diversos países do hemisfério norte (GOMES, 2008) e do hemisfério sul (GOMES, 2009), particularmente os citados aqui.

classes baixas à sociedade por meio do treinamento compulsório das crianças no trabalho doméstico e na agricultura” – os aprendizes (GOMES, 2015, p. 13) – modelo alinhado à formação profissional do Reino Unido (com variações internas), dos Estados Unidos, do Canadá e da Austrália (p. 16).

No *modelo escolar estatal francês (ou modelo burocrático)*, por meio de ações regulatórias e consistentes, as relações entre a procura e a oferta são determinadas por organismos públicos ou pelo Estado, que também financia o orçamento (ALMEIDA, 2016, p. 139-140). O modelo é pautado na “escola pública universal, construtora da cidadania”, tendo por exemplos as *Écoles d’Arts et Métiers*, as *Écoles Nationales Professionnelles* e as *Écoles Pratiques*” (GOMES, 2015, p. 13) – modelo alinhado à formação profissional da França, da Suíça de língua francesa, da Espanha, da Grécia, da Itália, do México e de Portugal (p. 16).

No *modelo dual alemão (ou modelo dual-empresarial)*, disciplinado pelo “paradigma da lei civil, com autonomia privada e controle judicial”, o preparo para o trabalho é combinado entre tempo na escola e tempo na empresa, onde decorre a aprendizagem por excelência (GOMES, 2015, p. 13-14). Com isso, os sistemas de formação profissional estão claramente isolados do sistema de ensino geral e são os empregadores, os sindicatos e os organismos públicos que “decidem em conjunto os perfis de carreira e os planos de formação no âmbito de um processo regulamentado, sendo legitimados por um ato parlamentar”. Os custos de formação são suportados pelas próprias empresas. “Do ponto de vista ideológico, podemos considerá-lo um modelo marcado pela orientação profissional, em que as profissões são perspetivadas como identidades próprias, como um autorreferente a partir do qual se estruturam as questões de trabalho, de qualificação e de remuneração” (ALMEIDA, 2016, p. 140) – modelo alinhado à formação da Alemanha, da Áustria, da Dinamarca e da Suíça de língua alemã (GOMES, 2015, p. 16)<sup>22</sup>.

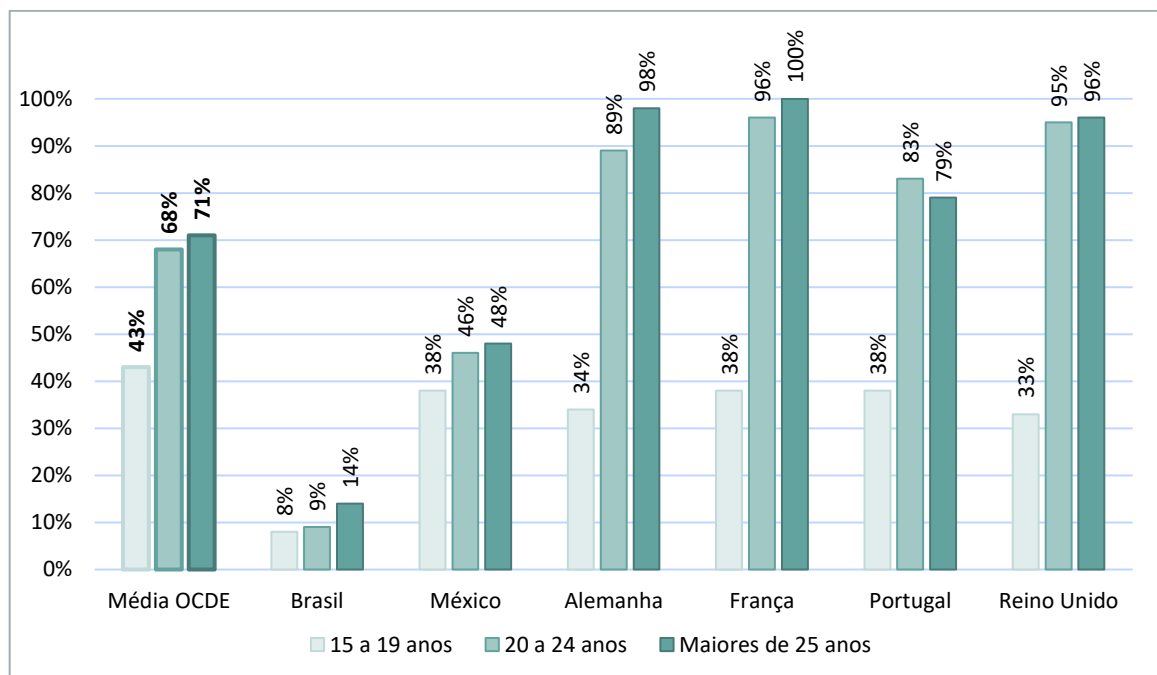
---

<sup>22</sup> Para além desses países, de acordo com Antunes e Sá (2014, p. 110), o “reconhecidamente discriminatório *modelo dual* alemão” foi tomado como inspiração para responder às metas da União Europeia para 2020 “de ampliação das percentagens de diplomados nos ensinos secundário e superior e de redução da taxa de abandono escolar, minimizando o potencial impacto destes resultados na estrutura social, através da segregação e segmentação social, da desqualificação académica e da menorização cultural da educação profissional e dos seus públicos”.

Esses modelos foram e continuam sendo adotados e, portanto, atualmente, “ao se delinear a paisagem da educação profissional, é preciso considerar, primeiro, que as matrizes históricas indicadas se modificaram e países pragmaticamente fazem suas combinações e reinterpretações, muitas vezes a partir da ajuda técnica e financeira externa” e, segundo, que “esta paisagem é modelada pelas diferenças econômicas, tecnológicas e sociais no mundo, com sucessivas redivisões internacionais do trabalho (...)” (GOMES, 2015, p. 15).

No Brasil, por exemplo, há uma clara diferenciação entre o modelo que inspirou a criação das escolas que hoje compõem a Rede Federal (a partir das escolas técnicas federais criadas por Nilo Peçanha) – o modelo estatal escolar francês – e aquele que conduziu à criação das escolas que compõem o Senai – o modelo dual alemão.

A título de ilustração, O Gráfico 1 apresenta o percentual de estudantes matriculados em cursos secundários de educação profissional (cursos técnicos) nos países que integram a OCDE, por faixa etária. Num recorte, foram tomados, como representação da América Latina, o Brasil e o México, e, como representação da União Europeia, pela distinção de modelos de educação profissional, Alemanha, França, Reino Unido e Portugal.



**Gráfico 1.** Percentual de estudantes matriculados em cursos técnicos nos países da OCDE, por faixa de idade, em 2017.

**Fonte:** adaptado de Moraes e Albuquerque (2020, p. 64).

O Quadro 3 e o Quadro 4 sistematizam as políticas envolvidas com a prática de trabalho, sendo (ITAÚ BBA; PLANO CDE, 2019, p. 29): o sistema dual, na Alemanha, no México e na Coréia do Sul; e os programas de aprendizagem. Exceto quando mencionado diferente, o público-alvo das políticas são jovens e adultos, a partir de 15 anos de idade.

**Quadro 3.** Políticas envolvidas com o sistema dual desenvolvidas na Alemanha, no México e na Coréia do Sul.

Arranjos governamentais	Atores envolvidos	Provedor do treinamento	Responsabilidades do empregador	Envolvimento do sistema educacional/escolar	Envolvimento dos parceiros sociais
<b>Alemanha</b>					
Leis federais estabelecem diretrizes gerais e as atribuições dos atores. Os Länder (estados) são responsáveis pelo VET school based e possuem comitês de VET com representantes do empregador e do empregado. O governo fornece cerca de 57% do financiamento, principalmente para o treinamento fora da empresa.	Governo federal e estadual, parceiros sociais (Chamber of Crafts, Commerce, Trade and Industry, centrais sindicais) empresas, escolas profissionais/técnicas	Treinamento baseado no trabalho é de responsabilidade dos empregadores. Treinamento teórico é de responsabilidade das escolas profissionais, que devem seguir currículo baseado em um framework nacional, que varia conforme a carreira técnica.	Os empregadores são representados através de um órgão nacional e os sindicatos também. As empresas são obrigadas por lei a serem membros e pagam para pertencer a uma Câmara. As empresas assumem um papel fundamental no sistema, tanto na concepção do conteúdo de treinamento quanto na garantia de que os programas de aprendizado sejam rigorosamente avaliados. Os empregadores fornecem 43% do financiamento.	O papel das instituições de ensino está relacionado ao desenvolvimento do currículo e desenvolvimento da educação vocacional em sala de aula. As escolas vocacionais têm um grau de autonomia para os currículos estabelecidos pelo Estado.	A supervisão é delegada aos parceiros sociais - órgãos patronais e sindicatos - com o apoio do Instituto Federal (BiBB). Também desenvolvem os padrões para a VET dentro da empresa, como a duração do treinamento, horas de trabalho, habilidades práticas, negociação de salário. Ainda, supervisionam o progresso do treinamento e, como um membro do exame, também os resultados.



**México<sup>23</sup>**

<p>Executado por uma equipe técnico pedagógica que opera em todas as escolas participantes. O governo oferece aos estudantes uma bolsa mensal, semelhante a um salário de entrada, e cobre o custo dos coordenadores estaduais de educação, tutores e outros funcionários dedicados ao programa no nível da escola. Os alunos que participam do programa não se tornam funcionários da empresa; permanecem estudantes matriculados no sistema de ensino técnico secundário superior que se beneficia de uma oportunidade de aprendizagem baseada no trabalho.</p>	<p>COPARMEX, governo federal e governo estadual, empregadores, escola técnica pública.</p>	<p>Treinamento baseado no trabalho é de responsabilidad e dos empregadores. Treinamento teórico é de responsabilidad e das escolas técnicas.</p>	<p>Os empregadores fornecem o espaço, a infraestrutura e o pessoal dedicado necessário para facilitar o desenvolvimento ideal da fase de aprendizado no local de trabalho, define o plano de aprendizado e determina as estações de trabalho onde o aluno aprenderá melhor; monitora o progresso do aluno e classifica o desempenho do aluno (principais realizações); e supervisiona e orienta os supervisores da fábrica e / ou técnicos com os quais o aluno irá interagir. As firmas participantes pagam uma cota mensal ao COPARMEX para cobrir as despesas de coordenação, supervisão e gerenciamento. As empresas também cobrem os custos de treinamento internos dos instrutores / treinadores.</p>	<p>As escolas devem tanto seguir a base curricular comum quanto aplicar um currículo mais técnico, baseado no Registro Nacional de Padrões de Competência, que varia conforme a carreira técnica. São nomeados tutores e coordenadores nas escolas encarregados de supervisionar o progresso do aluno de forma contínua tanto dentro da escola como no local de trabalho. A escola paga uma bolsa aos alunos com os recursos do programa.</p>	<p>A COPARMEX articula e coordena todas as atividades envolvendo empregadores.</p>
---	--	--	---	---	--

<sup>23</sup> Jovens estudantes, matriculados no terceiro semestre de sua formação de 3 anos no sistema de ensino técnico secundário superior público.

### Coréia do Sul<sup>24</sup>

<p>O Ministério do Trabalho e Emprego é responsável por supervisionar todo o sistema, como estabelecer os parâmetros de aprendizagem e aprovar e financiar o aprendizado com os parceiros sociais. O Serviço de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Coreia (HRD Korea) é responsável pela execução, como planejamento e realização de programas de aprendizagem, junto com os órgãos regionais de emprego e trabalho. O governo fornece subsídio financeiro por aprendiz à empresa participante, de acordo com: a) se é do tipo dirigido pela empresa ou do tipo de centro de treinamento; ou b) se o número de funcionários está abaixo ou acima de 1.000 (acima desse número há menos ou nenhum suporte dependendo do tipo de financiamento).</p>	<p>Empregador é responsável pelo recrutamento e treinamento na empresa. O treinamento em sala de aula pode ser feito tanto em centros de treinamento gerais quanto conduzidos pela empresa (no modelo para trabalhadores). Para ser qualificado como um centro de treinamento dual, uma organização deve atender diversos critérios estabelecidos pelo governo.</p>	<p>MOEL, HRD Korea, ISC, MOE, Centro de treinamento, empresas, escolas e universidades, conselhos</p>	<p>Empregador é responsável pelo recrutamento e treinamento na empresa, pelo salário do aprendiz e pela avaliação interna.</p>	<p>Dentro dos tipos de aprendizagem para estudantes, existem 3 tipos principais: aprendizagem no ensino médio técnico, Uni-Tech (Sistema integrado de Ensino médio + Faculdade técnica) e IPP (Industry Professional Practice) - aprendizagem nos últimos anos da universidade. O papel das instituições de ensino está relacionado ao desenvolvimento do currículo e desenvolvimento da educação vocacional em sala de aula.</p>	<p>A Poly-tech, a Korea Tech, o Instituto de Pesquisa Coreano para Educação e Treinamento Vocacional (KRIVET) e os Conselhos de Competências Industriais (ISCs) são os principais parceiros sociais envolvidos no sistema de aprendizagem e possuem diferentes papéis, como: promover a aprendizagem, procurar por possíveis empresas parceiras, apoiar o recrutamento de aprendizes, desenvolver programa de aprendizagem de empresas, auxiliar a avaliação das empresas (ISC / RC), pesquisas sobre aprendizagem (KRIVET), apoiar o desenvolvimento de programas de aprendizagem (Poly-tech)</p>
--	---	---	--	---	--

Fonte: Itaú BBA e Plano CDE (2019, p. 30-38).

<sup>24</sup> Jovens estudantes e adultos, com tipos diferentes de programas

**Quadro 4.** Políticas envolvidas com programas de aprendizagem desenvolvidas na França, na Inglaterra, na Áustria, nos Estados Unidos, no Canadá, no Chile e na Colômbia.

Arranjos governamentais	Atores envolvidos	Provedor do treinamento	Responsabilidades do empregador	Envolvimento do sistema escolar	Envolvimento dos parceiros sociais
<b>França</b>					
<p>O governo define o marco legal e as autoridades acadêmicas, que respondem ao Ministério da Educação, financiam os centros de treinamento (CFAs). As regiões são responsáveis pela execução da política. As empresas que empregam aprendizes recebem um crédito tributário, e há também uma série de incentivos nacionais e regionais.</p>	<p>Governo federal (ministério da educação), governo regional, conselhos, CFAs, câmaras, empresas</p>	<p>Os provedores de treinamento vocacional podem ser privados, públicos ou fazerem parte das Câmaras. Treinamento na empresa é de responsabilidade do empregador.</p>	<p>Dependendo do seu tamanho, as empresas pagam um imposto de aprendizado de até 0,68% sobre os salários, bem como uma taxa de folha de pagamento para financiar o treinamento dos funcionários. Os empregadores pagam aos aprendizes uma porcentagem do salário-mínimo e são responsáveis por executar o treinamento dentro da empresa.</p>	<p>Não há.</p>	<p>As câmaras (<i>chambers</i>) contribuem estabelecendo e preparando contratos de aprendizagem através de promotores de aprendizagem que contatam empresas e encorajam-nas a recrutar. As câmaras e outras associações patronais profissionais também podem administrar CFAs e tem um importante papel consultivo</p>

**Austria**

<p>O Ministério da Economia e o Ministério da Educação supervisionam aprendizagens; um Conselho Consultivo Federal elabora pareceres especializados relacionados a aprendizados novos e modificados. Existe um grande número de subsídios, incluindo o apoio à igualdade de acesso de mulheres jovens e homens jovens e a realização de estágios no exterior. Governos federal e provincial financiam o treinamento fora do trabalho.</p>	<p>Ministério da Economia, Ministério da Educação, Conselho Consultivo Federal e Câmaras.</p>	<p>A proporção de treinamento dentro e fora do trabalho é 80-20. O treinamento no trabalho ocorre durante o horário de trabalho como parte das atividades produtivas e é de responsabilidade do empregador. A formação teórica ocorre na escola profissional ou em oficinas/workshops.</p>	<p>A maioria das empresas é obrigada por lei a pertencer às câmaras responsáveis pelo VET: comércio e desenvolvimento econômico. Elas devem atender a requisitos rigorosos para treinar aprendizes e requerer aprovação. Os custos do treinamento e o salário é de responsabilidade da empresa.</p>	<p>Não há.</p>	<p>Os parceiros sociais estão envolvidos no treinamento baseado na empresa, a partir de câmaras regionais. As empresas que treinam aprendizes recebem materiais didáticos e de treinamento sobre tópicos específicos elaborados pelas câmaras.</p>
---	---	--	---	----------------	--

**Inglaterra**

<p>A SASE (Specification of Apprenticeship Standards for England) determinada na legislação, estabelece os requisitos mínimos para a inclusão de um programa de aprendizagem em uma estrutura de aprendizagem reconhecida pela Inglaterra. O governo é responsável pela gestão e coordenação do financiamento. Muito do seu trabalho é feito através de agências: Ofsted inspeciona a provisão de treinamento e Ofqual regula as qualificações. O financiamento para aprendizes é disponibilizado pelo National Apprenticeship Service. O tamanho da contribuição varia dependendo do setor e da idade do candidato. O Serviço Nacional de Aprendizagem possui um portal on-line administrado pelo governo que fornece informações e facilita o processo para empregadores e futuros aprendizes.</p>	<p>Governo federal, agências reguladoras, empresas, centros/provedores de treinamento</p>	<p>Responsabilidade de treinar aprendizes depende principalmente de um provedor de treinamento selecionado pelo empregador. Fornecimento de treinamento / aprendizagem fora do trabalho pode ser público ou privado, fornecido por uma faculdade, um provedor de treinamento, Agências de Treinamento ou universidades. Treinamento dentro da empresa é de responsabilidade do empregador.</p>	<p>Os empregadores firmam um contrato de trabalho com o aprendiz e assumem a responsabilidade de pagar o salário acordado e outros custos. São responsáveis pelo treinamento dentro da empresa e por selecionar o provedor de treinamento fora da empresa.</p>	<p>Não há.</p>	<p>O principal parceiro social envolvido é o “Institute for Apprenticeships and Technical Education”, entidade patronal responsável por supervisionar o desenvolvimento, aprovação e publicação dos padrões de aprendizado e planos de avaliação, bem como os mapas ocupacionais para os T levels e aprendizagem.</p>
--	---	--	--	----------------	---

**Estados Unidos**<sup>25</sup>

<p>O governo oferece um framework para o desenvolvimento e registro de programas de aprendizagem através do RA. O sistema de aprendizagem é supervisionado pelo Escritório de Aprendizagem (OA) do Departamento do Trabalho dos EUA. O governo cobre os custos administrativos do programa e os custos de instrução técnica relacionada fornecida pelas faculdades comunitárias.</p>	<p>Governo Federal (Departamento do Trabalho e “Escritório” de aprendizagem), escritório regional de OA, Agências Estaduais de Aprendizagem (SAAs), Conselhos Estaduais de Aprendizagem, Comitês Conjuntos de Aprendizagem (JACs), Comitê Consultivo Federal sobre Aprendizagem (ACA), empregadores</p>	<p>Os provedores de treinamento que desejam fazer parte do aprendizado registrado devem ter seu programa aprovado pelo escritório federal de aprendizado ou por Agências Estaduais de Aprendizagem nos estados. São majoritariamente instituições privadas ou treinadores individuais.</p>	<p>Os empregadores cobrem os custos de treinamento, os salários pagos aos aprendizes, os custos de gerenciamento do programa e os custos associados ao tempo gasto pelos funcionários seniores para orientar e treinar aprendizes.</p>	<p>Não há.</p>	<p>Uma associação de empregadores (associada a uma organização sindical por meio de um acordo coletivo) pode ser patrocinadora de um RA; sendo assim, identificam as qualificações mínimas para incorporar em seu programa de aprendizes, recrutam e contratam aprendizes; determinam a duração do programa, as habilidades a serem aprendidas, os salários a serem pagos nas diferentes etapas e a instrução na sala de aula que é necessária.</p>
--	---	--	--	----------------	---

<sup>25</sup> Jovens maiores de 16 anos de idade; no entanto, os indivíduos devem ter 18 anos para ser um aprendiz dependendo da ocupação. Os patrocinadores do programa também podem identificar qualificações e credenciais mínimas adicionais a serem aplicadas (por exemplo, educação, capacidade de desempenhar fisicamente as funções essenciais da ocupação e comprovação de idade).

**Canadá**

<p>O governo federal possui o programa Red Seal que define padrões para algumas ocupações e garantem a qualidade do treinamento por meio de certificação nacional. A responsabilidade pela aprendizagem é das províncias, através de uma autoridade ou agência governamental em cada província, exceto no Quebec. Os conselhos setoriais ajudam a vincular os programas aos requisitos do mercado de trabalho. O Governo federal e as províncias oferecem uma série de incentivos aos aprendizes e empregadores.</p>	<p>Governo federal, agências governamentais nas províncias, conselhos setoriais e comissões, comitês consultivos, centros de treinamento.</p>	<p>Geralmente, o aprendizado consiste em períodos alternados de treinamento no trabalho e períodos de instrução em aula. O treinamento em aula pode ocorrer em uma faculdade, em um centro de treinamento sindical, com um instrutor particular ou on-line. O empregador fornece a parte do treinamento no local de trabalho. Existe uma exigência para que os empregadores tenham um certo número de pessoal qualificado antes que eles sejam elegíveis para recrutar e treinar aprendizes.</p>	<p>Os empregadores firmam um contrato de trabalho com o aprendiz e assumem a responsabilidade de pagar o salário acordado e outros custos. A maioria dos aprendizes é paga com uma proporção de um valor tabelado pela jornada de trabalho e o valor geralmente aumenta a cada ano ou nível conforme o aprendiz progride. Empregadores são elegíveis para uma ampla gama de subsídios públicos, incluindo créditos fiscais.</p>	<p>Não há</p>	<p>Apoiado por uma rede de comitês consultivos compostos por representantes dos empregadores e dos trabalhadores de cada carreira/área.</p>
--	---	--	---	---------------	---

**Chile<sup>26</sup>**

<p>Administrado e financiado pelo SENCE, uma agência estatal técnica descentralizada, com representação nas capitais regionais através dos Escritórios Regionais e que está ligado ao governo federal através do Ministério do Trabalho e Previdência Social. Ao longo de um período de seis a doze meses, o programa financia 50% do salário-mínimo mensal para a contratação de um aprendiz e concede um valor único de valor financeiro à empresa para o processo de capacitação.</p>	<p>O treinamento conta com uma modalidade dual, em que a capacitação fora do trabalho é proporcionada pelos organismos de treinamento técnico (OTEC), que são instituições privadas de treinamento validados e creditados pelo SENCE, enquanto a capacitação no local de trabalho é de responsabilidade do empregador.</p>	<p>Governo Federal (Ministério do Trabalho e Previdência Social), SENCE, Escritórios Regionais, empresas, organismos de treinamento técnico</p>	<p>A empresa deve ter um instrutor, que deve fornecer treinamento na empresa e deve contratar um Organismo de Treinamento Técnico (OTEC) ou realizar internamente um treinamento para que o aprendiz seja treinado em habilidades que não são desenvolvidas na no posto de trabalho. Salário é, no primeiro ano, pago metade pelo empregador e metade pelo governo, depois disso é responsabilidade integral da empresa</p>	<p>Não há.</p>	<p>Não há.</p>
--	--	---	---	----------------	----------------

<sup>26</sup> Entre 15 e 25 anos.



**Colômbia**

<p>O SENA (Serviço Nacional de Aprendizagem) é responsável pela implementação da lei. O governo controla e supervisiona a implementação da lei e a conformidade das empresas com a cota-aprendiz necessária. O SENA ajuda na administração de vagas de aprendizes e é financiado através da arrecadação de impostos incidentes sobre as receitas e as folhas de pagamento das empresas.</p>	<p>Treinamento fora do trabalho é oferecido pelo SENA, enquanto a capacitação no local de trabalho é de responsabilidade do empregador.</p>	<p>Governo federal (SENA), empresas</p>	<p>Se as empresas não quiserem contratar aprendizes podem pagar uma taxa variável (com base no salário-mínimo e dependendo do total de seus funcionários fixos). Há um incentivo para contratar aprendizes com deficiência, diminuindo a cota de aprendizes a serem contratados pelas empresas e são responsáveis pelo salário dos aprendizes.</p>	<p>Não há.</p>	<p>Não há.</p>
---	---	---	--	----------------	----------------

Fonte: Itaú BBA e Plano CDE (2019, p. 30-38).

## **O reconhecimento, o aproveitamento e a certificação de saberes e competências**

Como assinalado anteriormente, os dispositivos de reconhecimento e validação “fazem cada vez mais parte dos diversos sistemas educativos, adquirindo um estatuto e visibilidade crescente no seio das políticas educativas comunitárias” (VILAVERDE E SILVA, 2012, p. 85), sendo integrado às políticas de EFA/EJA, no quadro da política de Aprendizagem ao Longo da Vida (ANTUNES, 2011, p. 11).

O recenseamento de programas e políticas mundiais de reconhecimento e validação de competências, permite identificar que apesar das diferentes terminologias, existem alguns elementos comuns, particularmente associados aos programas conduzidos pela Unesco e OIT já mencionados.

Nesse contexto, os documentos constituintes dos programas, em geral, assumem o reconhecimento e a validação de conhecimentos e competências adquiridos por meio de múltiplos percursos de aprendizagem – em contextos de educação formal, informal e não formal – como parte de um marco de aprendizagem ao longo da vida.

Com essa visão a “operacionalização de sistemas abertos e flexíveis de aprendizagem ao longo da vida depende de mecanismos para o reconhecimento, a validação e a avaliação do conhecimento e de competências tanto em espaços educacionais quanto laborais” (UNESCO BRASIL, 2016).

Nesse particular, a educação passa a ser focalizada do ponto de vista de um itinerário formativo contínuo em que tanto a trajetória profissional e tecnológica quanto a trajetória acadêmica precisam ter suas habilidades e competências reconhecidas (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 6).

A Unesco classifica os modelos de reconhecimento e validação (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 11) como:

- convergente, que busca se adaptar ao sistema educacional vigente, com o objetivo de isentar o estudante de módulos ou etapas de curso, independentemente do nível e da justificativa;
- divergente, que busca certificar conhecimentos de um profissional capacitado em situações de aprendizagem não formais ou informais, aumentando a qualificação formal; ou

- paralelo, que possuem, paralelamente, características convergentes e divergentes.

Nesses modelos, é comum tanto a validação por transferência de crédito quanto a validação por reconhecimento de experiências de vida. A validação por transferência de crédito consiste no reconhecimento de um curso (portanto, de educação formal) feito anteriormente, associando-se ao conceito de modelo convergente. Por outro lado, a validação por reconhecimento de experiências de vida, associa-se ao conceito de modelo divergente, ao certificar competências adquiridas em contextos de formação não formais ou informais. (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 12).

Sob esses aspectos, a partir do levantamento desenvolvido pela ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO (2020), sistematizamos os principais aspectos acerca das experiências internacionais de certificação de competências inventariadas na Austrália, em Portugal, na França e na Coreia do Sul. Com esse propósito, foram destacados apenas aqueles aspectos que, no nosso entendimento, podem contribuir, em alguma medida, com subsídios para a implementação de uma política de EALV vinculada à EPT no Brasil.

Em relação à **Austrália**, aponta-se que a transferência de créditos ocorre “para as matérias cursadas em qualificações anteriores e deve ser realizada de acordo com as políticas institucionais” (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 50) e as instituições podem estabelecer acordos de articulação para agilizar o processo de aproveitamento de créditos, respeitando os limites determinados pelo AQF para ensino superior. Os créditos podem ser aproveitados em qualquer qualificação, evitando que o estudante curse mais de uma vez a mesma unidade. Os estudantes de VET são identificados por meio de um Unique Student Identifier (USI), que registra seus cursos e qualificações, bem como seus resultados. É obrigatório para todo estudante de VET, independente da instituição em que estude, e é válido para toda a vida. Facilita o processo de aproveitamento de créditos por guardar as informações dos alunos (p. 70).

O *conhecimento ao longo da vida* é reconhecido pelo *Recognition of Prior Learning* (RPL), um processo que reconhece as habilidades adquiridas por meio de estudos anteriores, incluindo aprendizagem formal, informal e não formal, ou em

experiência de trabalho anterior ou trabalho voluntário. O RPL envolve as instituições que realizam a avaliação de cada indivíduo que deseja se candidatar em cursos e precisam determinar até que ponto sua aprendizagem anterior é equivalente aos resultados de aprendizagem esperados no curso pretendido. Cada instituição tem seu próprio processo de RPL. Dependendo do nível da qualificação, é possível obter o RPL parcial ou total (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 58)

Segundo o AQF<sup>27</sup> (*Australian Qualifications Framework*), o processo de RPL típico para fornecedores consiste nas seguintes etapas (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 58-59): identificar as evidências necessárias; aconselhar os alunos sobre o processo; fornecer aos alunos informações suficientes para capacitá-los a preparar suas evidências para atender ao padrão exigido para o processo de avaliação do RPL; avaliar usando métodos e ferramentas de coleta de evidências apropriados; registrar o resultado; e reportar às principais partes interessadas internas e externas.

Por outro lado, a avaliação do RPL deve (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 59-62): ser realizada por acadêmicos ou professores com experiência no assunto, no conteúdo ou na área de habilidades, bem como com conhecimento e especialização em avaliação de RPL; ter o mesmo padrão de outra avaliação para a qualificação; reconhecer a aprendizagem, independentemente de como, quando e onde foi adquirida, desde que a aprendizagem seja relevante para os resultados de aprendizagem na qualificação; garantir que as evidências fornecidas são válidas, autênticas, atuais e suficientes e que o processo é justo, flexível, confiável e válido; incluir ajustes razoáveis para os níveis de alfabetização, background cultural e experiências dos alunos, desde que isso não crie empecilhos para a avaliação de habilidades técnicas, exceto quando estas são intrínsecas aos resultados de aprendizagem do componente pretendido; abordar a evidência específica necessária para demonstrar que o candidato apresenta os resultados de aprendizagem esperados para o curso pretendido; e fornecer uma variedade de

---

<sup>27</sup> O AQF é a política nacional para qualificações do ensino superior e VET e “incorpora as qualificações de cada setor de educação em uma única estrutura nacional”, dividido em 10 níveis. Os resultados da aprendizagem são expressos em termos de: dimensões de conhecimento, habilidades e aplicação de conhecimentos/habilidades (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 41).

maneiras para os indivíduos demonstrarem que alcançaram os resultados exigidos e poderem receber créditos.

Em **Portugal**, a existência de um Sistema Nacional de Créditos de Ensino e Formação Profissional permite uma maior flexibilização dos percursos formativos, assim como o aproveitamento e/ou a transferência de créditos dentro de uma mesma qualificação, entre qualificações de mesmo nível ou até mesmo entre níveis diferentes (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 97). Em 2009 o país regulamentou o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), que tem como referência os princípios do Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) no que diz respeito a descrição das qualificações nacionais em termos de resultados de aprendizagens (2020, p. 73).

Para o aproveitamento de créditos, o Sistema Nacional possibilita a atribuição de créditos às qualificações integradas no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), desde que se encontrem registadas no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO) e cumpram os critérios de garantia da qualidade em vigor. Este sistema incorpora os princípios do Sistema Europeu de Créditos para o Ensino e Formação Profissionais (ECVET), favorecendo a mobilidade do estudante no espaço europeu (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 81-82).

O *conhecimento de vida* é avaliado por meio do programa de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), realizado nos Centros Qualifica, e consiste no processo pelo qual o adulto demonstra competências adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida por vias formais, não-formais e informais, que são passíveis de validação e certificação para efeitos de obtenção de uma qualificação. Os Centros Qualifica desenvolvem os processos de RVCC de acordo as seguintes etapas apresentadas na Figura 3. O processo é desenvolvido em duas categorias (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 87):

- o RVCC Escolar, com vistas à melhoria dos níveis de certificação escolar dos adultos que não possuem o nível básico ou secundário de escolaridade – nesse caso, a certificação obtida permite o prosseguimento de estudos; e

- o RVCC Profissional, com vistas à conceção de certificação profissional para adultos que não possuem qualificação na sua área profissional – nesse caso, a certificação obtida permite não só a valorização pessoal, social e profissional, mas também o prosseguimento para percursos de formação de nível subsequente.

Embora destinados a adultos, aqueles que possuem idades entre 18 e 23 anos só podem realizar o processo se tiverem, no mínimo, três anos de experiência profissional comprovada pela Segurança Social. O acesso ao processo não exige certificação escolar mínima. (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 88).

Como inovação, para registro das qualificações e competências adquiridas ou desenvolvidas ao longo da vida e para de orientação para percursos de aprendizagens, é mantido digitalmente o Passaporte Qualifica. A partir do registro dos cursos já realizados, o Passaporte Qualifica simula diversos percursos de qualificação possíveis para a obtenção de novas qualificações e/ou progressão escolar e profissional. (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 91). O Passaporte Qualifica permite registrar as qualificações obtidas e identificar as competências em falta para completar um determinado percurso formativo. Com base nas informações do passaporte, o indivíduo pode viabilizar a construção de trajetórias de formação mais adequadas às suas necessidades. (p. 97).

As empresas e outras entidades empregadoras que invistam em processos de qualificação dos seus trabalhadores são reconhecidas por meio do Selo de Empresa Qualificante (SEQ). Para isso, a intervenção precisa estar incluída no Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) ou precisa ser desenvolvida em outros contextos por meio formação continuada. (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 95).



**Figura 3.** Etapas do processo de RVCC desenvolvidas nos Centros Qualifica, em Portugal.

**Fonte:** Itaú Educação e Trabalho (2020, p. 90).

O *conhecimento de vida*, na **França**, é desenvolvido pela Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), que permite a obtenção, total ou parcial, de diploma, título ou certificado de qualificação profissional (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 108). Nesse processo, o candidato é submetido a um júri de avaliação composto por membros do mercado de trabalho e de instituições de ensino. Em caso de validação parcial dos conhecimentos adquiridos, são propostas prescrições ao candidato para a obtenção da validação completa de sua experiência (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 118). Para tanto, a VAE possui um sistema de referência de certificação que descreve com precisão as aptidões, competências e conhecimentos necessários para obter a certificação (p. 109).

A VAE tem como diferencial o desenvolvimento a partir de interesse pessoal do trabalhado, mas também do interesse do empregador/da empresa – responsável

por acompanhar e orientar o(s) funcionário(s) durante todo o processo – por meio da oferta individual ou coletiva (VAE Coletiva). No caso da VAE Coletiva, a empresa pode viabilizar um processo de validação para vários colaboradores ao mesmo tempo, de forma a permitir-lhes obter a mesma certificação ou diferentes certificações. Nesse caso, o projeto tende a ser resultado de um diagnóstico preliminar e faz parte de uma orientação estratégica em termos de gestão de recursos humanos. É realizado dentro de prazos e de limites orçamentários definidos (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 112).

Um arquivo de validação no âmbito da VAE deve conter (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 109): apresentação das diferentes experiências relacionadas com a certificação (profissional, associativo, voluntário, sindical, atividades eleitorais, etc.); descrição dos contextos de trabalho (setor profissional, empresa, ambiente econômico, força de trabalho, organograma, posicionamento, etc.); análise detalhada das atividades e tarefas realizadas; e provas anexadas que suportam a descrição de suas atividades.

A **Coreia do Sul**, possui uma lei de ensino de Validação de Créditos<sup>28</sup> e uma lei de Lifelong Learning que regulamentam, dentre outras coisas, que todas as instituições devem ter um processo para avaliar a possibilidade de reconhecimento de créditos, além de definir em quais situações deve-se simplesmente transferir o crédito (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 134).

A formação mais reconhecida no país é estritamente acadêmica, tendo maior status, de modo que a educação técnica segue preterida (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 126). Em função disso, o governo implementou escolas de nível médio diferenciadas, com alta integração com o mercado de trabalho – no modelo *meisters high school*, e classificadas como “Vocational High Schools” – (p. 123), com as seguintes características, entre outras: garantia de oportunidade de emprego, por meio de acordos com as indústrias e companhias específicas; facilitação do ingresso no ensino superior no mesmo campo de emprego, em cooperação com a indústria; gratuidade e, no caso de famílias de baixa renda,

---

<sup>28</sup> “A fim de incentivar a validação de créditos e reconhecer os conhecimentos obtidos fora do ambiente formal de educação, o governo sul-coreano tem na legislação na necessidade de reconhecimento de crédito”: o Higher Education Act (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 130).



concessão de auxílio financeiro e dormitório; e alinhamento do currículo (elaborado em conjunto) com o mercado local. Com isso, constata-se que a empregabilidade dos egressos das *meisters high school* é significativamente maior do que dos portadores de um diploma de ensino superior (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 133).

Em forma de síntese, a Figura 4 apresenta um conjunto de indicadores acerca dos sistemas de certificação de competências nos países analisados. Note-se que o que há de comum entre todos os sistemas destacados é a existência de:

- um documento nacional instituindo as habilidades/competências que se espera de cada curso, componente curricular e/ou nível;
- uma lei nacional sobre a necessidade de as instituições de ensino reconhecerem/validarem experiências previamente adquiridas; e
- um sistema que auxilia os indivíduos a traçarem seus próximos passos (obtendo certificações ou buscando estudos complementares) a partir dos conhecimentos prévios e anseios profissionais.

Figura 4. Indicadores de sistemas de certificação de competências na Austrália, na Coreia do Sul, na França e em Portugal.

	Austrália	Coreia do Sul	França	Portugal
Possui um documento nacional instituindo as habilidades/competências que se espera de cada curso, componente curricular e/ou nível?	●	●	●	●
Possui uma lei nacional sobre a necessidade das instituições de ensino reconhecerem / validarem experiências previamente adquiridas?	●	●	●	●
Possui um sistema que auxilia os indivíduos a traçarem seus próximos passos (obtendo certificações ou buscando estudos complementares) a partir dos conhecimentos prévios e anseios profissionais?	●	●	●	●
Possui um programa para qualificação e/ou certificação da força de trabalho com incentivo para empresas e indivíduos?		●	●	●
O governo está fazendo / fez mudanças no ensino vocacional e técnico de modo que ele seja mais reconhecido na sociedade?		●	●	●

Fonte: adaptado de Itaú Educação e Trabalho (2020, p. 136).

## ANÁLISE CRÍTICA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS DE EALV NO CONTEXTO NACIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.694, de 1996 – Lei Darci Ribeiro, estabelece que a educação profissional “inscreve-se no âmbito da educação escolar e articula-se à formação básica que deve ser comum a todos os brasileiros e brasileiras, de modo a assegurar-lhes a formação indispensável ao exercício da cidadania, à efetiva participação nos processos sociais e produtivos e à continuidade dos estudos, *na perspectiva da educação ao longo da vida*” (GRABOWSKI, 2014, p. 19) (itálico nosso).

Nos primeiros anos da década de 2000, por seu turno, a atualização da regulamentação da EJA modalidade “enfrentou um cenário de idas e vindas, face à necessidade de atualização de suas diretrizes operacionais que ainda tinham sido elaboradas sob a influência das políticas e determinações neoliberais da década de 1990 e suas reformas.” (NÓBILE, 2022, p. 114).

Ainda sobre a discussão dos marcos regulatórios da EPT e da EJA nos anos iniciais deste século, é necessário fazer referência à promulgação, em 16 de julho de 2008, da Lei nº 11.741, que alterou vários dispositivos da Lei nº 9.394, de 1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e tecnológica e incorporou o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004 à LDB/1996. (BRASIL, 2008b).

Como desdobramento do Decreto nº 5.154, de 2004, a Lei nº 11.741/2008, acrescentou ao texto da LDB os princípios deste Decreto com a inclusão da Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio –, com os artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D, que referenciaram as mudanças educacionais para EPT formuladas a partir de 2003.

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

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

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

Vale ainda lembrar como afirma Frigotto (2011, p. 251) que “para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os

que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização”.

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

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

Ainda que represente um contraponto em meio às determinações globais, no fim da década de 1990, Carvalho (1999) em seus estudos de doutoramento pesquisou as tensões e desafios da educação profissional no Brasil no final do século XX tendo como universo de investigação entidades de trabalhadores, como: Organização Internacional do Trabalho, Central Sindical, Central Única dos Trabalhadores (CUT), Força Sindical (FORÇA), Confederação dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Profissional (SINASEFE) e Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) que revelaram, à época, que os trabalhadores defendiam a educação profissional integrada à educação básica que se oriente por “princípios de educação continuada e permanente, constituindo tema para uma agenda de participação dos trabalhadores e a luta pela democratização do Ensino Médio para os jovens e da Educação Profissional a ele vinculada” (CARVALHO, 2000, p.18).

A partir do exposto, nota-se que as ações governamentais, materializadas em programas pontuais e descontínuos, com foco naquelas formuladas para o jovem adulto trabalhador, a partir da década de 1990, sofreram a influência do contexto político, econômico e social do Estado brasileiro, sendo marcadas, no âmbito da Educação Profissional pela formação estrita de mão-de-obra para o mercado de trabalho, e na Educação de Jovens e Adultos voltada a erradicação do

analfabetismo sem a inserção orgânica desta modalidade, ainda que considerada um direito constitucional, nos sistemas públicos de ensino.

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

Para aprofundarmos essas conclusões, vamos, à sequência, lançar um olhar sobre as políticas de EJA-EPT desenvolvidas num contexto histórico-político brasileiro recente, percorrer um breve diagnóstico (majoritariamente quantitativo) sobre o desenvolvimento da EJA-EPT no Brasil, e discutir os desafios que se apresentam para a profissionalização de jovens e adultos.

### **As políticas de EJA-EPT com elevação de escolaridade**

O contexto histórico da implementação dos programas e políticas educacionais brasileiras de profissionalização de jovens e adultos que têm demonstrado a necessidade de aprofundarmos a reflexão e considerarmos estas iniciativas como parte de um processo de definição de um perfil de trabalhador que está sendo disputado entre forças nacionais e internacionais.

Desta forma, refletir sobre as políticas requer um olhar na direção de uma economia mundializada, subordinada ao neoliberalismo e que, muitas vezes, ao longo do movimento da história, impede a materialização do direito à educação, mesmo que na lei ele seja considerado um direito subjetivo.

Este olhar, implica ainda não subordinar a escola – *locus* privilegiado do desenvolvimento da política – a desenvolver uma educação profissional reduzida aos preceitos do economicismo e às determinações do mercado, como treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios.

Ao contrário, necessita ser um espaço de integração da educação básica com a educação profissional, como uma transição para a escola unitária de Gramsci, possibilitando a apropriação de conceitos necessários para a intervenção

consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento que lhe é apresentado.

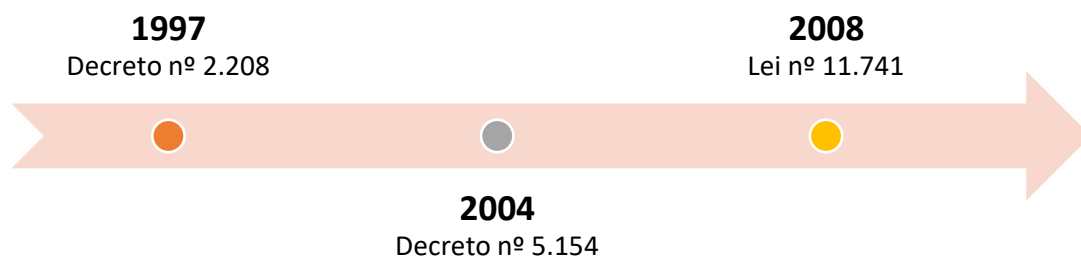
Já a concepção da educação de jovens e adultos a partir da Constituição Federal de 1988, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, passou a ser caracterizada como um direito público subjetivo da educação básica, ainda que, na prática, isso esteja muito aquém de ser efetivado. O entendimento já difundido é de direito do sujeito da oferta pública e em condições adequadas pelo poder público.

Neste sentido, do ponto de vista legal, regulatório e político, delimitados historicamente no início do século XXI, pode-se afirmar que os movimentos desencadeados no período analisado colaboraram para a aproximação da modalidade de EJA e de EPT. Observa-se, no entanto, que a articulação dessas duas modalidades – diversa e historicamente desenvolvidas de forma separada – foi influenciada de um lado pelo contexto econômico em nível mundial e de adequação das economias nacional e locais às demandas da economia globalizada e de outro, por pressões sociais e lutas históricas na sociedade brasileira, caracterizando-se assim como um locus de movimentos contraditórios e de disputas.

É notório que ambas as modalidades aqui estudadas seguem o determinado pela Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com base nos princípios constitucionais de 1988 e por orientações do Conselho Nacional de Educação e dos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino.

Assim, a aproximação dessas duas modalidades nos faz identificar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como ocorreu este movimento histórico da Educação Profissional na Lei maior da educação brasileira desde a década de 1990.

Desta forma, a fim de sistematizar a análise das principais alterações nesta lei nas últimas três décadas, a Figura 5 sinaliza as alterações legais a partir da LDB, promulgada em 1996.



**Figura 5.** Alterações na lei de diretrizes e bases da educação nacional, nas modalidades EJA e EPT (1996-2008).

**Fonte:** elaboração própria.

Em 2003, com o início de uma nova gestão presidencial e a edição do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que permitiu (re)integrar a Educação Profissional com a Educação Básica, inclusive na modalidade EJA, em contraposição às políticas formuladas e implantadas até então, voltou-se a pensar “qual formação profissional para o trabalhador é necessária para sua relação com o mundo do trabalho, com a sociedade e consigo mesmo, sem se restringir a instrumentalizá-lo para exercer uma profissão, atendendo às demandas restritas do mercado.” (NÓBILE, 2022, p. 22-23).

Desta forma, a promulgação do Decreto nº 5.154, de 2004, abriu caminho para a formulação das ações de articulação e integração entre EJA e EPT, representando um “movimento mais amplo das lutas em prol da educação no país, em que a pauta política da educação de jovens e adultos, como modalidade integrante da Educação Básica, vai ganhando corpo”. (OLIVEIRA; SCOPEL, 2016, p. 125).

Assim, além dos cursos técnicos, foi possível prever ainda a articulação dos cursos de formação inicial e continuada aos cursos de EJA, viabilizada pelo Decreto nº 5.154/2004:

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

No contínuo dessa discussão, as ações educacionais desenvolvidas a partir dessas mudanças legais, perduraram por mais de cinco anos e acarretaram novas

regulamentações pelo Conselho Nacional de Educação. Cabe, portanto, destacar alguns marcos regulatórios formulados pelo CNE a partir e para ratificar essas alterações no ordenamento legal, no contexto da formação profissional dos trabalhadores e dos jovens e adultos que ainda não concluíram sua educação básica.

As modalidades de EPT e de EJA possuem marcos regulatórios definidos pelo CNE que se caracterizam por pareceres seguidos de resoluções sobre as temáticas quando são provocados por instituições ou quando há mudanças na legislação. As Diretrizes Curriculares Nacionais dão o direcionamento para a oferta da modalidade e se sua construção não ocorre sem conflitos, pois mesmo sendo redigidas pelos Conselheiros é discutida por representantes do Ministério da Educação e por pesquisadores da área, docentes e associações representativas quando ocorrem audiências públicas sobre a temática em discussão.

A partir deste contexto, na década de 1990, o CNE, numa demonstração de sintonia com a Reforma da Educação Profissional aprovou, em 3 de dezembro de 1997, o Parecer CNE/CEB nº 17/1997 que tratou das Diretrizes Operacionais para a educação profissional em nível nacional.

O referido Parecer destaca que a Educação Profissional, pela primeira vez, ganhou um capítulo específico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “refletindo uma concepção moderna e ampla, preceitua que a educação profissional integre-se e articule-se às diferentes formas de educação, ao trabalho, a ciência e à tecnologia e conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1997, p. 2).

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

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



Portanto, o Parecer defendeu a separação da Educação Básica e da Educação Profissional pelo viés da ampliação de oportunidades e destacou ainda que “as mudanças introduzidas pela nova legislação na educação profissional representam passos preparatórios para as mudanças reais, em sintonia com as novas demandas de uma economia aberta e de uma sociedade democrática” (BRASIL, 1997, p. 6).

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

Esta Resolução ratificou o Parecer CNE/CEB nº 17/1997, em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999, que embasou as novas diretrizes, trazendo como premissa a possibilidade de se definir os currículos considerando metodologias que partam das “competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e a atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade” (BRASIL, 1999, p.4).

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

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

Em relação a outra modalidade de educação que nos interessa – a EJA tivemos já no início dos anos 2000, mas ainda no contexto das reformas e dos

preceitos neoliberais da década de 1990, uma resolução histórica – Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 – que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11, de 9 de julho de 2000, de autoria do conselheiro do CNE à época Carlos Roberto Jamil Cury. A Resolução faz destaque à EJA na Lei 9.394, de 1996, como uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio que “usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (BRASIL, 2000, p. 2).

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

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

Neste sentido, o relator defende que a EJA tem três funções: a função reparadora, equalizadora e qualificadora. Assim, a Educação de Jovens e Adultos é reparadora ao reconhecer um direito antes negado e de uma igualdade ontológica de todo ser humano; é equalizadora ao possibilitar aos trabalhadores a reentrada no sistema educacional dos que interromperam, forma de forçada e por variadas condições adversas, a sua trajetória educacional e a EJA, tem a função qualificadora ao assumir a tarefa de propiciar a atualização de conhecimentos por toda a vida. Qualificar, “mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (BRASIL, 2000, p. 11).

O direito à educação e à qualificação para o trabalho, marcado no artigo 205 da Constituição Federal do Brasil e reafirmado pelo artigo 2º da LDB de 1996, se estende aos milhões de jovens e adultos que se inserem como potenciais educandos da EJA.

Sob o novo quadro legal, a existência de iniciativas que já faziam a articulação entre formação profissional e educação de jovens e adultos implica que a relação entre ensino médio e educação profissional de nível

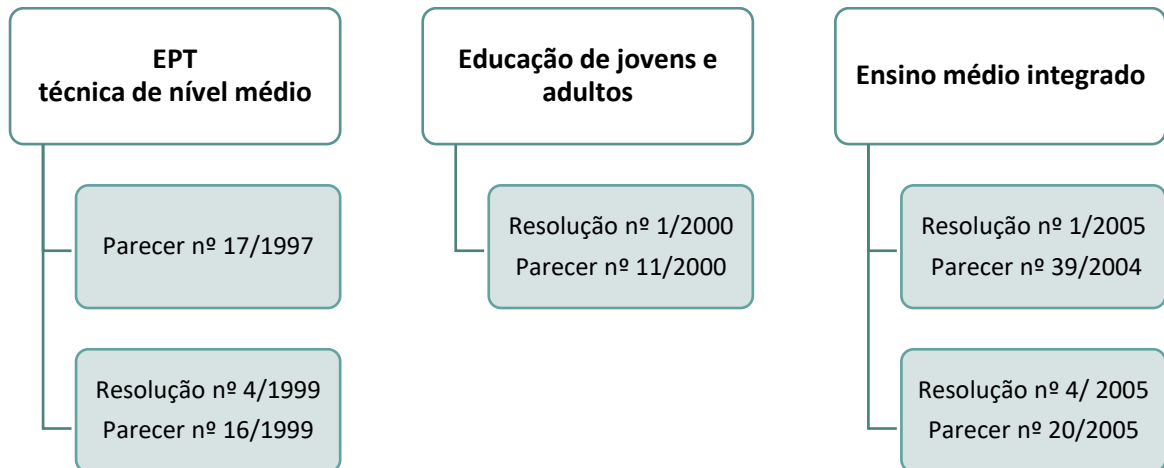
técnico se dê de modo concomitante ou sequencial. O ingresso de um estudante na educação profissional de nível técnico, supõe a frequência em curso ou término do ensino médio, tanto quanto o diploma daquela supõe o certificado final deste. Com as alterações advindas da LDB e do decreto regulamentador nº 2.208/1997, muitos jovens e adultos poderão fazer concomitantemente o ensino médio e a educação profissional de nível técnico (BRASIL, 2000, p. 36).

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

O trabalho, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional merece especial destaque. A busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania que propicie inserção profissional e busca da melhoria das condições de existência [...]. Esta premissa é o contexto no qual se deve pensar e repensar o liame entre qualificação para o trabalho, educação escolar e os diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2000, p. 61-62).

Neste contexto, o Parecer da EJA buscou apoio no Parecer do Ensino Médio – Parecer CEB nº 15, de 1998 –, ao defender que o percentual de 25% da carga horária do ensino médio aproveitáveis no currículo de uma possível habilitação profissional, como disposto no parágrafo único do artigo 5º do Decreto nº 2.208, de 1997, seja desenvolvido na educação de jovens e adultos, a forma de articular estas duas modalidades de ensino.

Portanto, o caminho histórico, no ponto de vista regulatório, da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, em nível nacional, fundamentada pelos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, esses movimentos podem ser sistematizados na Figura 6.



**Figura 6.** Pareceres e resoluções do CNE/CEB para as modalidades EJA e EPT, entre 1997 e 2005.

**Fonte:** Elaboração própria, em 2020. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes>. Acesso em: 09 de nov. de 2019.

Ainda de modo a representar sinteticamente as alterações na regulamentação das duas modalidades, o Quadro 5 e o Quadro 6 apresentam o movimento histórico de alterações na regulamentação nacional da EPT e da EJA.

**Quadro 5.** Alterações na regulamentação nacional da educação profissional e tecnológica.

Período	Documento	Assunto
<b>Década de 1990</b>	Parecer CNE/CEB nº 17/1997 de 3/12/1997	Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional
	Resolução CNE/CEB nº 4/99, com base no Parecer CNE/CEB nº 16/99	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
<b>Década de 2000</b>	Resolução CNE/CEB nº 1/2005, com base no PARECER CNE/CEB Nº 39/2004	Adequação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos do Decreto nº 5.154/2004
	Resolução CNE/CEB nº 4/2005, com base no Parecer CNE/CEB nº 20/2005	Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio
	Parecer CNE/CEB nº 29/2005	Aprova, em caráter excepcional, a proposta de Acordo de Cooperação Técnica do MEC com entidades do chamado “Sistema S”, para o fim específico de expandir o âmbito de ação do Proeja, objeto do Decreto nº 5.478/2005, do Parecer CNE/CEB nº 20/2005 e da Resolução CNE/CEB nº 4/2005
<b>Década de 2010</b>	Resolução CNE/CEB nº 6/2012, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

**Fonte:** elaboração própria.

**Quadro 6.** Alterações na regulamentação nacional da Educação de Jovens e Adultos.

Período	Documento	Assunto
<b>Década de 90</b>	Resolução CNE/CEB nº 1/2000, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2000	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
<b>Década de 2000</b>	Parecer CNE/CEB 36/2004, de 7/12/2004 ( <i>não homologado</i> )	Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
	Parecer CNE/CEB 29/2006, de 5/4/2006 ( <i>não homologado</i> )	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
	Parecer CNE/CEB 23/2008, de 8/10/2008 ( <i>não homologado</i> )	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
<b>Década de 2010</b>	Resolução Nº 3/2010, com base no Parecer CNE/CEB nº 6/2010	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.

Fonte: elaboração própria.

Assim, a reconstrução dos marcos históricos que conduziram as políticas públicas para a EPT e EJA indica que o contexto da sua formulação e implementação fundamentou-se na fragmentação e na descontinuidade, evidenciando os desafios para a educação de brasileiros, jovens e adultos trabalhadores, de direitos proclamados, mas nem sempre efetivados. Um novo contexto de regulação da educação brasileira emergiu a partir da promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O papel da educação apresenta-se como uma estratégia importante na busca da superação das novas necessidades postas pelo mundo globalizado e, portanto, compreender histórica, política e socialmente a educação de jovens e adultos e a educação profissional e tecnológica por meio de sua retrospectiva histórica permitiu rememorar o quanto essas modalidades são campos em disputa, que revelam seus conflitos e embates no movimento legal, regulatório e político que

ao longo do tempo e das mudanças sociais lhes são impostas ou forjadas pelas lutas sociais.

Neste contexto, as ações *integradas* de EJA e EPT se constituem como uma possibilidade de dar um passo à frente na superação da dualidade estrutural, na dicotomia educacional que pauta uma formação para os trabalhadores e outra para a classe privilegiada. Nesse cenário, e para fins deste estudo, destacam-se o Proeja, com as suas diversas formas – Proeja FIC, o Programa EJA integrada EPT e o Proeja EMI – e o Projovem.

#### O PROEJA – PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O Proeja “integra duas modalidades de ensino – a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional (EP) – ambas heterogêneas e historicamente desenvolvidas por meio de experiências educativas com formatos, concepções e características diversas.” (NÓBILE, 2022, p. 19). Nessa perspectiva, o Proeja traz, em sua gênese, o desafio de integrar a EPT com a EJA, em um movimento histórico e político inovador e teve sua formulação pautada por princípios de uma política inclusiva. (NÓBILE, 2022, p. 23).

A análise desse programa como política para EJA-EPT, vamos considerar: o marco legal e regulatório do programa; o recenseamento da produção acadêmico-científica acerca da temática; o fomento por meio de editais da Setec/MEC, as ações de monitoramento desenvolvidas pela Setec/MEC; e, por fim, os dados quantitativos de oferta do programa.

#### *O marco legal e regulatório do Programa*

Para fins de sua formulação foram elaborados três instrumentos legais que se sucederam entre 2005 e 2006. O primeiro deles foi a Portaria Ministerial nº 2.080, de 13 de junho de 2005, que estabeleceu para as instituições da RFEPCT as diretrizes para a oferta de formação inicial e continuada e técnica de nível médio, de forma integrada, à oferta de EJA – Ensino Médio e se constituiu no princípio da formulação do Proeja. (BRASIL, 2005b).

A obrigatoriedade da oferta do Proeja, por meio de uma Portaria Ministerial, também foi questionada por ser uma norma legal inferior ao Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, que caracterizava, no seu artigo 1º, as instituições federais de Educação Profissional – à época denominados Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) autarquias federais detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (NÓBILE, 2022).

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

Considerando as críticas iniciais, poucos dias depois, o Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. (BRASIL, 2005e).

A mudança na base legal do Proeja ocorreu em meio à movimentos e contradições do cenário político e de gestão do Ministério da Educação, num cenário de troca de gestores<sup>29</sup> e, neste contexto, a Setec/MEC realizou quinze Oficinas Pedagógicas de Capacitação para Gestores Acadêmicos, no período de 29 de setembro a 29 de novembro de 2005, com o objetivo de capacitar os gestores das instituições federais proponentes de cursos Proeja, nas cidades de Goiânia, Porto Alegre, Manaus, Belém, Belo Horizonte, Fortaleza, Recife, Teresina, Rio de Janeiro, Vitória, Salvador, Curitiba e João Pessoa [...]. (BRASIL, 2005j).

Nestas oficinas de capacitação os gestores manifestaram seu descontentamento e este posicionamento tensionou a adequação do Decreto nº 5.478/2005.

As principais reivindicações e críticas eram:

[...] descontentamento quanto à publicação do Decreto nº 5.478/2005, principalmente no tocante à truncagem do diálogo iniciado entre a rede

---

<sup>29</sup> Em 29 de julho de 2005 houve uma troca no comando do MEC, com a posse de Fernando Haddad como Ministro. Nesta mudança, houve ainda uma reestruturação do comando das Secretarias do MEC. Na Setec, saiu o secretário Antônio Ibañes Ruiz e assumiu o secretário Eliezer Pacheco, em 05 de outubro de 2005. (NOBILE, 2022, p. 108-109).

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

Contudo, essas Oficinas Pedagógicas de Capacitação para Gestores Acadêmicos motivou os participantes para a elaboração dos projetos, estabeleceu diretrizes para a construção de currículos; sugeriu ações e estratégias para implantação do Proeja e possibilitou conhecimento dos pressupostos teóricos da EJA. (BRASIL, 2005j).

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

Para os autores,

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

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



Ainda no ano de 2005, um novo marco regulatório para o Proeja foi necessário tendo em vista a promulgação do Decreto nº 5.478/2005 e, em 15 de setembro de 2005, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o Parecer CNE/CEB nº 20/2005, que tratou da inclusão da Educação de Jovens e Adultos como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio. (BRASIL, 2005f).

Este Parecer foi homologado na forma da Resolução CNE/CEB nº 04, de 27 de outubro de 2005, incluindo novo dispositivo à Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de fevereiro de 2005.

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

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

A partir da Portaria Ministerial nº 2.080, de 2005, sobre diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade EJA, em apenas cinco meses, várias alterações foram feitas na normatização, incluindo um decreto presidencial – “o que demonstra vontade política de se formular e instituir legalmente uma política que atenda aos jovens e adultos por meio da oferta integrada de Educação Básica e Educação Profissional.” (NÓBILE, 2022, p. 111).

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

O parágrafo 1º do artigo 1º desse Decreto estabeleceu a abrangência para a oferta de cursos Proeja: formação inicial e continuada de trabalhadores; e educação profissional técnica de nível médio. O parágrafo 2º determina, por sua vez, que os cursos e programas do Proeja devem considerar as características dos jovens e adultos atendidos, podendo ser articulados: “I – ao ensino fundamental ou ao Ensino Médio, com o objetivo de elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores e II – ao Ensino Médio, de forma integrada ou concomitante [...]” (BRASIL, 2006c).

Em relação às instituições ofertantes, de acordo com o parágrafo 3º do artigo 1º do Decreto, o Proeja pode ser desenvolvido por “instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (Sistema S) [...]”. (BRASIL, 2006d).

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

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

Neste sentido, considerando sua importância, a partir do contexto apresentado e para fins de registro histórico, o Quadro 7 apresenta as alterações na legislação do programa incluindo a portaria de constituição e o primeiro e segundo decretos, analisando além da nomenclatura, a abrangência, a oferta de vagas e a carga-horária.

**Quadro 7.** Alterações na legislação do Proeja.

<b>Alteração</b>	<b>Portaria Ministerial nº 2080/2005</b>	<b>Decreto nº 5478/2005</b>	<b>Decreto nº 5840/2006</b>
<b>Denominação</b>	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
<b>Abrangência</b>	Art. 1º Fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja.	Art. 1º Fica instituído, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja.	Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. § 3º O Proeja poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades [...] Sistema S.
<b>Oferta de vagas</b>	Art. 2º Os cursos de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, na modalidade de jovens e adultos, serão ofertados obedecendo as seguintes proporções: I – em 2006, dez por cento do total das vagas de ingresso; II – em 2007, vinte por cento do total das vagas de ingresso. parágrafo 1º A referência para as vagas de ingresso é o ano de 2005. parágrafo 2º Em 2007, as metas fixadas neste artigo serão reavaliadas para o estabelecimento dos percentuais a serem aplicados a partir de 2008.	Art. 2º Os cursos de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, no âmbito do Proeja, serão ofertados obedecendo ao mínimo inicial de dez por cento do total das vagas de ingresso, tendo como referência o quantitativo de vagas do ano anterior. Parágrafo único. O Ministério da Educação estabelecerá o percentual de vagas a ser aplicado anualmente.	Art. 2o As instituições federais de Educação Profissional deverão implantar cursos e programas regulares do Proeja até o ano de 2007. § 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao Proeja, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007. § 2º A ampliação [...] deverá estar incluída no PDI da instituição federal de ensino.

Alteração	Portaria Ministerial nº 2080/2005	Decreto nº 5478/2005	Decreto nº 5840/2006
<b>Carga-horária</b>	<p>Art. 3º Os cursos de Educação Profissional técnica de nível médio integrados ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos possuem carga horária máxima de 2400 horas.</p> <p>Parágrafo único. Os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores integrados ao Ensino Médio na modalidade de educação de jovens e adultos possuem carga horária máxima de 1600 horas.</p>	<p>Art. 3º Os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, no âmbito do Proeja, deverão contar com carga horária máxima 1600 horas.</p> <p>Art. 4º Os cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, no âmbito do Proeja, deverão contar com carga horária máxima de 2400 horas.</p>	<p>Art. 3º Os cursos do Proeja, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas.</p> <p>Art. 4º Os cursos de Educação Profissional técnica de nível médio do Proeja deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas.</p>

Fonte: adaptado de Nóbile (2022, p. 113).

A análise do quadro permite observar que “em menos de um ano a base legal do Proeja passou por significativas alterações que tensionadas por grupos diversos, da própria Rede Federal e pesquisadores das temáticas que envolvem o Programa foram dando forma ao desenho da política.” (NÓBILE, 2022, p. 114).

A despeito desses movimentos contraditórios e próprios da formulação da política pública, pesquisadores da temática se posicionaram à época sobre o Proeja. (NÓBILE, 2022, p. 114).

Para Moura (2006) a concepção do Proeja:

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

Tendo como ideário a construção deste projeto possível, o Proeja para Machado L. (2006) se estabelece e ganha significado em um contexto de mudança paradigmática e de busca de universalização da Educação Básica, de ampliação das oportunidades de qualificação profissional e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior para um público de escolaridade interrompida.

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

Um dos objetivos do Proeja é a ampliação da oferta de Educação Básica pública para os jovens e adultos e, neste sentido, constitui como marco “para a construção de uma política pública integrada de escolarização, profissionalização e ampliação do acesso e permanência de jovens e adultos na Educação Básica” (MOLL, 2010, p. 132).

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

A promulgação de um Decreto como base legal para a implantação do Programa estabeleceu as diretrizes básicas, mas “não possibilitou a explicitação dos princípios que o sustentavam como política pública e a concepção de política pública que ancorou a sua formulação.” (NÓBILE, 2022, p. 118).

Desta forma, ainda em 2005, a Setec/MEC elaborou um Documento-base do Proeja EMI, com o objetivo de explicitar as concepções, os princípios e os fundamentos do Programa, assim como orientações para sua implantação. (BRASIL, 2007e).

O documento expressa que o Proeja tem como pressuposto fundante em suas concepções a inclusão de jovens e adultos, rompendo com o ciclo das apartações educacionais, na Educação Profissional e tecnológica (BRASIL, 2006d), fundamentando-se “na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real”. (BRASIL, 2006e, p. 32).

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

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

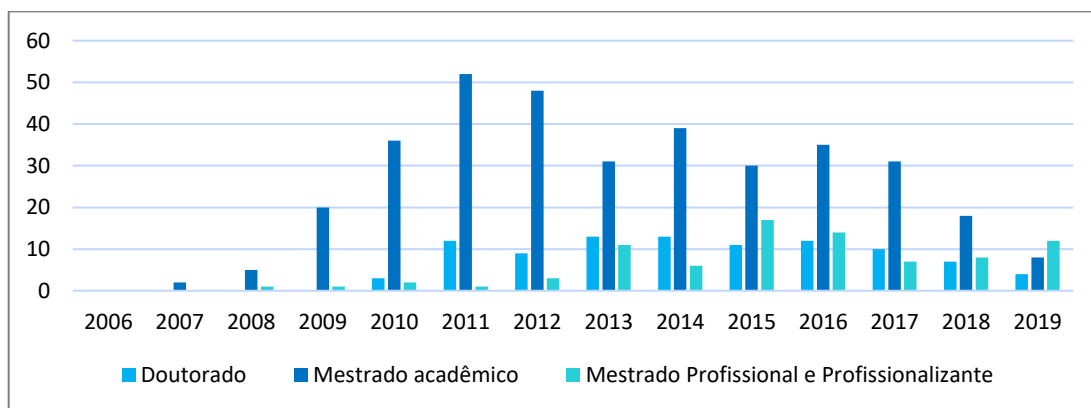
O Documento-base Proeja EMI elencou seis princípios sob os quais se fundamenta o Proeja:

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

Todos estes princípios partem do direito à Educação Básica e à inserção nos sistemas de ensino do jovem e do adulto, na perspectiva de uma formação humana integral, que extrapole a sua formação técnica para o trabalho. (NÓBILE, 2022).

## O recenseamento da produção acadêmico-científica acerca da temática

Uma pesquisa exploratória, realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, por meio da busca com o descritor “Proeja”, para o período de 2006 a 2019, identificou 529 produções, conforme apresentado no Gráfico 2.



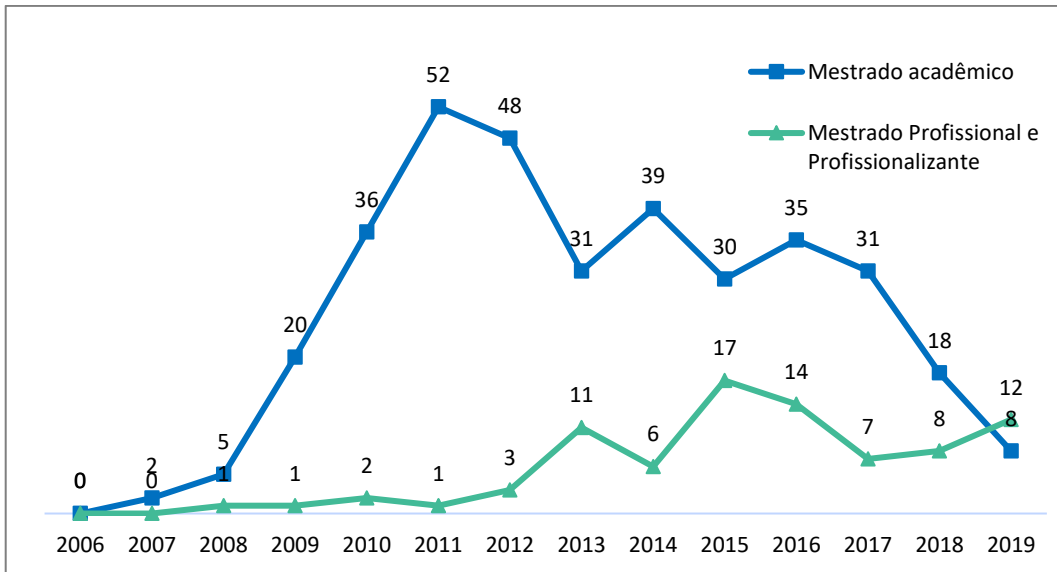
**Gráfico 2.** Produções de teses e dissertações em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com o descritor “Proeja”, por ano, de 2006 a 2019.

Fonte: elaboração própria (2020), com base nos dados recolhidos no banco de teses e dissertações da Capes. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

Pela análise da figura, observa-se que como a oferta de cursos Proeja teve início em 2006, com ampliação nos anos de 2007 e 2008, nestes anos iniciais ainda não havia produção científica acumulada sobre o Proeja nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A partir de 2009 – tempo necessário para que as primeiras análises do Programa pudessem ser sistematizadas, considerando o período de, em média, quatro anos para o processo de doutoramento – a evolução do número desta produção científica acerca do Proeja foi significativa, tendo o ano de 2011 como um diferencial com a produção de 53 dissertações e 11 teses.

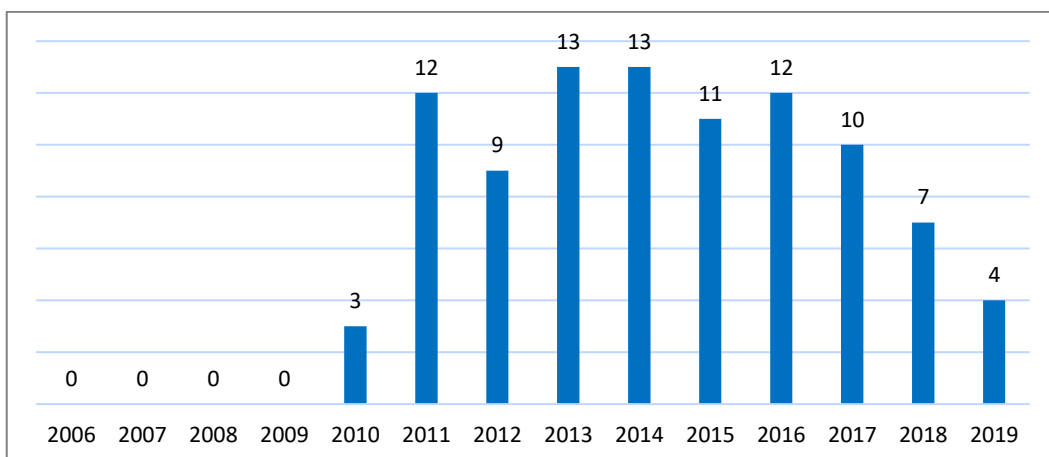
Em relação às dissertações de mestrado, de acordo com o repositório da Capes, no período de 2006 a 2019, foram produzidas 438, sendo 355 originárias de linhas de pesquisa de base acadêmica e 83 do tipo profissional/profissionalizante, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3. Produções de dissertações de mestrado acadêmico e profissional/profissionalizante em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com o descritor “Proeja”, por ano, de 2006 a 2019.



**Gráfico 4.** Produções de dissertações de mestrado acadêmico e profissional/profissionalizante em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com o descritor “Proeja”, por ano, de 2006 a 2019.  
**Fonte:** elaboração própria (2022), com base nos dados recolhidos no banco de teses e dissertações da Capes. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> /. Acesso em: 19 mai. 2020.

Em relação às teses de doutoramento, ainda de acordo com o repositório da Capes, a partir da utilização de mecanismos de busca rápida inserindo o metadado "Proeja", obteve-se o resultado inicial de 94 teses, mas, após a análise, três teses não foram consideradas, pois citavam o Proeja, mas trataram de outros Programas, como Pronatec e Mulheres Mil. O detalhamento da produção em teses pode ser observado no Gráfico 5.



**Gráfico 5.** Produções de teses de doutoramento em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com o descritor “Proeja”, por ano, de 2006 a 2019.  
**Fonte:** elaboração própria (2022), com base nos dados recolhidos no banco de teses e dissertações da Capes.



A análise da figura permite identificar que até o ano de 2009 não havia nenhuma tese sobre o Proeja – fato explicado pela institucionalização do Programa no ano de 2006. Cabe destacar que o Edital Proeja-Capes/Setec nº 03/2006 (BRASIL, 2006a), que teve vigência de 2007-2011, fomentou e incentivou a produção das linhas de pesquisa das instituições federais – o que pode ter contribuído e ser explicativo do crescimento observado no período compreendido entre 2011 e 2014. (NÓBILE, 2022, p. 34)

De acordo com o repositório da Capes, no período de 2010 a 2019, com mecanismos de busca rápida inserindo o descritor "Proeja", obteve-se o resultado inicial de 94 teses defendidas, mas, após a análise, três teses não foram consideradas para análise, pois citavam o Proeja, mas trataram de outros Programas, como PRONATEC e Mulheres Mil. (NÓBILE, 2022, p. 34).

Não cabe, para fins desta pesquisa exploratória, a explicação das possíveis causas da diminuição do número de teses – que encontra causas variadas, mas uma possível está associada descontinuidade de fomento por parte do MEC à formação continuada para o Proeja, uma vez que pode observar a diminuição do número de teses concluídas a partir de 2015 – período a partir do qual a produção acadêmica ficou restrita à oferta institucional de cada universidade ou Instituto Federal. (NÓBILE, 2022, p. 34).

A produção de dados e da leitura do título, do resumo e das palavras-chave, as teses foram categorizadas como segue: Integração Curricular; Inclusão; Formulação do Programa; Formação Profissional; Práticas de Ensino; Proeja na RFEPECT. (NÓBILE, 2022, p. 34).

O currículo integrado foi discutido na categoria "Integração Curricular", compreendendo cinco teses. Nessa categoria, foram discutidos os movimentos instituintes da integração na escola; o currículo integrado na implantação do Proeja FIC; os desafios do currículo integrado; a constituição de comunidades locais como contribuição para a construção do currículo integrado e as produções colaborativas dos professores de matemática. (NÓBILE, 2022, p. 34)

Destaca-se o trabalho de Costa (2015) que analisou a implementação do Proeja no IFSC e sua configuração no interior dos *campi* Florianópolis e Florianópolis-Continente em uma pesquisa que teve como objetivo a investigação da configuração da implantação do Proeja naquele Instituto e destacou nas suas

conclusões que “não houve participação dos professores da área da formação geral. Esse fato, então, denota uma fragilidade de entendimento da concepção de integração e que se desdobra na dificuldade de elaboração de um currículo integrado”. (COSTA, 2015, p. 192). (NÓBILE, 2022, p. 34)

A “Inclusão” também foi categorizada com base na produção de 06 teses, entre os anos de 2011 e 2016 e, em relação à categoria “formação e prática docente”, 10 teses discutem as políticas de formação continuada para atuação no Programa, bem como os processos identitários de como se formar professor nos cursos do Proeja. (NÓBILE, 2022, p. 34-35).

Nesta categoria, Maron (2013) investigou os cursos de Especialização Proeja e como os cursistas se apropriaram das concepções de formação inicial e continuada, dos conceitos de integração e trabalho como princípio educativo, professor pesquisador e dos princípios do Proeja. Para a autora, esta formação, mesmo que tenha alcançado um expressivo número de alunos “não rompeu com a prática de formação docente pragmática, pontual, precária, frágil e superficial que historicamente caracterizou a formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional no Brasil”. (MARON, 2013, p. 236). (NÓBILE, 2022, p. 35).

Outras sete teses analisaram a “Formulação do Programa” e seus princípios e objetivos, como uma possibilidade de política pública para jovens e adultos, na perspectiva emancipatória, sua relação com trabalho e educação, a intersecção entre as duas modalidades de ensino – EJA e EPT – no desenvolvimento do Programa. (NÓBILE, 2022, p. 35).

Dentre essas teses, Vitorette (2014) discutiu o Proeja como política pública de Estado e sua não consolidação, tendo como lócus de pesquisa cinco IFs – Bahia, Espírito Santo, Goiás, Farroupilha e Santa Catarina –, com o objetivo de investigar o Proeja como uma expressão de uma política pública inserida na disputa de projetos societários, de concepções e de tensões entre correlação de forças assimétricas na sociedade brasileira capitalista. (NÓBILE, 2022, p. 35).

Na categoria “Formação Profissional”, foram produzidas 10 teses que tratam de especificidades da formação profissional do jovem adulto; inserção no mundo do trabalho, diálogos e práxis na formação humana; formação inicial e elevação de

escolaridade e sentidos da formação nos cursos do Proeja atribuídos por jovens e adultos. (NÓBILE, 2022, p. 35).

Baracho (2016) analisou o Proeja no *campus* Mossoró do IFRN, pesquisando os egressos e docentes do Curso Técnico Integrado EJA em Edificações. Como resultado, observou-se que, embora ainda seja desenvolvido como “um Programa do governo federal, potencialmente, apresenta avanços teórico-metodológicos para a EJA do ponto de vista de algumas práticas pedagógicas diferenciadas, como é o caso da articulação entre os conhecimentos expressos por professores e egressos”. (BARACHO, 2016, p. 179). (NÓBILE, 2022, p. 35).

Na categoria “Práticas de Ensino”, 19 teses pesquisaram acerca do ensino de ciências, física e português, a respeito das implicações do Proeja na prática pedagógica e o Programa como estratégia de inclusão e prática de ensino na perspectiva da educação crítica. (NÓBILE, 2022, p. 35).

Freitas (2010) analisou as construções e atividades realizadas de forma colaborativa pelo grupo de professores de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) e a contribuição desse trabalho para a concretização de um currículo integrado no Proeja. Segundo o autor, “debruçamo-nos em buscar e relacionar as bases teóricas e epistemológicas que poderiam nos dar suporte nesses momentos de crescimento coletivo a fim de compreender o que para nós começa a se consolidar como uma nova modalidade de ensino, o Proeja”. (FREITAS, 2010, p. 23). (NÓBILE, 2022, p. 35-36).

Por fim, a categoria mais expressiva em termos de quantidade de teses produzidas foi a que discute o “Proeja na RFEPCT”, com 32 teses que analisaram temáticas diversas, como: histórias de vida dos estudantes; integração/reintegração no mercado de trabalho dos educandos; inserção profissional e inclusão digital; Pedagogia da Alternância; práticas docentes; avaliação da aprendizagem; práticas educativas/pedagógicas; tecnologias digitais e a prática pedagógica; condições do trabalho docente; qualificação profissional e elevação de escolaridade e práticas pedagógicas na perspectiva da educação matemática crítica. (NÓBILE, 2022, p. 36)

Dessas teses, algumas se destacam em relação à implantação e/ou à implementação do Programa, quais sejam: Noronha Filho (2016), que tratou da

avaliação do processo de implementação no Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), relatando a experiência do *campus* Boa Vista. (NÓBILE, 2022, p. 36).

Castro (2011) analisou o processo de implantação e implementação do Proeja no Instituto Federal de Goiás (IFG), *campus* Goiânia, apresentando as contradições, limites e perspectivas do Programa. Nas considerações da autora foi destacado a importância de que o Proeja se transforme “em política pública de Estado, não somente em função do caráter perene e orgânico que passa a ter essa ação – ressaltando os aspectos de financiamento – como também da afirmação de uma assunção integral dessa modalidade de educação por parte do Estado”. (CASTRO, 2011, p. 201). (NÓBILE, 2022, p. 36).

Albuquerque (2012) pesquisou possibilidades e dificuldades da implantação do Proeja no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). O autor analisa o contexto de implantação, destacando que os alunos do Proeja “traziam para a sala de aula vivências sociais e algumas experiências na área de formação que contribuíam para a melhoria do nível das turmas [...], o maior interesse no curso por parte dos alunos do Proeja, talvez pelas dificuldades enfrentadas para estarem ali”. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 101). (NÓBILE, 2022, p. 36).

Santos (2014) discutiu a implantação do Proeja na perspectiva de uma política institucional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (IFAL). Em uma de suas conclusões, o autor destaca que a constituição de uma política institucional para o Proeja no IFAL se faz, primeiramente, “na presença política de professores e gestores em espaços institucionais onde o debate da EJA seja efetivado; [...] segundo pela construção de um processo contínuo de formação de professores e, pela produção científica da temática do Proeja por meio de pesquisas”. (SANTOS, 2014, p. 158). (NÓBILE, 2022, p. 36-37).

Desta forma, considerando a análise dos resultados de estudos antecedentes, uma das conclusões a que se chega é que, desde o início da sua implantação, o Proeja tem acumulado uma produção do conhecimento significativa que se justifica por se tratar de um campo de conhecimento específico, com vários desafios que requerem acompanhamento e pesquisas constantes, como os identificados nas dissertações e teses defendidas até então. (NÓBILE, 2022, p. 37).

### *O fomento por meio de editais da Setec/MEC*

Para estimular a oferta de cursos Proeja FIC, a Setec/MEC financiou, por meio do Ofício Circular nº 40, de 8 de abril de 2009, várias ações para implantação de cursos de formação inicial e continuada articulados a educação de jovens e adultos (BRASIL, 2009a).

Desta forma, o item 4.3 – Das etapas do projeto determinou que a adesão ao financiamento contemplasse “obrigatória e simultaneamente todas as ações”. (BRASIL, 2009) previstas no Ofício Convite.

Com o financiamento de R\$ 16.219.231, 28, esta ação teve como objetivo apoiar, por intermédio das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a implantação de cursos FIC integrados com o ensino fundamental na modalidade EJA nos municípios brasileiros e nos estabelecimentos penais, totalizando a oferta de 11.224 vagas. (BRASIL, 2009).

Percebe-se que

[...] nesta trajetória de defesa de construção de uma política pública de integração da EJA com a Educação Profissional, a proposta do Proeja FIC, por exigir dos proponentes estas ações mostrou amadurecimento [...] e propiciou uma maior atenção ao trabalho pedagógico, visto que contempla a formação inicial como uma de suas ações e exigências para implementação do Programa. (MARASCHIN; FERREIRA, 2017, p. 4).

Conforme Portaria Ministerial nº 194, de 03 de julho de 2009, dos 31 projetos aprovados 27 eram de IFs, como segue: Amazonas; Bahia; Baiano; Brasília; Ceará; Goiás; Espírito Santo; Fluminense; Maranhão; Mato Grosso; Minas Gerais; Norte de Minas Gerais; Sudeste de Minas; Triângulo Mineiro; Pará; Paraíba; Paraná; Piauí; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul; Sul-rio-grandense; Roraima; Santa Catarina; São Paulo; e Sergipe. (BRASIL, 2009c).

Em setembro de 2011, o Ofício-Convite nº 104 teve como objetivo à abertura de novas turmas para cursos Proeja FIC de cursos já aprovados, por meio de aditivo ao Ofício Convite nº 40, de abril de 2009. (BRASIL, 2011a).

Após essa nova oferta de cursos em 2011, houve uma desmobilização na Setec/MEC em função de sucessivas mudanças na gestão do Ministério e da Secretaria, o que causou a descontinuidade do financiamento dessa oferta, embora não houvesse nenhum impeditivo que as próprias instituições da Rede Federal de

Educação Profissional, Científica e Tecnológica ofertassem a partir do seu quadro de profissionais e recursos próprios.

Em 2019, um projeto-piloto coordenado pelas secretarias SEB e Setec do MEC vem sendo desenvolvido com ações similares à do Proeja FIC, mas se diferencia ao incluir no Projeto Básico como primeira ação a mobilização municipal da gestão, dos docentes e dos estudantes, seguido do monitoramento da permanência e os Encontros Regionais como obrigatórios. (NÓBILE, 2022).

Para esta nova oferta, 10 Institutos Federais receberam mais de R\$ 16 milhões para investimentos em ações de capacitação profissional de alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada às pessoas que não tiveram acesso à educação. (BRASIL, 2019c).

Este projeto-piloto esteve presente em todas as regiões do Brasil, distribuídas pelos seguintes Institutos Federais: Alagoas, Amazonas, Brasília, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Pará, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo. Posteriormente, foi ampliada para os Institutos Federais: Farroupilha, Sul-rio-grandense, Ceará, Mato Grosso, Sul de Minas Gerais, Sertão Pernambucano e Tocantins. (BRASIL, 2019c).

Para fins de comparação das ações entre os dois Programas, o Proeja FIC previu o desenvolvimento das seguintes ações

A – Formação continuada de profissionais para implantação dos cursos Proeja FIC; B – Implantação dos cursos Proeja FIC; C – Produção de material pedagógico de orientação e subsídio para a implantação e desenvolvimento dos cursos Proeja FIC; D – Monitoramento, estudo e pesquisa com vista a contribuir para a implantação e consolidação de espaços de integração das ações desenvolvidas, bem como de investigação das questões atinentes ao Proeja considerando a realidade do público a ser atendido. (BRASIL, 2009, s. p.).

O Projeto EJA integrada a EPT prevê o desenvolvimento das seguintes ações:

A – Mobilização dos municípios para realização de parcerias que viabilizem implantação de cursos de Educação de Jovens e Adultos, no âmbito fundamental, integrada à qualificação profissional; B – Formação continuada de Docentes e demais profissionais; C – Curso de Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental) Integrado à Qualificação Profissional; D – Produção de material pedagógico está prevista para o curso de formação continuada e os cursos de Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental) integrada à qualificação profissional. A produção do material poderá ser impressa, online, multimídia, entre outras; E – Monitoramento da permanência, a instituição de ensino deverá criar estratégias, ao longo de todo o curso, que garantam a permanência

e conclusão do curso pelo estudante da EJA; F – Pesquisa e a inovação inserem-se nesse contexto com o objetivo de contribuir para a implantação, consolidação dos espaços de integração EJA e Educação Profissional e G – Encontro regional e nacional que têm como objetivo discutir a política de integração da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional, a partir de seminários, trocas de experiências, oficinas, roda de conversa, entre outros. (BRASIL, 2019c, p. 3-5).

De acordo com o Relatório de Gestão do Ministério da Educação, ano base 2021, o projeto-piloto de 2019 alcançou 11.251 ofertas de vagas. (BRASIL, 2022k, p. 93) e, a partir dessa oferta inicial em 2021, houve a celebração de dois novos TEDs:

[...] um com o Instituto Federal Sul Rio Grandense – IFSUL, no valor de R\$ 799 mil, para a oferta de 340 vagas, sendo destas, 250 vagas para os cursos de EJA integrados a uma qualificação profissional e 90 vagas de formação continuada de profissionais que atuarão nos cursos de EJA integrada; e outro TED com o Instituto Federal do Mato Grosso – IFMT, no valor de R\$ 620 mil, para a oferta de 350 vagas de curso de aperfeiçoamento destinadas à formação de professores para atuarem na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional, totalizando 690 vagas ofertadas no âmbito do Programa no ano de 2021. (BRASIL, 2022, p. 93).

Em dezembro de 2021, o projeto-piloto foi institucionalizado com o nome de Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional – EJA Integrada-EPT, por meio da Portaria nº 962, de 1 de dezembro 2021, definido como:

[...] I - Programa EJA Integrada - EPT: concessão de recursos, em caráter suplementar, para o desenvolvimento de projetos destinados à oferta de cursos nos três segmentos da EJA (ensino fundamental e médio), organizados para atender a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade certa, na forma integrada à educação profissional; (BRASIL, 2021).

O artigo 1º da referida Portaria define como objetivo do Programa “fomentar a Educação de Jovens e Adultos - EJA de forma integrada à formação profissional, a fim de garantir o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, especialmente a meta 10.” (BRASIL, 2021) e entre os objetivos específicos, definidos no artigo 3º se destacam:

I - Ampliar oportunidades de acesso, permanência e conclusão dos três segmentos da EJA; II - fomentar a oferta de EJA Integrada à Educação Profissional, articulada com a oferta educacional de EJA nos ensinos fundamental e médio, nos estados e nos municípios e no Distrito Federal, em consonância com os arranjos produtivos locais; (BRASIL, 2021).

Entre os princípios definidos no artigo 2º está a “I – integração entre a formação básica e a formação profissional, na perspectiva de uma aprendizagem

ao longo da vida, de formação integral do educando, de forma a propiciar a melhoria de suas condições de vida e de trabalho” (BRASIL, 2021).

Um aspecto relevante a ser considerado na institucionalização do referido Programa e que se difere do Proeja FIC, além de ter sido institucionalizado por meio de Portaria e não de Decreto Presidencial é que ele será “coordenado pela Secretaria de Educação Básica – SEB, em articulação com as demais secretarias e instituições vinculadas ao Ministério da Educação – MEC, nos limites de competência de atuação.” (BRASIL, 2021), como define o artigo 4º da Portaria nº 962, de 2021. Desta forma, houve um deslocamento da coordenação antes realizada pela Setec, por ocasião do fomento do Proeja FIC para a SEB, a partir do Programa EJA integrada EPT.

Para fins de apoio à implantação do novo Programa, em 15 de janeiro de 2022, a Secretaria de Educação Básica lançou o Edital nº 17/ 2022, em forma de Chamamento Público para adesão ao Programa de Apoio à oferta da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional – Programa EJA Integrada – EPT (BRASIL, 2022b).

O documento ratificou os objetivos e princípios definidos na Portaria de institucionalização do Programa e estabeleceu que os projetos pedagógicos previstos para serem apresentados no Edital nº 17/2022 deveriam contemplar, necessariamente, as seguintes ações:

6.6.1 Articulação com as redes de educação municipal ou estadual, os parceiros e uso dos arranjos produtivos locais para escolha e oferta dos cursos; 6.6.2 Mobilização e busca ativa dos estudantes; 6.6.3 Oferta de cursos de EJA integrada alinhada com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; 6.6.4 Monitoramento da permanência nos cursos: criação de estratégias que diminuam os altos índices de abandono; 6.6.5 Formação continuada de docentes e demais profissionais da educação para a oferta da EJA integrada; 6.6.6 Produção de material pedagógico que atenda às especificidades da oferta de EJA integrada; 6.6.7 Avaliação da aprendizagem e reconhecimento de saberes: considerando a educação e aprendizagem ao longo da vida; 6.6.8 Pesquisa e inovação visando contribuir para o aprimoramento da oferta de EJA integrada, bem como das ações priorizadas por este Edital. (BRASIL, 2022b, p. 2).

Os tipos de despesas financiadas foram definidos no artigo 14:

I - Pagamento de profissionais contratados para atuarem no Programa, inclusive para mobilização e busca ativa do público, monitoramento da permanência, apoio à inclusão digital, elaboração de currículos e desenvolvimento de cursos em diferentes formatos; II - Pagamento de instituição formadora ou formador(es) para o desenvolvimento da formação continuada dos professores e/ou gestores, quando necessário;



III - Material de custeio para a oferta direta do curso da EJA Integrada - EPT e da formação continuada de professores e dos demais profissionais da educação; IV - Aquisição de gêneros alimentícios, exclusivamente para fornecer lanche ou refeição aos estudantes matriculados no Programa EJA Integrada – EPT, até que o Ente Executor – EEx passe a receber os recursos procedentes do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; V - Custeio de locação de espaços e equipamentos, e aquisição de material de consumo e pedagógico, para oferta dos cursos do Programa EJA articulada; e VI - Elaboração e/ou aquisição de recursos educacionais abertos para realização dos cursos, gravação de videoaulas, gamificação de conteúdo e demais atividades necessárias para a elaboração dos conteúdos de atividades não presenciais. (BRASIL, 2022b, p. 4).

Em relação ao valor do financiamento, a oferta do curso FIC para os jovens e adultos teve como referência o R\$ 10,00 hora/aula/aluno e a Formação continuada para docentes e demais profissionais envolvidos, R\$ 15,00 hora/aula/aluno e em relação ao material pedagógico para o desenvolvimento dessas duas ações, se ambas as ofertas forem presenciais, R\$ 230,00 por aluno (BRASIL, 2022b) e

Se uma das ofertas for a distância ou híbrida, R\$ 160,00 por aluno (Curso FIC e Formação Continuada), valor único que será distribuído para os dois cursos.

Se as duas ofertas forem a distância ou híbridas, R\$ 115,00 por aluno (Curso FIC e Formação Continuada), valor único que será distribuído para os dois cursos. (BRASIL, 2022b, p. 4).

As demais ações financiadas tiveram como valores financiados:

IV. Mobilização R\$ 65.000,00 por projeto, inclui eventos, visitas, divulgação em rádio, TV ou outros meios de comunicação. V. Monitoramento/Permanência R\$ 100.000,00 por projeto, inclui assistências ao estudante, tais como alimentação, transporte, visitas domiciliares, assistência à saúde, plantões pedagógicos, entre outros. VI. Inovação e Pesquisa R\$ 100.000,00 por projeto, inclui pesquisas, criação de incubadoras de projetos de empreendedorismo, projetos inovadores de integração curricular, criação de aplicativos, softwares, entre outros. (BRASIL, 2022b, p. 4).

O Relatório de Gestão do MEC de 2021 informou que em “2020/2021 disponibilizou R\$ 5,5 milhões para a oferta de vagas em cursos para estudantes, em cursos profissionalizantes, e professores, em cursos de formação continuada da modalidade.” (BRASIL, 2022k, p. 93) do referido Programa.

Como os projetos aprovados ainda estão em desenvolvimento não há dados sistematizados sobre a implantação.

### *As ações de monitoramento desenvolvidas pela Setec/MEC*

Um aspecto relevante requerido na implementação de uma política pública e que está presente no Documento-base do Proeja EMI é seu monitoramento e avaliação, apresentados sob a coordenação da Setec/MEC e têm como foco: “a) a aplicação dos recursos investidos; b) o projeto pedagógico e as instituições, utilizando, para tal, modelo similar ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES; c) o pessoal envolvido no Programa, incluindo alunos”. (BRASIL, 2007e, p. 59).

No caso do Proeja, estas ações ocorreram por meio de relatórios circunstanciados anuais e relatórios finais de prestação de contas ao término das ações, realização de reuniões de avaliação e seminários de formação e ações de monitoramento, embora não tenha sido realizada nenhuma avaliação nacional da implementação do Proeja pelo MEC desde sua institucionalização. (NÓBILE, 2022).

Outro aspecto da implementação que deve ser considerado é o que Rua (1997) ressalta: “o fato de que nem sempre os indivíduos que atuam na implementação de uma política sabem efetivamente que estão trabalhando como implementadores de algo abstrato como uma política”. (RUA, 1997, p. 15).

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

A sistematização dos dados obtidos possibilitou um panorama geral do Proeja EMI em desenvolvimento na RFEPCT, por meio de diagnóstico do número de estudantes, número e áreas dos cursos ofertados, número de instituições que à época desenvolviam cursos do Programa, bem como o quantitativo de desistência. (NÓBILE, 2022).

Este relatório possibilitou elaborar as bases de um projeto de monitoramento a partir da identificação das dificuldades iniciais da implementação, denominado “Projeto de Inserção Contributiva”, tendo sido desenvolvida pela equipe técnica da Setec/MEC, em parceria com docentes da própria RFEPCT nos campi que

apresentaram evasão ou reprovação superior a 20%, o que resultou em um quantitativo de 30 das 149 escolas que já tinham iniciado a sua oferta. (BRASIL, 2007d).

Este projeto teve como objetivo “diminuir o índice de evasão dos cursos Proeja nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica de acordo com metas que serão preestabelecidas pela escola e pela equipe de assessoria técnica e pedagógica da Setec/MEC”. (BRASIL, 2007d, s. p).

E como objetivos específicos: “diagnosticar a situação dos cursos Proeja nas escolas selecionadas, procurando identificar as causas do alto índice de evasão e estabelecer estratégias de monitoramento e avaliação para superação da evasão, com a assessoria da Setec e demais parceiros”. (BRASIL, 2007d, s. p).

Ainda que esta ação tenha tido o caráter de monitoramento do Proeja EMI, exercendo o MEC o papel de coordenador nacional do Programa, um objetivo intrínseco desta ação foi a aproximação das realidades: dos atores da formulação e dos atores da implementação e que, frente aos desafios encontrados como geradores da evasão nos cursos do Proeja EMI, pudesse dialogar com todos os sujeitos (gestores da escola, técnicos administrativos, professores e estudantes) para que coletivamente houvesse um comprometimento na busca pela superação dos problemas identificados. (BRASIL, 2007d).

O Projeto de Inserção Contributiva foi desenvolvido pela equipe técnica da Setec/MEC e com a participação qualificada dos coordenadores dos cursos de Especialização Proeja, uma vez que muitos eram professores e pesquisadores do Proeja e da RFEPCT já possuíam uma vivência e um acúmulo de conhecimentos. (NÓBILE, 2022).

As visitas aos IF identificaram como uma dificuldade no início da implementação o diálogo para a resolução das dificuldades do Proeja EMI no interior das instituições ofertantes. Assim, a Setec/MEC descentralizou recursos para a promoção de encontros regionais para troca de experiências entre os diferentes grupos envolvidos no desenvolvimento dos cursos: estudantes, educadores, gestores, totalizando 14 Diálogos Proeja, nos estados brasileiros agrupando escolas geograficamente próximas. (BRASIL, 2008h).

Os “Diálogos Proeja” foram espaços de ação pedagógica e formativa, fomentada pela Setec/MEC nos anos de 2008, 2009 e 2010 para “troca de

conhecimento, de saberes entre as pessoas e foi escolhida pela equipe do Proeja em substituição ao tão familiar Seminário com a intenção de provocar a reflexão em torno de modelos já estabelecidos, culturalmente aceitos, aos quais já houve acomodação”. (SILVA; LEMES; SILVA, 2009, p. 14).

Oliveira e Machado (2011), ao abordarem esta experiência no Instituto Federal de Goiás e Instituto Federal do Espírito Santo, dão conta que eles

[...] se apresentaram como seminários de avaliação e troca destas experiências. Deram voz a professores e alunos e revelaram esta identidade que não identifica, ao mesmo tempo em que denunciaram a segregação presente no interior dos institutos, pelo estranhamento da presença dos alunos do Proeja, avaliados por alunos dos demais cursos técnicos e por professores das instituições, como não dignos de ocupar uma vaga nestas “escolas de excelência”. (OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p. 5-6, grifo das autoras).

### *Os dados quantitativos de oferta do Programa*

Cabe registrar que, desde a criação do Proeja, em 2005, passados 17 anos da sua formulação, há um percentual significativo de jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica. (NÓBILE, 2022, p. 18). A título de recorte – mesmo considerando que o Proeja não tem limitação de idade –, em 2019, na faixa etária de 14 a 29 anos,

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

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

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

[...] apenas 4,5% das pessoas de 25 anos ou mais frequentavam escola, em qualquer nível [...]. A evolução verificada entre 2016 e 2019 no nível de instrução da população dessa faixa etária e resultado, principalmente,

da morte de pessoas mais velhas com menor instrução e do ingresso nessa faixa etária de pessoas mais instruídas. Em 2019, entre as pessoas de 65 anos ou mais de idade, 69,6% não possuíam nível fundamental completo. (IBGE, 2020, p. 96).

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

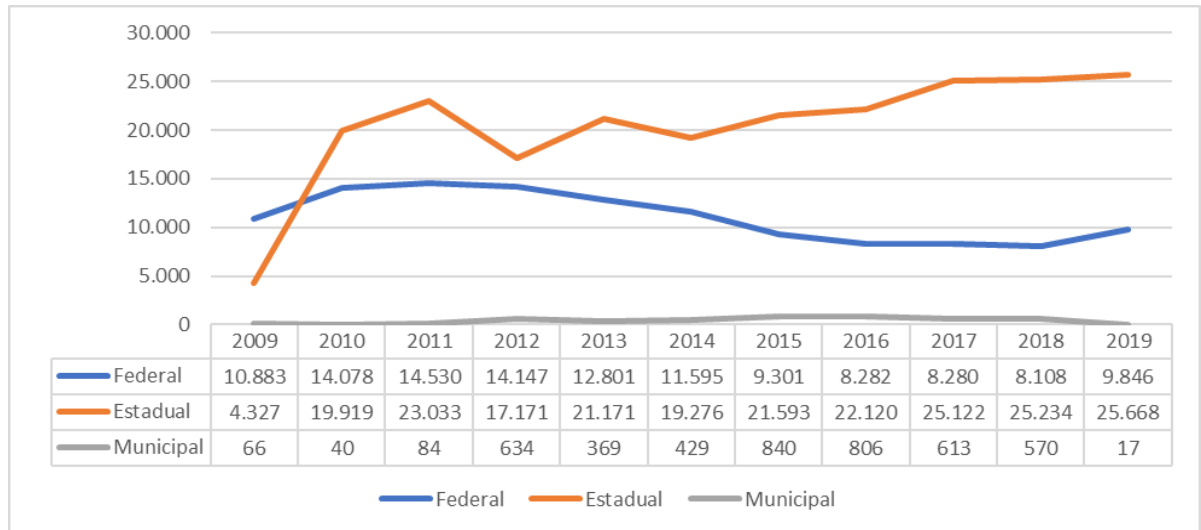
Assim, o cenário atual brasileiro, fundamentado na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, do 2º trimestre de 2019 (PNAD CONTÍNUA/IBGE, 2020), considerando o total de 135.817 milhões de pessoas com idade a partir de 25 anos, revela que 22.937 milhões são considerados sem instrução ou com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

Neste sentido, considerando este contexto de não atendimento ao direito constitucional à Educação Básica e considerando que o Proeja pode representar uma possibilidade de materializar este direito, a historicidade da sua trajetória foi sistematizada por NÓBILE (2022) em quatro momentos

Momento I (2005-2008), caracterizado pela sua formulação – entre os anos de 2005 e 2006, e pelas ações do MEC para sua implantação até 2008. Os Momentos II (2009 a 2011) e o Momento III (2012 a 2018) são caracterizados pela implementação, sendo o Momento II caracterizado pelo crescimento da oferta de matrículas Proeja e o Momento III identificado por um período de retração da oferta. Já o Momento IV (2019-2020) representa uma nova etapa de planejamento de novas vagas nos PDI (2019-2023) e a possibilidade de fortalecimento do Proeja. (NÓBILE, 2022, p. 23).

Esses quatro momentos, analisados à luz dos dados Censo Escolar – notadamente as Sinopses Estatísticas da Educação Básica, no período de 2005 a 2020, revela uma variação significativa da matrícula em cursos Proeja EMI no sistema federal de ensino.

O Gráfico 6 apresenta a série histórica de matrículas Proeja EMI (2009-2019).



**Gráfico 6.** Evolução das matrículas de EJA integrada à EPT (2009-2019) nas redes públicas.  
**Fonte:** elaboração própria (2022), a partir de dados do Censo Escolar Inep dos anos 2009 a 2019.

Assim, o momento I (2005- 2008) representa a fase de formulação e ajustes na base legal e o primeiro registro de matrículas ocorreu no ano de 2007, com 4.772 matrículas. No ano seguinte se observou um aumento significativo de aproximadamente 68%, passando a registrar 8.014 matrículas em 2008. Registrar-se que o período foi um momento importante da implementação do Proeja com destaque para ações do Governo Federal para fomento de projetos formação continuada *lato e stricto sensu*<sup>30</sup> para a formação continuada de profissionais. (NÓBILE, 2022).

No momento II (2009-2011) pode ser observada a expansão da matrícula anual, com aumento progressivo da matrícula no sistema federal, passando de 10.883 matrículas em 2009 para 14.530 em 2011, ainda com ações do Governo Federal para fomento e acompanhamento da implementação, ainda em desenvolvimento. (NÓBILE, 2022).

No momento III (2012 a 2018), os dados indicam que a matrícula de jovens e adultos em cursos Proeja EMI apresentou um decréscimo anual e contínuo,

<sup>30</sup> As ações de financiamento pelo Governo Federal: cursos de Especialização em Proeja, em colaboração com as Universidades e IF; indução de formação de uma rede de pesquisadores em torno do Proeja, através do denominado Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (Edital n. 003/2006. PROEJA-Capes/Setec), cujo objetivo foi o de estimular a produção de novos conhecimentos naquilo que se constituiu como uma nova modalidade de educação. (MACHADO, 2013).

saindo de 12.147 matrículas em 2012 e chegando a 8.108 matrículas, em 2018 (NÓBILE, 2022).

O sistema federal apresentou uma queda crescente de matrículas a partir de 2012, sendo que pelas condições favoráveis de pessoal, infraestrutura, expansão dos *campi* e financiamento regular na matriz orçamentária poderia oferecer mais vagas – condição que será analisada neste estudo. (NÓBILE, 2022, p. 45).

Neste sentido, os Momentos II e III têm como foco o desenvolvimento dos cursos Proeja, sendo que no Momento II foi caracterizado por um período de crescimento da oferta de Proeja o Momento III, identificado como um período de retração da oferta. Por fim, no Momento IV (2019-2020), foi identificado em 2019 um aumento de 21,5 % da matrícula em relação a 2018, mantendo-se neste percentual em 2020, ensejando assim a possibilidade de ampliação da oferta a partir do planejamento nos PDI, considerando o planejamento de novas vagas neste período e a possibilidade de reorganização do Programa. (NÓBILE, 2022).

No que diz respeito ao atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024,<sup>31</sup> institucionalizado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que tem como uma de suas metas a “Meta 10. oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.” (BRASIL, 2014a), ainda que essa meta não faça menção explícita ao Proeja como o Programa exclusivo desta oferta integrada, os dados apresentados no Gráfico 6 ainda contribuem de forma não significativa para seu atingimento, considerando que em 2020, segundo dados do Censo Escolar, havia 3.002.749 milhões de jovens e adultos matriculados na EJA (BRASIL, 2021x) – o que corresponderia a necessidade de se ter cerca de 750 mil matrículas de EJA na forma integrada a Educação Profissional para atender à meta.

Neste contexto, a despeito do grande potencial de público para a oferta, identifica-se que ainda há um baixo percentual da oferta de cursos Proeja EMI em alguns IF da Rede Federal “em que pese a determinação de documentos legais

---

31 A meta 10 da (Plano Nacional de Educação) tem como objetivo “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.” (BRASIL, 2014a).

que estabelecem percentuais mínimos de matrículas no âmbito desse Programa<sup>32</sup>, em função da necessidade de atendimento à população de jovens e adultos fora do sistema educacional.” (NÓBILE, 2022, p. 18).

Para NÓBILE (2022), pensar este atendimento aos jovens e adultos, inseridos nos IF, por meio da integração da Educação Profissional e da Educação Básica, na modalidade EJA, volta-se à sua finalidade “de combate às desigualdades estruturais de toda a ordem”. (BRASIL, 2010b, p. 18).

A inserção da modalidade EJA nos IF é uma possibilidade de assegurar o direito a educação de jovens, adultos e idosos que não concluíram sua Educação Básica, que se apoia na própria Exposição de Motivos para sua criação, como segue.

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

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

Inserem-se nestas características a oferta de cursos Proeja EMI e no atendimento já designado na sua lei de criação, aos jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica. (NÓBILE, 2022, p. 63).

### *Considerações críticas sobre o Programa*

Em relação ao planejamento das ofertas de cursos Proeja EMI nos Institutos Federais, a tese de Nóbile (2022) concluiu que pela análise realizada documentos

---

<sup>32</sup> O Decreto nº 5.840/2006 estabelece no Art. 2º que as instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007. § 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007. § 2º A ampliação da oferta de que trata o § 1º deverá estar incluída no plano de desenvolvimento institucional da instituição federal de ensino. (BRASIL, 2006b).



institucionais dos 38 Institutos Federais pesquisados, apenas no planejamento de novas ofertas e, portanto, o quantitativo que os próprios IF, diante da sua realidade estrutural, organizacional, se comprometeram a fazer, observa-se que o planejamento da oferta se efetivou com pouca variação, mas longe do planejado e muito aquém dos percentuais legais, definidos no próprio decreto do Proeja e na lei de criação dos IF, revelando que “a diferença entre o planejado e o ofertado representou mais de 30.796 oportunidades de acesso negadas, indicando que nem sempre o planejamento partiu do real contexto e possibilidades concretas de oferta ou a disputa interna não logrou êxito.” (NÓBILE, 2022, p. 207).

[...] o caráter contraditório da oferta do Proeja EMI frente ao seu planejamento é percebido quando todas as manifestações de compromisso com a oferta do Proeja EMI e a demonstração da importância do atendimento ao direito à educação de jovens e adultos que interromperam sua trajetória escolar não se materializaram em vagas, em novas oportunidades, como observado nos documentos analisados. (NÓBILE, 2022, p. 207).

Desta forma, o planejamento da oferta e sua não materialização em oferta de vagas nos IF revela-se como um fator limitador da expansão do Proeja e, desta forma, a necessidade de que haja um acompanhamento sistemático por parte da SETEC/MEC na implementação e cumprimento dos percentuais legais, como determinados na legislação para a RFEPCT.

Apresenta-se como prioridade, como indicado por Nóbile (2022), o estabelecimento de um caminho de novo compromisso com a educação de jovens e adultos trabalhadores pelos IF, enquanto Rede, que pode envolver, dentre outras, as seguintes ações:

Identificação dos espaços de interlocução, como os Encontros Nacionais da EJA-EPT (Proeja) já realizados, buscando materializar os encaminhamentos do encontro atual, avaliando a cada encontro posterior o que já foi conquistado e superado;  
Fortalecimento da modalidade por meio de discussões internas, eventos formativos ou fóruns permanentes de discussão locais e regionais;  
Assunção frente ao direito por parte das instituições ofertantes – no caso em questão os IF e o acompanhamento da sua execução por parte do MEC, uma vez que no caso do Proeja, não se verifica a necessidade de mudanças nas diretrizes prioritárias do Programa;  
Estabelecimento de Diretrizes para a política de EJA ou documento orientador, como já realizado por vários IF;  
Realização de busca ativa para identificação do público do Proeja EMI.  
Integração com outros programas – como EJA-FIC Fundamental e ou projetos de reconhecimentos de saberes como porta de acesso à formação técnica integrada à EJA de nível médio.

Criação de espaço interativo do Proeja, por meio de alguma plataforma para sistematizar e disseminar informações, materiais produzidos, pesquisas, práticas pedagógicas. (NÓBILE, 2022, p. 208).

Quando o Proeja foi formulado, por se tratar de um Programa destinado a jovens e adultos que em algum momento da sua vida interromperam sua trajetória de vida escolar e, considerando o desejo da política proposto, ele entrou nos IF por força de um decreto presidencial, mas por outro lado trouxe para esses espaços considerados de excelência, a possibilidade de se repensar e reinventar e, neste sentido, exigiu da comunidade escolar e gestão o compromisso da “reconstrução coletiva de espaços que já estavam acomodados na organização da escola.” (NÓBILE, 2010, p. 160).

Agora, passados mais de dezessete anos da sua formulação, ele se apresenta, ainda e apesar do caráter contraditório da sua formulação e implantação, no cenário educacional brasileiro como uma possibilidade real de atendimento à formação profissional integrada à educação de jovens e adultos para trabalhadores estudantes, mas destaca-se ainda que é necessária avançar na perspectiva de construção de uma política de EJA-EPT, a partir de uma retomada do diálogo com as instituições que já possuem a experiência da implementação e pode contribuir para se pensar a sua ampliação e parcerias com as outras redes públicas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, abandonando seu caráter de transitoriedade de programa.

#### O PROJovem – PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS

No ano de 2003, as ações do Ministério do Trabalho foram modificadas com a reorganização, do âmbito do Ministério da Educação, das políticas de formação profissional, com a estruturação de uma secretaria voltada para essa modalidade – a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), com a discussão de decretos e a realização de seminários. (BARACHO; NÓBILE, 2020).

Não significa dizer que o Ministério da Educação passou a coordenar as ações de formação profissional, uma vez que o Plano Nacional de Qualificação Profissional, que abrangia as ações educacionais de formação estava sob a coordenação do Ministério do Trabalho e Emprego. Porém, houve uma dispersão das ações de formação profissional do trabalhador, sendo que o foco do Ministério

da Educação foram as ações estruturadas na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (REDE FEDERAL). (BARACHO; NÓBILE, 2020).

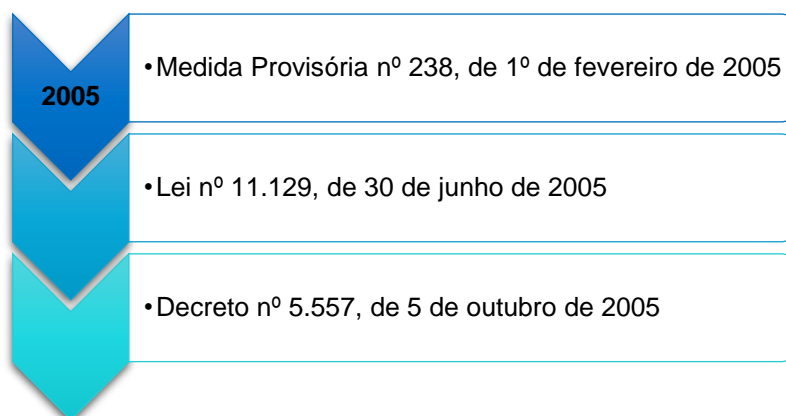
Em 2004, o Governo Federal constituiu um Grupo Interministerial da Juventude, coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República (SGPR), composto por dezenove de seus ministérios, com o objetivo de formular uma Política Nacional de Juventude para a população entre 15 e 29 anos e com baixa escolaridade, baseando-se na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD/2003) e nas propostas dos movimentos de juventude. (BILIO; RUMMERT, 2018, p. 113).

O resultado foi a formulação do Projovem, instituído pela Medida Provisória nº 238, de 1º de fevereiro de 2005 (BRASIL, 2005a). Em 30 de junho de 2005, a MP foi transformada na Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005 (BRASIL, 200d) que

[...] instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovem (Projovem), juntamente com a criação do Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e da Secretaria Nacional da Juventude, ligados à Secretaria Geral da Presidência da República – um conjunto de iniciativas que teve como prioridade a juventude brasileira e sua formação profissional. (BARACHO; NÓBILE, 2020, p. 146).

O Projovem foi implantado no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (HENRIQUE; FERREIRA, 2022).

Posteriormente a lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.557, de 5 de outubro de 2005 (BRASIL, 2005g), com a finalidade de “gerar a oportunidade para esses jovens recuperarem e continuarem seus estudos, ampliando, assim, suas perspectivas de inclusão no mercado de trabalho e na sociedade em geral” (BRASIL, 2009e, p. 9).



**Figura 7.** Base legal do Projovem em 2005.

**Fonte:** elaboração própria.

No artigo 1º, o Projovem foi definido como um programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciassem aos jovens brasileiros a elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, a qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local (BRASIL, 2005a).

O Projovem articula o Ensino Fundamental, a Qualificação Profissional (QP) e a Ação Comunitária em um Projeto Pedagógico Integrado (PPI), destinando-se a jovens entre 18 e 24 anos, estruturando-se em: Formação Básica (800 horas), QP (350 horas) e Ação Comunitária (50 horas), distribuídas em doze meses. Os alunos matriculados no programa receberiam um auxílio financeiro mensal de R\$ 100,00, condicionado à frequência mínima de 75% e à entrega dos trabalhos obrigatórios do mês (BILIO; RUMMERT, 2018).

Ainda em 2005, o Programa obteve a aprovação de curso experimental pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 2/2005 em 16 de março possibilitando a certificação dos estudantes (BRASIL, 2005) e, apenas em 2006, o Parecer CNE/CEB nº 37/2006, em 7 de julho, aprovou as diretrizes e os procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do Programa. (BRASIL, 2006b).

Os requisitos para participação nesse Programa, além da idade dos participantes (entre 18 e 24 anos) foram definidos da seguinte forma “I - tenham concluído a 4ª (quarta) série e não tenham concluído a 8ª (oitava) série do ensino fundamental; II - não tenham vínculo empregatício” (Brasil, 2005a).

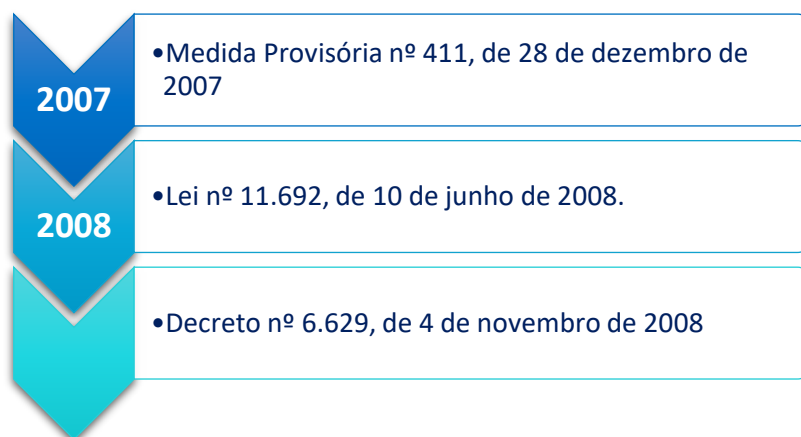
Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) informam que esse programa pretende, com cursos de 1.600 horas em 12 meses, contribuir para: a) a reinserção do jovem na escola, que recebe auxílio financeiro enquanto está matriculado; b) a identificação de oportunidades de trabalho e a capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; c) a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; e d) a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação.

A proposta curricular do Projovem é fundamentada em novos paradigmas que articulam a formação básica e a Ação Comunitária à formação profissional.

Esses paradigmas podem ser considerados como uma força que traz para o debate uma questão ainda não superada, isto é, a dualidade estrutural da educação brasileira, ao enfatizar a articulação desses paradigmas. (OLIVEIRA; BARBOSA FILHO, 2009).

O artigo 3º da Lei nº 11.692/2008 (BRASIL, 2008a) que trata da execução e gestão do Projovem, por meio da conjugação de esforços da Secretaria Geral da Presidência da República e dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, cada órgão fazendo a gestão de uma modalidade. (BARACHO; NÓBILE, 2020). Quanto à gestão e implementação/execução do Projovem cabe destacar seu caráter de intersetorialidade a requer articulação permanente de esforços entre os órgãos gestores:

Secretaria-Geral da Presidência da República; Ministérios da Educação, do Trabalho e do Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; bem como a interação/canais de diálogo e da sociedade civil a fim de identificar/mapear as reais demandas de desenvolvimento socioeconômico; político-regional visando contribuir para o direito à qualificação profissional. Isto é focal para o desenvolvimento exitoso de políticas públicas de educação e de trabalho e emprego. (SILVA; AMARAL, 2013, p. 6).



**Figura 8.** Base legal do Projovem em 2009.  
**Fonte:** elaboração própria.

Com o objetivo de ampliar a Política Nacional de Juventude, foi formulado o Projovem Integrado, por meio da Medida Provisória nº 411/2007, de 28 de dezembro (BRASIL, 2007a), posteriormente convertida na Lei nº 11.692/2008, de 10 de junho (BRASIL, 2008a) e regulamentado pelo Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008 (BRASIL, 2008d).

Assim, com a reestruturação do Programa, houve a ampliação da idade, que passou a ser entre 15 e 29 anos, criando modalidades<sup>33</sup> do Projovem, para atendimento a públicos específicos: “artigo 2ºo [...] I – Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo; II – Projovem Urbano; III – Projovem Campo - Saberes da Terra; e IV – Projovem Trabalhador” (BRASIL, 2008d). Vejamos cada uma das modalidades do Programa.

#### *Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo*

Baracho e Nóbile (2020, p. 149) afirmam que “o Programa, nessa modalidade, sob a coordenação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), destina-se aos adolescentes entre 15 e 17 anos com o seguinte perfil:

I - Pertencentes à família beneficiária do Programa Bolsa Família - PBF. II - Egressos de medida socioeducativa de internação ou em cumprimento de outras medidas socioeducativas em meio aberto. III - em cumprimento ou egressos de medida de proteção [...] IV - egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI. ou V - egressos ou vinculados a programas de combate ao abuso e à exploração sexual (BRASIL, 2008a).

A Portaria nº 171, de 26 de maio de 2009 (BRASIL, 2009b), do MDS, traçou os” objetivos gerais do Programa, como complementar à proteção social básica à família, criando mecanismos para garantir a convivência familiar e comunitária e criar condições para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional. ” (BARACHO; NÓBILE, 2020, p. 150). Já dentre os objetivos específicos destacam-se:

Art. 2º [...] II - desenvolver potencialidades e estimular aptidões e talentos, promovendo a autoestima, a autodeterminação e a autonomia dos jovens; [...]  
X - promover a preparação dos jovens para o mundo do trabalho, por meio da apropriação de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e

---

<sup>33</sup> Projovem Adolescente: Objetiva complementar a proteção social básica à família e gerar as condições de acesso do jovem no sistema educacional. Executada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). Projovem Campo: Objetiva oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíam o ensino fundamental. Único dos quatro que, naquele período sob a efetiva responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). Projovem Trabalhador: Objetiva a oferta de qualificação profissional para preparar o jovem para inserção no mercado de trabalho. Executada pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). (BILIO; RUMMERT, 2018, p.115-116). Em 2011, o Decreto nº 7.649, no seu Parágrafo único, passou a determinar que o Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo seria coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Projovem Urbano e o Projovem Campo – Saberes da Terra pelo Ministério da Educação, e o Projovem Trabalhador pelo Ministério do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2011c).

reconhecimento de aptidões e interesses, com vistas à construção de um projeto pessoal e/ ou coletivo de futuro profissional;  
XI - promover a inclusão dos jovens no mundo digital, desenvolvendo suas competências comunicativas e capacidades cognitivas, afetivas e de sensibilidades ético-estéticas;  
XII - estimular a participação cidadã dos jovens e o protagonismo no desenvolvimento de ações coletivas de interesse social no território, exercitando o seu potencial de transformar a realidade em que vivem. (BRASIL, 2009, p. 1-2).

Dessa forma, observa-se que “o Programa foi destinado para um público específico, mas que abrangeu aqueles adolescentes que precisavam de algum tipo de proteção e, para isso, tinha objetivos amplos e variados, não ficando restrito apenas à profissionalização.” (BARACHO; NÓBILE, 2020, p. 151).

### *Projovem Trabalhador*

O artigo 16 da Lei nº 11.692/2008, determina, como objetivo para o Projovem Trabalhador, “preparar o jovem para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda, por meio da qualificação social e profissional e do estímulo à sua inserção” (BRASIL, 2008a). Esse programa foi desenvolvido sob a coordenação do Ministério do Trabalho e Emprego.

De acordo com Baracho e Nóbile (2020, p. 154), o artigo 17 determina que a “faixa etária de atendimento do Programa privilegia jovens entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos, em situação de desemprego e que sejam membros de famílias com renda mensal per capita de até 1 (um) salário-mínimo [...]”.

### *Projovem Campo – Saberes da Terra*

Com a alteração da Lei nº 11.129/2005, o Programa Saberes da Terra<sup>34</sup> foi incorporado ao Projovem e passou a ter com a nova Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, o objetivo definido no artigo 14:

---

<sup>34</sup> Em outubro desse mesmo ano, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec); o Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio da Secretaria da Agricultura Familiar (SAF) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT); e o Ministério do Trabalho, por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), na intenção de pensar a integração da EJA com a formação profissional, realizaram uma ação articulada, por meio da qual foi institucionalizado o primeiro programa que tratou dessa integração para a população do campo, ou seja, o Programa Nacional de Educação de

Elevar a escolaridade dos jovens da agricultura familiar, integrando a qualificação social e formação profissional [...], a conclusão do ensino fundamental e proporcionando a formação integral do jovem, na modalidade educação de jovens e adultos, em regime de alternância. E o artigo 15 define a idade para atendimento entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos, para jovens residentes no campo, que saibam ler e escrever e que não tenham concluído o ensino fundamental (BRASIL, 2008a).

De acordo com o Ministério da Educação, responsável pela coordenação do Programa, o Projovem Campo Saberes da Terra visa a ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, respeitando as características étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo e a pluralidade de gêneros. (BARACHO; NÓBILE, 2020, p. 153).

Para Silva (2021), o Projovem Campo – Saberes da Terra trata

da educação como garantia de direitos para o povo do campo, com perspectivas e ideias que englobam o saber e uma política pedagógica direcionada às atividades e práticas realizadas no meio rural, valorizando os jovens agricultores em seu cotidiano, vinculando a educação ao trabalho e aos conhecimentos empíricos adquiridos diariamente pelos jovens camponeses. (SILVA, 2021, p. 126-127).

Um atributo do Projovem Campo é o calendário escolar adaptado às condições climáticas e ao ciclo agrícola e o currículo contextualizado às características do campo. No Programa, são repassadas também as noções básicas da legislação que ampara o trabalhador rural (BRASIL, 2018b).

Em relação à implementação e a formação de professores do Programa, Silva (2021) apresenta os dados da sua pesquisa dando voz a eles:

No início, foi difícil, pois não teve formação para os professores atuarem no programa, mas, como eu já tinha conhecimento sobre a educação do campo e Projovem Campo Saberes da Terra, iniciei as aulas tendo como ponto de partida o Projeto Político Pedagógico e o Percurso Formativo que fundamentou a minha prática em sala de aula (CIDA, 2015, p. 5). A dificuldade registrada pela professora nos leva a refletir sobre a execução das políticas educacionais no âmbito do município. A efetivação dessas ações, em sua materialização, vai se distanciando do que está prescrito nos editais, resoluções e documentos-base, os quais norteiam os princípios, diretrizes e papéis das instâncias envolvidas. Nesse caso, é importante atentar para as condições materiais dessa execução, a

---

Jovens e Adultos integrada com qualificação social e profissional para agricultores (as) familiares – Saberes da terra. Esse Programa teve como objetivo geral: Desenvolver uma política de Educação do Campo que possibilite a jovens e adultos agricultores familiares excluídos do sistema formal de ensino a oportunidade de escolarização na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrando ensino fundamental e qualificação social e profissional (BRASIL, 2005b). (BARACHO; NOBILE, 2020, p. 144).



importância da atuação efetiva da gestão, referente ao acompanhamento, avaliação e replanejamento dessas políticas, visto que são tão caras quando situamos essas ações no decurso da trajetória da educação do campo no Brasil. (SILVA, 2021, p. 155).

### *Projovem Urbano*

O Projovem Urbano, de acordo com o artigo 12 da Lei nº 11.692, de 10 de julho de 2008, visa o atendimento aos jovens com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental. (BRASIL, 2008a).

Já seu artigo 11 definiu como seus objetivos elevar a escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, à qualificação profissional e ao desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania” (BRASIL, 2008a) e está organizado a partir de um “Projeto Pedagógico Integrado em que articula a educação básica (ensino fundamental), com a qualificação profissional e as experiências de participação cidadã. ” (SALGADO, 2009, p. 13).

A nova formulação manteve os três pilares do PPI, a saber: a) Formação Básica que teve como objetivo de garantir aprendizagens determinadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e baseada na Qualificação Profissional bem como na Participação Cidadã; b) Qualificação Profissional Inicial –com o objetivo de preparar os jovens para atuar no mundo do trabalho por meio da Formação Técnica Geral (FTG) e dos Arcos Ocupacionais; c) Participação Cidadã, com o objetivo de garantir aprendizagens sobre direitos sociais e buscar a mobilização do jovem no desenvolvimento de ações comunitárias. (BILIO; RUMMERT, 2018).

O PPI do Projovem Urbano, de acordo com Parecer CNE/CEB Nº 18/2008, possui uma carga horária

[...] de 2.000 horas (1.560 horas presenciais e 440 horas não presenciais), a serem cumpridas ao longo de 18 meses letivos ou 78 semanas. Esse percurso é organizado em seis unidades formativas, com duração de três meses cada uma, para que os diferentes componentes curriculares se integrem em eixos estruturantes que estabelecem, entre si, a progressão das aprendizagens. (BRASIL, 2008c).

As Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, as quais orientaram na definição dos princípios que norteiam o Projovem Urbano: [...]

e) essa organização curricular flexível e contextualizada assume como eixo condutor da ação pedagógica a articulação entre o Ensino Fundamental, modalidade de Educação de Jovens e Adultos, e a Educação Profissional articulada em torno de itinerários formativos, tendo o trabalho como princípio educativo. Ela deverá ser necessariamente interdisciplinar, o que exige que a organização curricular vá além da mera justaposição de disciplinas ofertadas de forma estanque, mas, ao mesmo tempo, que se evite a diluição de conhecimentos numa generalidade amorfa e superficial. Os vários componentes curriculares serão planejados de forma integrada, por meio de atividades e projetos característicos da prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, tendo em vista o exercício da cidadania o trabalho. Os eixos norteadores desse processo serão a Educação Básica, a formação profissional inicial e a aprendizagem permanente. (BRASIL, 2008c).

Para fins de uma breve análise destacamos alguns aspectos da formulação e da implementação do Projovem Urbano.

Em 2017, Bilio defendeu a tese intitulada “O Programa Nacional de Inclusão de Jovens-urbano (Projovem Urbano): a construção do precariado e a hegemonia da pequena política”, desenvolvida na Universidade Federal Fluminense, orientado por Sonia Maria Rummert.

Em 2018, a escrita do artigo baseado na tese, intitulado “O Projovem Urbano como política de invisibilidade da classe trabalhadora”, os autores apresentam sua percepção sobre a construção de narrativas para adquirir o consenso da classe trabalhadora, segundo as quais legitima o aligeiramento e a superficialidade dos conhecimentos construídos historicamente e pregam a necessidade de experiências educacionais diferenciadas, que considerem as características particulares da juventude brasileira, a fim de reedificar o seu vínculo com a escola por meio de intervenções pedagógicas planejadas (BILIO; RUMMERT, 2018).

Um aspecto importante a ser considerado na implementação do Projovem Urbano foi a sua vinculação institucional que nem sempre esteve sob a responsabilidade da Secretaria de Educação de cada localidade.

Neste sentido, na pesquisa de Bilio e Rummert (2018) foi constatado que

apenas 28% dos gestores responderam que o programa já se articulou à Secretaria de Educação, enquanto 27% mencionaram a Secretaria de Assistência Social ou outros setores. Verifica-se, assim, que, majoritariamente, em seus primeiros anos, o programa foi intencionalmente deslocado da alçada da educação. (BILIO; RUMMERT, 2018, p. 122).

Cabe destacar que no próprio PPI era prevista esta possibilidade ao definir em que cada Estado, Município ou DF integrante do Projovem Urbano um comitê gestor local com ampla representatividade:

(a) um Comitê Gestor local, formado por representantes das secretarias estaduais, municipais ou do DF, responsáveis pelas áreas de juventude, educação, desenvolvimento/assistência social e trabalho. Outras secretarias também poderão fazer parte desse Comitê como forma de potencializar as ações do Projovem Urbano; (b) uma coordenação local (estadual, municipal ou DF) incumbida da operacionalização do Programa em nível local de modo a alcançar o maior número possível de jovens excluídos, assegurando a permanência dos alunos no curso com aprendizagem efetiva (BRASIL, 2008a, p. 49).

Ainda que o objetivo fosse assegurar a permanência dos estudantes com aprendizagem efetiva o que se nota é a fragilidade de se efetivar tal feito quando há atores diversos na condução de tal processo e nem sempre vinculados à Secretaria de Educação.

Neste sentido, Bilio e Rummert (2018) ainda destacam que um dos objetivos do Programa

consistiu na melhoria dos dados relativos ao fluxo de matrículas de alunos da rede escolar, valendo-se de um discurso democratizante, preocupado com a inserção da força de trabalho juvenil, que podia amenizar (e não superar) o pauperismo. Apesar disso, o PJU revelou-se como um poderoso instrumento de construção do consenso pelo processo de inserção precária desses jovens no mundo do trabalho. (BILIO; RUMMERT, 2018, p. 125).

A crítica dos autores em ainda ressalta que o Programa “desempenhou um papel de construção de redes de sociabilidade entre alunos que viviam a mesma realidade, mas secundarizou o acesso aos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade.” (BILIO; RUMMERT, 2018, p. 125).

Sousa e França (2013) ao relatarem a pesquisa realizada o Rio Grande do Norte sobre a implementação do Projovem Urbano relatam sobre a organização das aulas do Ensino Fundamental, que

[...] são realizadas em doze horas semanais, sendo dedicadas duas horas semanais para cada componente curricular (Ciências Humanas, Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Ciências da Natureza), três horas para a atividade integradora e uma hora para aula de informática. Vejamos que cada Unidade Formativa no Projovem Urbano/2012 possui dez tópicos a serem trabalhados por cada elemento curricular da Educação Básica que devem ser vencidos ao final de treze semanas. O que quer dizer que o professor tem em média duas horas e trinta e seis minutos para dar conta de todas as questões referentes ao conteúdo de um tópico a ser estudado e nada mais. (SOUSA; FRANÇA, 2013, s. p.).

O relato da implementação do Projovem Urbano está condizente com a orientação da coordenação nacional do Programa na qual as unidades formativas devem começar e acabar ao mesmo tempo em diferentes cidades do país. Terminada a unidade formativa, chega um novo guia do aluno e um novo manual do educador para iniciar outros novos conteúdos e assim sucessivamente até que se chegue a sexta e última unidade formativa. (SOUSA; FRANÇA, 2013)

Os autores ainda lembram que “a orientação dada aos professores, embora não conste claramente no Manual do Educador, é que estes devem concluir um tópico a cada 6 semanas, ou seja, abordar um conteúdo em uma aula de duas horas – cada semana um tópico, essa é a “ordem”. (SOUSA; FRANÇA, 2013, s. p.)

### *Considerações críticas sobre o Programa*

Em sua análise sobre o Projovem, Bibio e Rumert (2018) apontam que as políticas no âmbito da educação representam a forma como o Estado capitalista administra a correlação das forças na sociedade, “preservando os interesses dominantes, mas contemplando, também, de forma subordinada, as demandas das classes subalternizadas, objetivando a mediação de interesses em conflito e, em decorrência, a manutenção da hegemonia e das condições de controle social.” Esses autores afirmam ainda que ele foi formulado em período de intensas ações Governo Federal com a criação de programas de formação, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. “Trazendo as marcas do aligeiramento e do reducionismo da educação ao plano da assistência social, constitui expressão recente do caráter de dualidade do sistema educacional brasileiro sob suas atuais configurações.” (BILIO; RUMMERT, 2018, p. 111).

Já Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) afirmam que Programas como o Projovem são dirigidos aos desempregados ou aos alunos de baixa renda matriculados em escolas públicas, com vistas à formação profissional, mas lhes falta integração com outras políticas como a de inserção profissional e de melhoria da renda das famílias. Desta forma, para esses autores é imprescindível que as políticas públicas, como o Projovem

[...] enfrentem o plano conjuntural e emergencial, atentando para a particularidade e a diversidade dos grupos de jovens inseridos precocemente no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, entretanto, as políticas devem encaminhar mudanças ou reformas estruturais no sentido

da superação da desigualdade social e da universalização efetiva da educação básica (fundamental e média). Ao mesmo tempo, entretanto, as políticas devem encaminhar mudanças ou reformas estruturais no sentido da superação da desigualdade social e da universalização efetiva da educação básica (fundamental e média). (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 1103).

Percebe-se, pois, que a marca de contenção social e assistencialismo com delegação ao capital da formação profissional da classe trabalhadora está impressa no Programa (HENRIQUE; SILVA, 2021).

No campo da implementação, as imposições da forma de execução do Projovem Urbano entram em

[...] constantes conflitos não apenas com a forma de pensar o processo pedagógico pelos professores, como também é incompatível com concepções de educação que se propõem de caráter emancipatório, pois se eles compreendem aspectos próprios do processo de ensino-aprendizagem, o Programa parece ignorá-los. (SOUSA; FRANÇA, 2013, s. p.)

Um aspecto necessário na implementação de políticas públicas e revelado na pesquisa de Sousa e França (2013) é a institucionalização de uma coordenação pedagógica que auxilie na construção de soluções para problemáticas vivenciadas na execução da ação pedagógica, uma vez os professores, embora licenciados, demonstram a necessidade de uma orientação para que os encaminhamentos das suas práticas educativas possam ser exitosos. “O que parece é que esses professores têm anseios de pensar junto a educação dos jovens e não somente executar ações concebidas por outro e que eles mesmos não acreditam que deem certo.” (SOUSA; FRANÇA, 2013, s. p.)

Nas conclusões da pesquisa percebe-se a quase inexistência de flexibilidade no desenvolvimento do currículo e, assim, a “necessidade de retomar questões relativas a determinados conteúdos ainda não amadurecidos pelos alunos, assim como reorganizar metodologicamente o aprendizado destes é suprimido em nome de um ritmo de funcionamento nacional.” (SOUSA; FRANÇA, 2013, s. p.)

Desta forma, o planejamento “torna-se, dessa forma, uma ação meramente burocrática. Em alguns momentos, os professores chegam mesmo a pensar que não é necessário fazer plano de ensino, pois se trata, praticamente, de ensinar um tópico a cada semana, executar aquilo que já foi planejado.” (SOUSA; FRANÇA, 2013, s. p.).

Os autores ainda destacam que “não se observa, por exemplo, que o caráter urbano de grandes metrópoles é diferente de pequenas cidades e mesmo estas últimas possuem particularidades, dependendo do contexto histórico, social, cultural, político e econômico em que se desenvolvem.” (SOUSA; FRANÇA, 2013, s. p.), o que torna a ação docente desvinculada da realidade social.

Em relação ao momento atual do Projovem, o Relatório de Gestão do MEC de 2020 afirma que a Resolução nº 13, de 10 de setembro de 2021, estabeleceu normas e procedimentos para a utilização, pelos estados, pelo Distrito Federal e pelos municípios, dos saldos financeiros do Programa “nas modalidades Urbano e Campo – Saberes da Terra, nas ações da edição 2021. Após o período de adesão, houve a repactuação de R\$ 163 milhões, valor que possibilitará atender cerca de 27 mil novos estudantes no Programa.” (BRASIL, 2021g, p. 93).

De acordo com a Resolução nº 13, de 10 de setembro de 2021, puderam usar saldos remanescentes de edições anteriores do Projovem Urbano 87, prefeituras municipais ou secretarias estaduais de educação de 24 estados (Acre, Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Roraima, Rio Grande do Sul, Sergipe, São Paulo e Tocantins) que tinham saldo igual ou superior a R\$ 82.900,80 em conta corrente específica. (BRASIL, 2021g).

Em relação ao Projovem Campo Saberes da Terra foram autorizadas 51 prefeituras municipais ou secretarias estaduais de educação de 17 estados (Acre, Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe,) e do Distrito Federal que tinham saldo igual ou superior a R\$ R\$ 87.088,80 em conta corrente específica de edições anteriores do programa. (FNDE, 2021).

### **As políticas de expansão de cursos de qualificação profissional e de cursos técnicos**

Em relação às políticas de expansão de cursos de qualificação profissional e de cursos técnicos, cabe discutirmos os seguintes programas: Aprendizagem Profissional; Bolsa-Formação Pronatec; Qualifica Mais; e Aprenda Mais.

## A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: A ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INSERÇÃO NO MUNDO DO TRABALHO

A exemplo dos demais países relatados, o Brasil possui um programa de aprendizagem profissional: o Programa Jovem Aprendiz. No caso brasileiro, aprendizagem profissional foi estabelecida pela Lei nº 10.097, de 2000, – conhecida como Lei da Aprendizagem – e regulamentada pelo Decreto nº 9.579, de 2018<sup>35</sup>.

A Lei nº 10.097, de 2000, altera alguns artigos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para permitir e regulamentar a contratação de menores aprendizes a partir de 14 anos de idade.

Ainda, define o *contrato de aprendizagem* como um contrato de trabalho especial, “ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação” (BRASIL, 1943, art. 428).

O contrato de aprendizagem prevê a inscrição em *programa de aprendizagem* “desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica”, desenvolvida por instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem ou por “escolas técnicas de educação”, inclusive as integrantes das redes públicas de EPT. (BRASIL, 1943, art. 428, art. 430).

A formação técnico-profissional estabelecida pelo Decreto-Lei “caracteriza-se por atividades teóricas e práticas, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva desenvolvidas no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1943, art. 428).

A aprendizagem profissional é um programa de qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho, que tem como público-alvo jovens e adultos de 14 a 24 anos<sup>36</sup>, e pessoas com deficiência sem limite de idade. “Trata-se de uma

---

<sup>35</sup> Recentemente alterado pelo Decreto nº 11.061, de 4 de maio de 2022, para dispor sobre o direito à profissionalização de adolescentes e jovens por meio de programas de aprendizagem profissional.

<sup>36</sup> No caso de programas de aprendizagem profissional que envolvem o desempenho de atividades vedadas a menores de 21 anos, essa idade se estende até os 29 anos. (BRASIL, 2018c, art. 44).

política que pode criar oportunidades tanto para os jovens, especialmente no que se refere à inserção no mercado de trabalho; quanto para as empresas, que têm a possibilidade de formar mão-de-obra qualificada”. (BRASIL, 2022n).

Os programas de aprendizagem são organizados nos seguintes tipos:

- Programas por Ocupação: são definidos para um código específico da CBO, “focando assim na formação do aprendiz para uma única ocupação”, tendo como base o Quadro Brasileiro de Ocupações e o Monitor de Profissões, constantes no CONAP<sup>37</sup>. (BRASIL, 2021m, 2022n).
- Programas por Arcos Ocupacionais<sup>38</sup>: “são agrupamentos de ocupações relacionadas, que possuem base técnica próxima e características complementares”, podendo pertencer a mais de uma família ocupacional, constantes no CONAP. “Cada um dos Arcos pode abranger as esferas da produção e da circulação (indústria, comércio, prestação de serviços), garantindo assim uma formação que amplie as possibilidades de inserção do aprendiz no mercado de trabalho ao término do curso de aprendizagem profissional”. (BRASIL, 2021m, p. 4).
- Programas por Múltiplas Ocupações: “são compostos de duas ou mais CBOs e são destinados a qualificar o aprendiz em ocupações variadas que não precisam compor a mesma família ocupacional”, constantes no CONAP. (BRASIL, 2021m).
- Programas específicos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem: são ofertados pelas instituições que compõem os SNA, especificamente o

---

<sup>37</sup> O Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional, concebido em consonância com a CBO, tem “como principal objetivo orientar as entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica, definidas no art. 50. do Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, e direcionar a elaboração dos cursos de Aprendizagem Profissional”. O CONAP organiza os programas que desenvolvem competências relacionadas a uma ou mais ocupações, “enumera as atividades a serem realizadas pelo profissional, especifica requisitos de idade para o exercício das atividades e indica a carga horária total do programa, considerando o nível de complexidade técnica da ocupação”. (BRASIL, 2021m, p. 3).

<sup>38</sup> “O objetivo principal da utilização da metodologia, considerada uma inovação no que diz respeito à formação adequada a quem inicia sua trajetória profissional, consiste em propiciar o desenvolvimento de competências e vivências práticas dos beneficiários em mais de uma ocupação dentro da mesma organização, enriquecidas pela troca de experiências entre os aprendizes contratados por diferentes empresas”. (BRASIL, 2021m, p. 4).



SENAC, o SENAI, o SENAR, o SENAT e o SESCOOP. (BRASIL, 2021m, p. 4).

- Programas Técnico de Nível Médio: são “cursos ou partes de cursos da educação profissional técnica de nível médio ou do itinerário da formação técnica e profissional do ensino médio” constantes no CNCT, reconhecidos como atividade teórica do curso de aprendizagem profissional, “quando ofertados por instituições de ensino devidamente regularizadas perante o respectivo órgão competente do sistema de ensino e cadastradas no Cadastro Nacional da Aprendizagem Profissional”. (BRASIL, 2022n).

A formação teórica deve cumprir a carga-horária estabelecida no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT, devendo ser então acrescida as atividades práticas. Conforme, a Portaria MTE nº 723/2012, essa parte teórica deve corresponder entre 30% (trinta por cento) e 50% (cinquenta por cento) do total do programa. A duração dos cursos de aprendizagem profissional de nível médio técnico deve coincidir com a vigência do contrato de trabalho do aprendiz; podendo o contrato de trabalho ser celebrado após o início do curso regular, ou terminar antes (...) (BRASIL, 2021m, p. 5).

A Seção II do Capítulo V do Decreto nº 9.579, de 2018, “disciplina sobre a aprendizagem profissional (...) prevista na Consolidação das Leis do Trabalho (...)” (art. 44) e considera:

I - aprendiz - a pessoa que firma contrato de aprendizagem profissional (...)

II - aprendiz egresso - aprendiz que efetivamente concluiu o curso de aprendizagem profissional e teve seu contrato de aprendizagem profissional extinto no seu termo; (...)

III - entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica - entidades com competência atribuída legalmente para realizar aprendizagem profissional ou habilitadas pelo Poder Executivo federal para essa finalidade (...)

IV - formação técnico-profissional metódica - atividades teóricas e práticas, que desenvolvem competências profissionais, conhecimentos, habilidades e atitudes, metodicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva para propiciar ao aprendiz qualificação profissional adequada ao mercado de trabalho. (BRASIL, 2018c, art. 44).

O contrato de aprendizagem profissional tem duração de até três anos (exceto nos casos específicos, previstos no Decreto nº 9.579, de 2018. Nesse contrato, o empregador se compromete “a assegurar ao aprendiz (...) a formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico”, e o aprendiz se compromete “a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias à formação” (BRASIL, 2018c, art. 45).

Ainda, o contrato de aprendizagem profissional pressupõe:

- I - a anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social; II - a matrícula e a frequência do aprendiz à escola, na hipótese de este não ter concluído o ensino médio; e
- II - a inscrição em programa de aprendizagem profissional desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica. (BRASIL, 2018c, art. 46).

A partir da análise dessas observações, infere-se que os Programas de Aprendizagem Profissional somente propiciam a elevação de escolaridade quando desenvolvidos na modalidade Programas Técnico de Nível Médio em cursos na forma integrada ou concomitante. Por outro lado, por se materializarem por meio de um contrato de trabalho previsto na CLT, propiciam direitos trabalhistas ao aprendiz e a possibilidade de contratação permanente após o término.

A BOLSA-FORMAÇÃO PRONATEC: PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS PARA OFERTA DE CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E DE CURSOS TÉCNICOS

Instituído por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego tem como público beneficiário, definido no art. 2º: (BRASIL, 2011b).

- I - estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;
- II – trabalhadores [inclusive agricultores familiares, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores];
- III - beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e
- IV - estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento.
- V - mulheres vítimas de violência doméstica e familiar com registro de ocorrência policial.

Ainda, contempla a participação de povos indígenas; comunidades quilombolas; adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas; mulheres responsáveis pela unidade familiar beneficiárias de programas federais de transferência de renda (BRASIL, 2011b).

Para isso, a Lei do Pronatec prevê, no artigo 4º, o desenvolvimento das seguintes iniciativas:

- I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica;
- II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional;
- III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem;

IV - oferta de bolsa-formação, nas modalidades: a) Bolsa-Formação Estudante; e b) Bolsa-Formação Trabalhador;  
V - financiamento da educação profissional e tecnológica;  
VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância;  
VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa;  
VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação;  
IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego; e  
X - articulação com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM [...].

Assim, Lei nº 12.513, de 2011, além de instituir o Pronatec e integrar as diversas ações e políticas de educação profissional e tecnológica, cria, com uma das iniciativas do Programa, a Bolsa-Formação. Cabe ressaltar que, de acordo com o artigo 4º da Lei, os públicos dessas modalidades são (BRASIL, 2011b):

- Bolsa-Formação Estudante: destinada aos beneficiários do Pronatec, “para cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante, integrada ou subsequente, e para cursos de formação de professores em nível médio na modalidade normal (...)”.
- Bolsa-Formação Trabalhador destinada “ao trabalhador e aos beneficiários dos programas federais de transferência de renda, para cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional”.

Dentre os objetivos explícitos do Pronatec, a Bolsa-Formação figura em dois deles (DANTAS, 2023, p. 194): por meio da Bolsa-Formação Estudante, “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional”; e, por meio da Bolsa-Formação Trabalhador, “ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional”.

De acordo com Dantas (2023, p. 194), a Bolsa-Formação

conseguiu movimentar os atores responsáveis pelas políticas públicas no âmbito federal, estadual e municipal, e as diversas ações de formação profissional ‘espalhadas’ pela esplanada dos ministérios. Em consequência direta dessa iniciativa, têm-se a implementação do Guia FIC Pronatec e a reformulação do CNCT, particularmente a articulação com a Classificação Brasileira de Ocupações.

No âmbito da Bolsa-Formação, vários outros programas de qualificação profissional – articulados ou não à elevação de escolaridade – foram congregados

por meio de um acordo entre o MEC e parceiros governamentais demandantes<sup>39</sup>, com oferta por meio de vagas pactuadas entre os demandantes e as instituições e redes ofertantes.

Na maior parte dos casos,

as modalidades de demanda estão relacionadas a uma política pública de uma secretaria ou de um ministério demandante. Cada parceiro demandante pode ter uma ou mais modalidades de demanda associadas a ele. As modalidades de demanda são acordadas entre o MEC e os parceiros demandantes, no momento em que fazem adesão à Bolsa-Formação/Pronatec. (GALLINDO, FERES e SCHROEDER, 2015, p. 31).

Assim, além da Secretaria de Micro e Pequenas Empresas a lista de parceiros demandantes e as respectivas modalidades de demanda da Bolsa-Formação Pronatec, em 2015, é apresentada no Quadro 8.

**Quadro 8.** Modalidades de demanda da Bolsa-Formação Pronatec, em 2015.

Parceiro Demandante	Modalidade de Demanda
Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento	Pronatec Agro
Ministério da Cultura	Pronatec Cultura
Ministério da Defesa	Pronatec Exército
	Pronatec Aeronáutica
	Pronatec Marinha
	Pronatec Exército Reserva
	Pronatec Aeronáutica Reserva
	Pronatec Marinha Reserva
Ministério da Educação	Pronatec Marinha Mercante
	Pronatec Projovem Urbano
	Pronatec EJA Técnico Integrado
	Pronatec EJA Técnico Concomitante
	Pronatec EJA FIC
Ministério da Justiça	Pronatec Serviços Públicos
	Pronatec Sistema Prisional
Ministério da Pesca e Aquicultura	Pronatec Sistema Prisional em Regime Fechado
Ministério da Pesca e Aquicultura	Pronatec Pesca e Aquicultura
Ministério da Previdência Social	Pronatec Reabilitação Profissional
Ministério das Comunicações	Pronatec Comunicações
Ministério do Desenvolvimento Agrário	Pronatec Campo
Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome	Pronatec Brasil sem Miséria
	Pronatec Mulheres Mil
	Pronatec Sistema Socioeducativo Aberto
	Pronatec Vira Vida

<sup>39</sup> Os demandantes “têm papel fundamental com as atribuições de: identificação das demandas, mobilização e realização do processo de seleção dos potenciais beneficiários e realização da pré-matricula para encaminhamento dos beneficiários aos cursos”. A participação dos demandantes se dá a partir de adesão “por meio de Acordo de Cooperação Técnica ou Termo de Adesão em Compromisso.” (GALLINDO, FERES e SCHROEDER, 2015, p. 28-29).

Parceiro Demandante	Modalidade de Demanda
Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior	Pronatec Brasil Maior
Ministério do Meio Ambiente	Pronatec Bolsa Verde
	Pronatec Catadores
	Pronatec Meio Ambiente
Ministério do Trabalho e Emprego	Pronatec Seguro-Desemprego
	Pronatec Trabalhador
	Pronatec Aprendiz
	Pronatec Certific
	Pronatec ProJovem Trabalhador
Ministério do Turismo	Pronatec Copa
	Pronatec Copa na Empresa
	Pronatec Copa Social
Secretaria de Direitos Humanos	Pronatec Sistema Socioeducativo
Secretarias estaduais e distrital de educação	Pronatec Jovem Técnico Concomitante
	Pronatec Jovem FIC

**Fonte:** adaptado de Gallindo, Feres e Schroeder (2015, p. 44-45).

Nessa perspectiva, “os processos de pactuação e de encaminhamento dos estudantes pelos demandantes são diferenciais da Bolsa-Formação, caracterizando, de forma inédita, a atuação compartilhada entre os ministérios, as secretarias estaduais e distrital de educação, as redes ofertantes e o MEC.” (GALLINDO, FERES e SCHROEDER, 2015, p. 28).

Por sua vez, os demandantes possuem interlocutores distribuídos nos estados e nos municípios, em unidades demandantes, responsáveis pela realização de pré-matrículas do público mobilizado pelos respectivos demandantes.

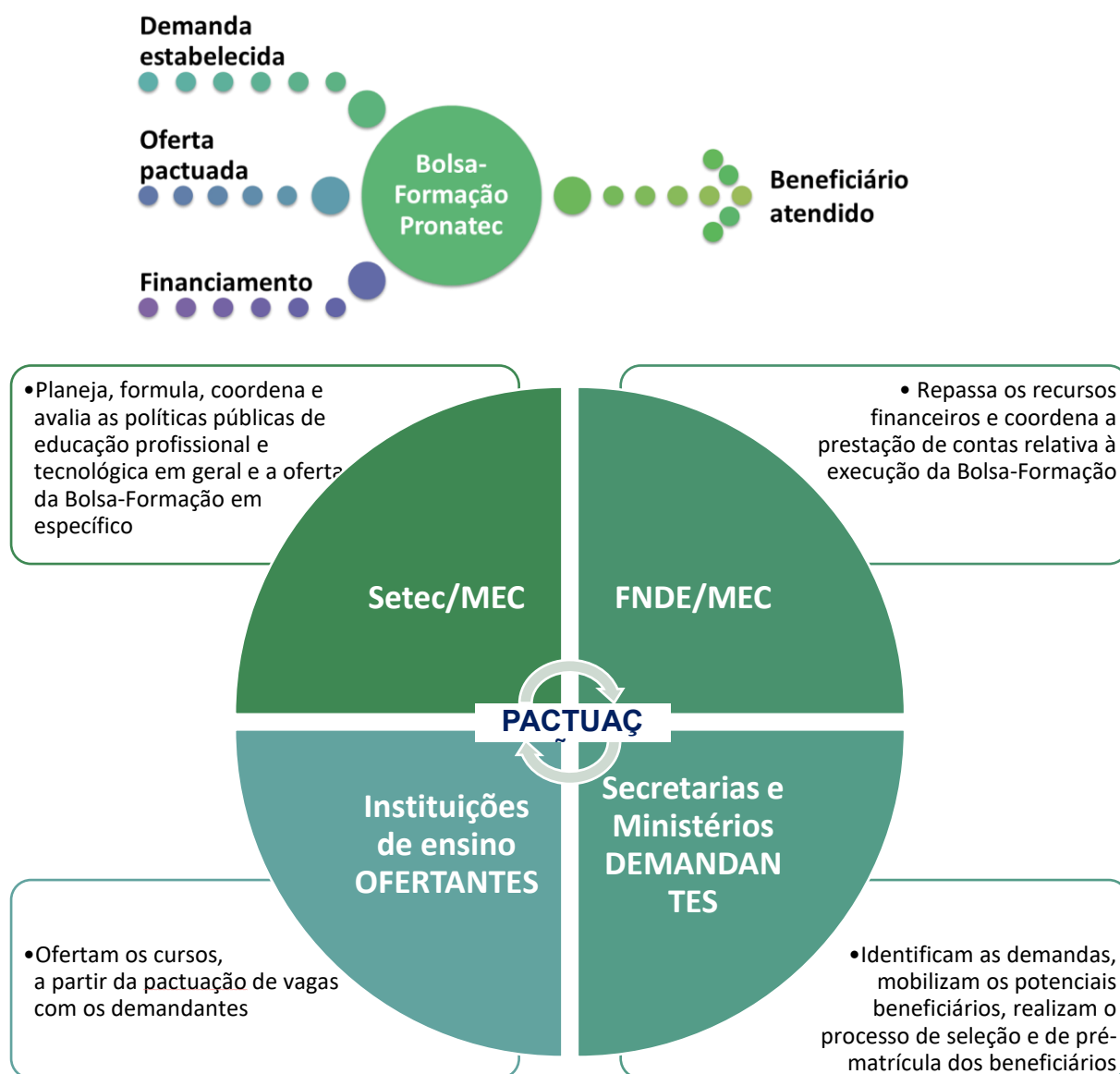
Os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), por exemplo, são unidades demandantes do MDS, as unidades do Sistema Nacional de Emprego (SINE), por sua vez, representam o MTE. Em algumas situações a unidade demandante terá uma configuração mais complexa, tal como ocorre no Pronatec Campo, onde se constitui um Comitê Estadual do Pronatec composto por delegado do MDA, Superintendência Regional do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ofertantes, representantes de Movimentos Sociais e Sindicais, Fórum Estadual de Educação do Campo (ou equivalente), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Rede Estadual de Colegiados Territoriais, Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável. E, ainda, há situações em que não haverá uma unidade específica e a articulação será realizada a partir do próprio demandante nacional. (GALLINDO, FERES e SCHROEDER, 2015, p. 29).

Fechando esse processo de articulação, as diversas redes de educação profissional e tecnológica reconhecidas no país desempenham o papel de parceiro ofertante. “Os cursos técnicos e de FIC são ofertados nas unidades de ensino dessas instituições ou em unidades remotas, respeitados os critérios de qualidade

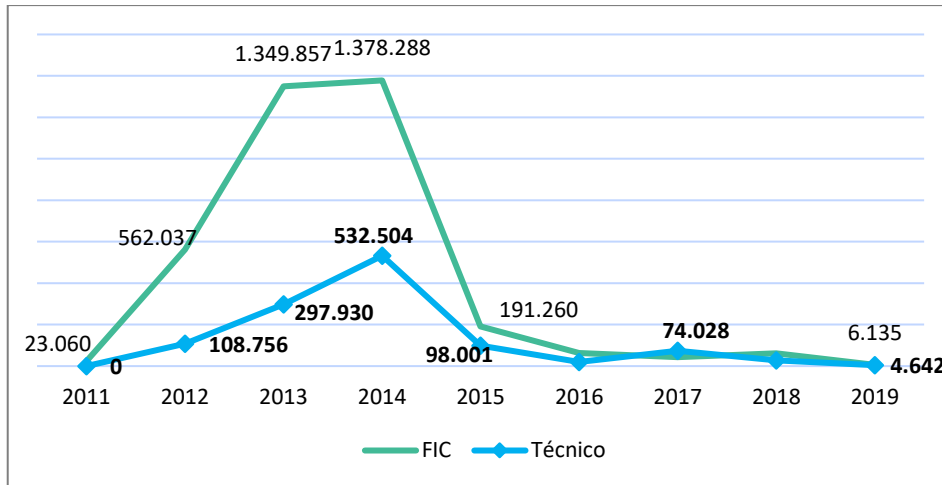
previstos para o funcionamento dos cursos.” (GALLINDO, FERES e SCHROEDER, 2015, p. 30).

Assim, constitui-se um interessante processo de articulação demanda-oferta de cursos de EPT, ilustrado pela Figura 9.

No entanto, se por um lado, a Bolsa-Formação Pronatec correspondeu “coerentemente à necessidade de uma política unificada de formação de trabalhadores no Brasil” (RAMOS, 2015, p. 103), por outro, representou o financiamento preponderante de “cursos de qualificação profissional de curta duração [160 horas, por padrão] e cursos técnicos subsequentes ou concomitantes ao ensino médio” (CORSETTI e VIEIRA, 2016, p. 389), como ratificam os dados ilustrados pelo Gráfico 7 e pelo Gráfico 8. “O paradoxo reside expressamente no fato de que uma das sustentações do Pronatec como ‘política pública’ foi exatamente a propagação da elevação de escolaridade” (DANTAS, 2023, p. 193).



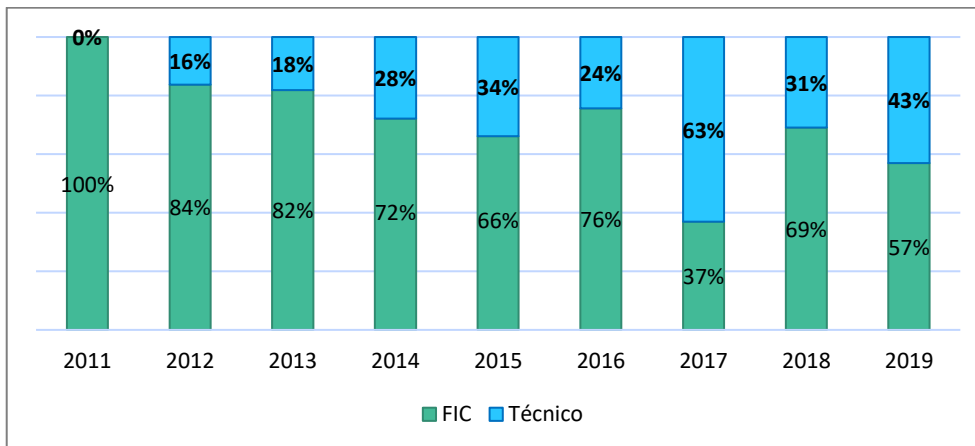
**Figura 9.** Processo de articulação demanda-oferta-financiamento de cursos de EPT no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec.  
**Fonte:** BRASIL (2014d).



**Gráfico 7.** Evolução do número de matrículas em cursos FIC e técnicos, presenciais e a distância, no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec, de 2011 a 2019, no Brasil.

**Fonte:** Dantas (2023, p. 195).

**Nota:** Os dados de cursos técnicos incluem as ofertas subsequente e concomitante ao ensino médio. Não há oferta de cursos técnicos integrados.



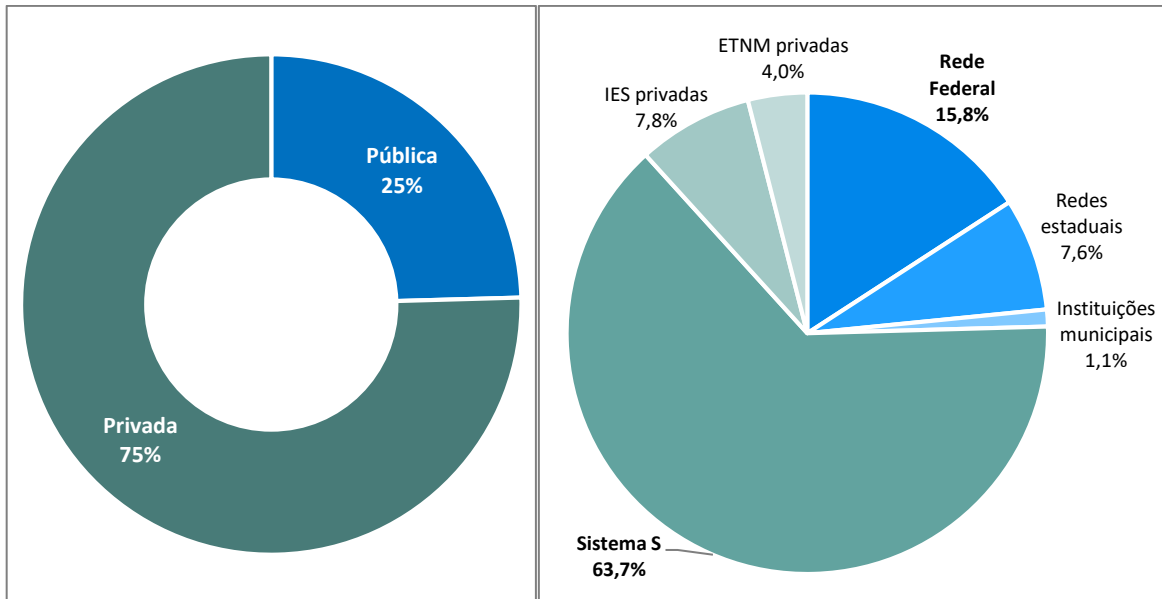
**Gráfico 8.** Evolução do percentual de matrículas em cursos FIC, presenciais e EaD, por forma de oferta, no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec, de 2010 a 2019, no Brasil.

**Fonte:** Dantas (2023, p. 195).

**Nota:** Os dados de cursos técnicos incluem as ofertas subsequente e concomitante ao ensino médio.

O Gráfico 9 apresenta, por outro lado, a distribuição percentual de matrículas em cursos FIC e técnicos, presenciais e a distância, no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec, por categoria administrativa e rede ofertante.





**Gráfico 9.** Distribuição percentual de matrículas em cursos FIC e técnicos, presenciais e a distância, no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec, por categoria administrativa e rede ofertante, de 2011 a 2019, no Brasil.

**Fonte:** Dantas (2023, p. 195).

**Nota:** Os dados de cursos técnicos incluem as ofertas subsequente e concomitante ao ensino médio.

Assim, tendo como parceiros ofertantes as redes públicas de EPT – principalmente as redes estaduais e a Rede Federal – e, majoritariamente, as redes privadas – em particular os SNA e as IES privadas – Dantas (2023, p. 373) conclui que

cerca de 75% das matrículas ‘viabilizadas’ por meio da Bolsa-Formação foram ofertadas pela rede privada, sobretudo pelos SNA (notadamente Senai e Senac), que representaram 85% desse percentual, e 63,7% do total das ofertas. Em termos de ofertas educacionais, 76% foram desenvolvidas por meio de cursos de qualificação profissional, e apenas 24% de cursos técnicos (subsequentes e concomitantes).

Outras conclusões da autora acerca do Programa e com vinculação à EJA-EPT apontam que (DANTAS, 2023, p. 374):

- Apenas 36.750 (2%) das matrículas em cursos técnicos são ofertadas na forma integrada ao ensino médio na modalidade EJA (...).
- Apenas 2,3% das matrículas de educação de jovens e adultos são integradas à educação profissional, um percentual bem distante daquele previsto na Meta 10 do PNE 2014-2024, que é de, no mínimo, 25%.

Em relação ao financiamento, classificado como o “mais amplo e financeiramente bem apoiado programa de educação profissional” (CIAVATTA, 2016, p. 39), Dantas revela que, de acordo com os dados extraídos do Painel Pronatec da Setec/MEC (BRASIL. MEC. SETEC, 2019e), apenas nas iniciativas Bolsa-Formação, Expansão e Reestruturação da Rede Federal, Brasil

Profissionalizado e Rede E-Tec, o Pronatec aportou R\$ 24 bilhões entre 2011 e 2018” (sem contabilizar os investimentos ou as isenções fiscais proporcionadas pelas iniciativas Acordo de Gratuidade do Sistema S e FIES Técnico e Empresa), sendo que a Bolsa-Formação foi responsável por “74% desse total entre 2011 e 2018 e 63% entre 2012 e 2016” (DANTAS, 2023, p. 197).

Na conclusão de Ciavatta (2016, p. 37), o Pronatec “constituiu-se em um programa de educação de massa, em detrimento da universalização da educação básica de qualidade, organizada com um currículo integrado entre o ensino médio e a educação profissional”.

#### O QUALIFICA MAIS: CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COM ALTA DEMANDA DE CONTRATAÇÃO

O Qualifica Mais é um conjunto de linhas de fomento que atende a demandas específicas de cursos técnicos ou de qualificação profissional apresentadas no âmbito do Pronatec. O Qualifica Mais busca potencializar a inclusão produtiva e a entrada dos estudantes egressos no mercado de trabalho, por meio da qualificação profissional. (BRASIL, 2022, p. 107).

A qualificação profissional é um dos caminhos para impulsionar a economia e para o fortalecimento da empregabilidade, da inclusão produtiva e da geração de renda. Ela também é um grande diferencial para a carreira e para o crescimento profissional, trazendo conhecimento, oportunidades e melhorias na remuneração. Sabendo dessa importância e contribuindo para a consolidação da Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação estruturou uma agenda estratégica para implementar os Novos Caminhos. (BRASIL, 2021c).

O programa possui diversas ações de apoio às redes e instituições de ensino, no planejamento da oferta de cursos alinhada às demandas do setor produtivo. Para garantir uma educação com foco na criação de oportunidades e inserção dos estudantes no mundo do trabalho, dentro da agenda dos Novos Caminhos, o MEC lançou o Qualifica Mais (BRASIL, 2021c).

Em 2021, foram estruturadas e lançadas três linhas de fomento no âmbito do Programa Qualifica Mais – QM-Emprega Mais, QM-Energif e QM-Progredir,

detalhados à sequência –, responsáveis pela oferta de cerca de 128 mil vagas em cursos de qualificação profissional.

### *Qualifica Mais – Emprega Mais*

A linha de fomento Qualifica Mais – Emprega Mais (QM-Emprega Mais) é uma parceria entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e a Secretaria de Políticas Públicas para o Emprego (SPPE) do Ministério do Trabalho e Emprego. (BRASIL, 2021f) e vai ao encontro da Estratégia Nacional de Qualificação para a Produtividade e o Emprego, instituída no Decreto nº 10.110/2019, que promove ações visando ao aumento da empregabilidade e da produtividade. (BRASIL, 2021e).

O objetivo é qualificar trabalhadores e aprendizes com ofertas vinculadas às necessidades setoriais de mão de obra qualificada, aferidas por meio do mecanismo de mapeamento de demandas denominado SuperTec e/ou de outras metodologias de mapeamento de demandas com o setor produtivo. (BRASIL, 2021e).

Iniciada como um projeto-piloto em março de 2021, busca potencializar a entrada dos estudantes egressos, maiores de 18 anos, no mercado de trabalho, por meio da qualificação profissional. (BRASIL, 2021f). As ações estão divididas em três frentes (BRASIL, 2021e):

- **Emprega Mais Qualificação:** oferta de cursos de qualificação profissional de acordo com as demandas do mercado de trabalho. A iniciativa visa qualificar e aumentar a produtividade de trabalhadores empregados e acelerar o ingresso qualificado de jovens e de desempregados no mercado de trabalho.
- **Emprega Mais Aprendiz:** Ação voltada para a qualificação profissional teórica e prática de adolescentes e jovens de 14 a 24 anos e pessoas com deficiência de qualquer idade, por meio de programa de aprendizagem profissional de até 2 anos. Os adolescentes ou jovens que se tornam aprendizes passam por uma formação teórica em curso de qualificação profissional ao mesmo tempo em que adquirem experiência

prática nas empresas participantes do programa, o que contribui para uma inserção qualificada desses jovens no mercado de trabalho.

- **Emprega Mais Sine:** Busca modernizar a atuação do Sine, aumentando a efetividade na colocação do trabalhador no mercado de trabalho. Para isso, todo o sistema de intermediação de mão de obra está sendo aperfeiçoado, com inclusão de inteligência artificial e de parcerias com entidades privadas de intermediação, o que gerará maior reinserção de trabalhadores e melhor atendimento das demandas das empresas por profissionais com perfis adequados às suas necessidades.

As ofertas do QM-Emprega Mais são desenhadas a partir de demandas do mercado de trabalho, seja a partir de contatos com o setor produtivo ou para atender a projeções feitas com indicadores de trabalho, emprego e renda. (BRASIL, 2021f).

Foram ofertados cursos de Tecnologia da Informação e Comunicação, com cerca de 200 horas de duração, na modalidade EAD: Programador Web; Programador de sistemas; Programador de dispositivos móveis. (BRASIL, 2021k). Os cursos foram ofertados nas cidades e regiões metropolitanas, conforme Figura 10. Cada região conta com uma instituição ofertante específica.



**Figura 10.** Cidades e regiões metropolitanas com oferta Qualifica Mais – Emprega Mais.  
**Fonte:** Brasil (2021e).

As regiões metropolitanas atendidas e os respectivos coordenadores das ações são (BRASIL, 2021k):

- Salvador, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA);
- Fortaleza, coordenado pela Fundação Universidade Estadual do Ceará (Funece/CE);
- Brasília, coordenado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF);
- Belo Horizonte, coordenado pela Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais (Utramig/MG);
- Recife, coordenado pela Secretaria de Educação e Esportes (SEE/PE);
- Florianópolis, Joinville, Porto Alegre e Curitiba, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED/SC);
- São Paulo e Campinas, coordenado pela Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS/SP).

A etapa-piloto ofertou vagas em cursos de programação para jovens em cidades metropolitanas indicadas pelo setor produtivo. (BRASIL, 2021f). A segunda etapa da ação selecionará parceiros ofertantes das redes públicas estaduais para oferta de cursos em áreas que ao longo do tempo têm apresentado tanto

crescimento de empregos como aumento de salários (dados do Mapa de Demanda EPT 2.0). (BRASIL, 2021f).

De acordo com o Relatório de Gestão do Ministério da Educação, a iniciativa QM-Emprega Mais atende jovens de até 29 anos por meio da oferta de cursos de qualificação profissional na área de tecnologia da informação e comunicação – TIC, ofertando 61,4 mil vagas em 2021. (BRASIL, 2022k, p. 107-108).

#### *Qualifica Mais – EnergIF*

O Qualifica Mais – EnergIF (QM-EnergIF) é uma linha de fomento para a oferta de vagas no curso de qualificação profissional de eletricista de sistemas de energias renováveis com carga-horária mínima de 200 horas. (BRASIL, 2022a) (BRASIL, 2022d, p. 107). Nessa iniciativa, o Qualifica Mais “soma-se às ações do EnergIF para qualificar e ampliar a oferta de profissionais no segmento das Energias Renováveis.” (BRASIL, 2022d, p. 107). O público atendido deve ter 18 anos ou mais, e ensino fundamental – anos iniciais completo. (BRASIL, 2022a). O Qualifica Mais EnergIF é fomentado por meio da Bolsa-Formação Pronatec.

A iniciativa atende aos objetivos do Programa EnergIF, estruturado no âmbito da Setec/MEC, que foca em medidas de melhoria no desempenho energético da Rede Federal, bem como a ampliação da oferta de cursos por suas unidades. (BRASIL, 2022a). Assim, além da oferta de cursos, entre as vertentes de apoio, constam a aquisição de equipamentos de infraestrutura para geração de energia elétrica por fontes. (BRASIL, 2022x).

Na primeira chamada, realizada em 2021, foram selecionados 27 IF, em 22 unidades da federação, com a previsão de oferta de 9.157 vagas do curso de qualificação profissional de instalador de sistemas fotovoltaicos, em 93 municípios dos estados participantes. (BRASIL, 2022d). A segunda chamada ocorreu em 2022 e teve a participação de 30 IF e 10 universidades, em 144 *campi*, totalizando uma projeção de 17.500 vagas. (BRASIL, 2022d).

#### *Qualifica Mais – Progredir*

A iniciativa Qualifica Mais – Progredir (QM-Progredir) é voltada ao “atendimento e à inclusão produtiva dos beneficiários do Programa Auxílio Brasil,

com oferta de cursos de qualificação profissional de Microempreendedor Individual” (BRASIL, 2022a, p. 107).

O Qualifica Mais Progredir é uma linha de fomento para a oferta de cursos de qualificação profissional voltados à beneficiários do Programa Auxílio Brasil. (BRASIL, 2021d).

A iniciativa é uma parceria entre o MEC e o Ministério da Cidadania e atende aos objetivos do Plano Progredir, que busca a inclusão produtiva e a ampliação de renda do público que recebe o auxílio financeiro. (BRASIL, 2021c).

A oferta foi desenhada a partir do alinhamento entre o perfil do beneficiário do Auxílio Brasil e o perfil produzido pelo *Datasebrae* do Microempreendedor Individual no país, e tem como público-alvo o beneficiário com idade de 18 anos ou mais e que tenha concluído o ensino fundamental. (BRASIL, 2021c).

Em 2021, no âmbito do Programa Qualifica Mais, foram ofertadas 51,2 mil vagas no QM-Progredir. (BRASIL, 2022). A primeira chamada pública da iniciativa buscou atender às 100 localidades onde há a maior concentração de beneficiários do Programa Auxílio Brasil, a partir da adesão de instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2021d). Foram pactuadas cerca de 51 mil vagas em 80 desses municípios, com instituições da Rede Federal e com instituições públicas das redes estaduais de educação. A oferta exigiu que as prefeituras e equipamentos do Sistema Único de Assistência Social das cidades prioritárias auxiliem na mobilização dos alunos. (BRASIL, 2021d).

A partir da apresentação das ações realizadas observa-se que são iniciativas difusas que atendem a públicos pontuais e específicos e, apesar de representarem oportunidades de qualificação profissional, necessitam de uma articulação entre si, além de precisarem aliar a qualificação profissional com a elevação da escolaridade, considerando que, dentre o público dessas iniciativas, pode haver um número significativo de jovens e adultos que não concluíram a educação básica.

#### O APRENDA MAIS: CURSOS ONLINE E GRATUITOS OFERTADOS PELA REDE FEDERAL

No Eixo *Articulação e Fortalecimento* das ações da Setec/MEC, está a plataforma Aprenda Mais. A Plataforma, lançada pelo Ministério da Educação no dia 24 de setembro de 2021, foi desenvolvida pela Coordenadoria de Educação a

Distância do IFRS, a partir de parceria estabelecida entre o IFRS, o MEC e a RNP. (IFRS, 2021a).

Trata-se de um projeto teve início em 2020, com o desenvolvimento de uma ferramenta de Cursos On-line (MOOC) da RFEPCT, na forma de ambiente virtual, objetivo de ampliar a disponibilização de cursos massivos da Rede Federal e para a sociedade em geral, possibilitando mais opções de qualificação para os brasileiros e de forma on-line e livre e com emissão de certificados para os concluintes. (BRASIL, 2021a).

Quanto às metas, a plataforma tem expectativa de atingir 820.880 matrículas ao final de 2025 (BRASIL, 2021) com a oferta de pelo menos 90 cursos. A Plataforma Aprenda Mais é uma ferramenta para a oferta, por instituições da Rede Federal, de cursos de curta duração (de 20 a 60 horas) abertos e on-line gratuitos. (IFRS, 2021a), distribuídas conforme a Figura 11.



**Figura 11.** Projeção das metas do Programa Aprenda Mais (2021-2025).

**Fonte:** elaboração própria.

A plataforma está hospedada no endereço eletrônico <https://aprendamais.mec.gov.br/> e oferece cursos em 12 áreas: ambiente e saúde, ciências exatas, ciências humanas, desenvolvimento educacional e social, gestão e negócios, idiomas – língua e literatura, informação e comunicação, produção alimentícia, produção cultural e design, recursos naturais, segurança, turismo-hospitalidade e lazer. (IFRS, 2021a).

O Quadro 9 apresenta um exemplo da descrição de um curso no Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde.

**Quadro 9.** Exemplo da descrição de um curso ofertado para estudantes no âmbito do Programa Aprenda Mais.

Eixo: Ambiente e Saúde	Curso Biologia – Turma 2022B
<b>Conteúdo:</b> conceitos iniciais, ecologia, célula, corpo humano	
<b>Conclusão do curso:</b> até 31/01/2023	
<b>Carga-horária:</b> 40 horas	
<b>Prazo mínimo para obtenção do certificado:</b> 6 dias a partir da inscrição	
<b>Público-alvo:</b> estudantes do ensino médio	
<b>Requisitos:</b> compreensão de leitura em língua portuguesa e possuir equipamento com recursos de áudio e vídeo	
<b>Módulos:</b> 03	



<b>Metodologia:</b> sem tutoria
<b>Instituição:</b> IFRS
<b>Nível:</b> básico
<b>Idioma:</b> português
<b>Link de acesso:</b> <a href="https://aprendamais.mec.gov.br/course/view.php?id=378">https://aprendamais.mec.gov.br/course/view.php?id=378</a>

**Fonte:** elaboração própria (2022) a partir das informações disponíveis em <https://aprendamais.mec.gov.br/>. (BRASL, 2022j).

Há ainda, no âmbito do Programa, um curso disponível para autores do material didático do curso, como apresentado no Quadro 10.

**Quadro 10.** Descrição do curso para autores no âmbito do Programa Aprenda Mais.

<b>Capacitação para autores de cursos para a Aprenda Mais – Turma 22B</b>
<b>Conteúdo:</b> MOOCs: conceitos e elaboração; Edital.
<b>Conclusão do curso:</b> até 31/01/2023
<b>Carga-horária:</b> 20 horas
<b>Prazo mínimo para obtenção do certificado:</b> 4 dias a partir da inscrição
<b>Público-alvo:</b> Servidores do quadro ativo permanente da RFEPCT (Docentes ou Técnicos Administrativos em Educação)
<b>Requisitos:</b> Ser servidor do quadro ativo permanente da RFEPCT (Docentes ou Técnicos Administrativos em Educação), ter ensino superior completo, compreensão de leitura e escuta em língua portuguesa, possuir computador com recursos de áudio e vídeo, possuir e saber manusear o leitor de arquivos PDF, saber utilizar o YouTube.
<b>Módulos:</b> 02
<b>Metodologia:</b> sem tutoria
<b>Instituição:</b> IFRS
<b>Nível:</b> básico
<b>Idioma:</b> português
<b>Link de acesso:</b> <a href="https://aprendamais.mec.gov.br/course/view.php?id=539">https://aprendamais.mec.gov.br/course/view.php?id=539</a>

**Fonte:** elaboração própria (2022) a partir das informações disponíveis em <https://aprendamais.mec.gov.br/>. (BRASL, 2022j).

Para a realização do projeto, o IFRS, em parceria com a RNP, conta com a atuação de 34 bolsistas estudantes 13 *campi e selecionou* e servidores e estudantes por meio do Edital IFRS nº 94/2021 e Edital complementar IFRS nº 32/2022 para a função de Tradutor de Libras – que só pode ser exercida por servidor técnico-administrativo do IFRS ou servidor público e auxiliar em tradução de libras; designer educacional júnior e designer educacional sênior que selecionou estudante de Curso Técnico, Graduação ou Pós-graduação do IFRS (IFRS, 2021b, 2022).

Ainda de acordo com os editais, as cargas horárias e os respectivos valores das bolsas concedidas estão organizados por tipos, de acordo com a

Tabela 1.

**Tabela 1.** Carga horária e valores das bolsas concedidas no âmbito do Programa Aprenda Mais.

Carga horária	Tipos de vaga / Valor da bolsa (R\$)		
	Estudante 1	Estudante 2	Servidor
10 horas	500,00	600,00	1.000,00
12 horas	600,00	800,00	1.200,00
16 horas	800,00	1.000,00	1.600,00
20 horas	1.000,00	1.200,00	2.000,00

**Fonte:** elaboração própria (2022), a partir de <https://ifrs.edu.br/editais/edital-ifrs-no-94-2021-selecao-de-bolsistas-para-o-projeto-aprenda-mais>.

A partir das informações apresentadas, observa-se que os cursos, apesar desses cursos possibilitarem acesso de muitas pessoas e da flexibilidade para aprender no horário disponível de cada estudante, além da sua curta duração, são denominados auto instrucionais, o que faz com o que o estudante precise conhecer as ferramentas de acesso da plataforma, uma vez que não contar com o auxílio de um tutor ou professor para tirar dúvidas quanto ao uso da plataforma ou acerca do processo de aprendizagem.

Em relação aos cursos ofertados entre 2021 e 2022, temos: de setembro de 2021 a 31 de julho de 2022:158 cursos; de agosto a dezembro de 2022:25 cursos, total até dezembro de 2022: 183 cursos. (BRASIL, 2022g).

Dados de matrículas e concluintes da Plataforma Aprenda Mais teve em 2021 114.949 matrículas; em 2022 280.980, totalizando 395.929 matrículas. Quanto aos concluintes temos: 26.025, em 2021 e 91.335 em 2022, totalizando 117.360. (BRASIL, 2022g).

A plataforma Aprenda Mais conta com um Comitê Gestor instituído pela Portaria 491/2021 e a designação de seus membros pela Portaria 605/2021, sendo 1 representante indicado pelo CONIF, 1 representante indicado pelo CONDETUF, 3 representantes da DDR e 1 representante do Gabinete SETEC).

O Comitê foi criado com o objetivo de desenvolver a gestão educacional, o monitoramento e a avaliação da Plataforma Aprenda Mais, com as seguintes atribuições:

- I - Acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas e os resultados da Plataforma em termos de matrículas, eficiência acadêmica e instituições envolvidas no projeto;
- II - Incentivar as instituições da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica para que ofereçam cursos por meio da Plataforma;
- III - Coordenar o processo de seleção dos cursos que serão disponibilizados na Plataforma;
- IV - Identificar as demandas de formação de Educação Profissional e Tecnológica adequadas para a oferta por meio da Plataforma;
- V - Acompanhar a disponibilização do material educacional da Plataforma em repositório definido pela Setec/MEC;
- VI - Desenvolver estratégias de articulação junto a outras

pastas ministeriais visando divulgação de cursos, captação de demandas e demais parcerias possíveis para a Plataforma. (BRASIL, 2022g).

## **As políticas de alfabetização de jovens e adultos**

Acerca da alfabetização de jovens e adultos, o Programa Brasil Alfabetizado tem figurado desde 2003 na agenda da política no MEC.

### **O PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO: ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O Programa Brasil Alfabetizado tem como objetivo alfabetizar jovens e adultos de 15 anos ou mais que não puderam estudar na idade apropriada. O Programa é uma porta de acesso ao pleno exercício da cidadania. O PBA é mais do que uma estratégia para perseguir a Meta 9 do Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2022m).

Atualmente é normatizada pelo Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, e no Art. 1º dispõe sobre o Programa por meio do qual a União presta “assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, com vistas à universalização da alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos, a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País.” (BRASIL, 2022a).

O referido Decreto ainda afirma no Art. 4º que a Secretaria de Alfabetização do Ministério da Educação é a “unidade responsável pela gestão e pelo monitoramento do Programa Brasil Alfabetizado em âmbito nacional e pela definição dos parâmetros estratégicos, técnicos, operacionais e didáticos do Programa;” (BRASIL, 2022a).

A atual estrutura do Programa contempla algumas inovações, que contribuirão para a boa execução da política pública, favorecendo o alcance de seu propósito, como:

[...] valorização do alfabetizador, com incremento do valor da bolsa; simplificação da execução do Programa por parte dos Entes Executores; fortalecimento da assistência técnico-pedagógica da Secretaria de Alfabetização, por meio da disponibilização, além de materiais alinhados à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e implementação focada, visando a maior eficácia e otimização no uso dos recursos humanos e orçamentários. (BRASIL, 2022m).

Além das inovações apresentadas há ainda um curso de Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos, na modalidade on-line compreendem um curso de Língua Portuguesa e um curso de Matemática Básica, nos quais são apresentadas “estratégias de ensino e atividades de caráter prático, baseadas em evidências científicas. Cada curso tem carga horária de 30 horas, e a inscrição é livre para todos os interessados. Os Cursos de Formação para Alfabetizadores do PBA serão disponibilizados na plataforma [avamec.mec.gov.br](http://avamec.mec.gov.br).” (BRASIL, 2022m).

Porém, o Decreto nº 10.959/2022 não faz nenhuma referência a pré-requisitos de formação inicial para ser alfabetizador, o que pode significar fragilidade no processo de alfabetização, mesmo com o curso de formação oferecido.

Em razão das inovações trazidas pelo novo desenho, o ciclo de 2022 do PBA vem sendo executado na forma de um projeto-piloto, em harmonia com o preceituado pelas melhores práticas de gestão administrativa, conforme exposto no Guia Prático de Análise *Ex Ante* do Ipea. (BRASIL, 2022m).

Assim, o recorte para o ciclo de 2022 seguiu o disposto no art. 3º do Decreto no 10.959/2022, que elenca entre as diretrizes do Programa:

a priorização da alfabetização por localidades, regiões ou entes federativos com grandes índices de analfabetismo, considerados os dados mais atualizados do Censo Demográfico e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2022a).

Nessa perspectiva, adotou-se como critério de seleção a Unidade da Federação que apresentasse a menor taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade aferida por meio do Censo 2010 e da PNAD Contínua. Os dois indicadores apontam para o estado de Alagoas. A execução do PBA será beneficiada pela articulação no nível estadual e pelo regime de colaboração existente nesse estado, garantindo maior coesão entre as ações do Programa. (BRASIL, 2022m).

As informações no sítio eletrônico do Programa ainda dão conta de que as experiências obtidas neste ciclo-piloto subsidiarão a implementação aperfeiçoada dos próximos ciclos. Nesta página ainda é possível encontrar o passo a passo para adesão ao Programa pelos municípios. (BRASIL, 2022m).

Cabe ainda destacar que de acordo com o Parágrafo único do art. 1º, o “Programa Brasil Alfabetizado consiste em instrumento complementar para consecução da meta de alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos que esteja fora das redes regulares de ensino, em conformidade com o Plano Nacional de Educação.” (BRASIL, 2022a).

Um aspecto a ser considerado que merece atenção por se constituir como um fator limitador do Programa é o disposto no Art. 4º V que define os alfabetizadores como “atores voluntários” (BRASIL, 2022a) e ainda sobre sua atuação o § 2º determinada que: “I - será considerada de caráter voluntário; II - não configurará vínculo empregatício para qualquer fim;” (BRASIL, 2022a) e o § 3º “ a atuação de professores da rede pública de ensino no Programa Brasil Alfabetizado será facultativa.” (BRASIL, 2022a).

Neste sentido, a limitação do PBA reside de forma contundente no caráter impermanente dos alfabetizadores que, ao serem voluntários, podem representar uma rotatividade grande na realização dessa atividade, gerado pela falta de vínculo empregatício, uma vez que o Art. 10 determina o pagamento de bolsas aos alfabetizadores. (BRASIL, 2022a).

Outro aspecto de destaque é trazido no Art. 3º no IV determina como diretriz do PBA o “incentivo à continuidade aos estudos dos alfabetizados egressos do Programa Brasil Alfabetizado;” (BRASIL, 2022a). Este é um aspecto que merece ser analisado, uma vez que o PBA pode representar uma estratégia de reinserção do jovem e adulto não escolarizado ao ambiente da educação formal, mas é necessário buscar articular ao Programa outras estratégias de escolarização como os Programas PROEJA FIC ou EJA integrada EPT, de modo a se buscar materializar seu direito constitucional à Educação Básica.

### **As políticas de mapeamento de demandas e ofertas de EPT**

Como necessidade de nortear as ofertas de EPT, diversos esforços têm sido empreendidos em políticas de mapeamento de demanda. Dentre elas, apresentamos, à sequência: o Mapa da EPT; o Monitor de Profissões; o Mapa de Demandas; e o Mapa do Trabalho Industrial. Cabe ressaltar que, este último, é uma

iniciativa Confederação Nacional da Indústria, enquanto os demais foram organizados pelo Governo Federal, em momentos distintos da história recente.

#### O MAPA DA EPT: O ALINHAMENTO QUALIFICADO ENTRE OFERTAS E DEMANDAS DE EPT NOS CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL E SETORIAL

O Mapa da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (Mapa da EPT) [ (CGEE, 2013), (CGEE, 2015), (CGEE, 2018)] foi um projeto “além de estratégico, (...) inovador no âmbito da educação profissional no Brasil”, desenvolvido pelo CGEE por meio de um contrato de gestão celebrado entre o MEC e o MCTI com o objetivo de identificar “demandas de setores produtivos estratégicos da economia, para subsidiar o planejamento estratégico da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica”, possibilitando “a projeção, a partir dos indicadores e insumos disponíveis, da necessidade de formação de mão de obra para atender as demandas do mercado de trabalho, considerando, ainda, o perfil do público habilitado para a formação profissional e o perfil dos profissionais disponíveis para a ocupação dos postos de trabalho correspondentes” (BRASIL. MEC. SETEC, 2014e, p. 42-43).

Nesse sentido, o Mapa da EPT teve, como objetivo, qualificar as ofertas de vagas em cursos FIC e técnicos da Bolsa-Formação Pronatec por meio da realização de um mapeamento consistente que considerasse a oferta de cursos e a demanda por profissionais egressos.

A preocupação da Setec/MEC com essa ação, era ampliar a eficácia dos recursos investidos em educação profissional. Para isso, era

importante prever – com base na identificação dos investimentos em setores estratégicos da economia, programados para o médio prazo, e considerando as características e tendências do mercado de trabalho nesses setores – quais serão as prioridades a serem atendidas pelas políticas públicas voltadas à formação e qualificação profissional, subsidiando, assim, o planejamento da oferta de cursos pelas instituições de educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2013b).

Assim, a elaboração do Mapa da EPT consistiria no desenvolvimento de uma metodologia que permitisse a atualização periódica, e de uma ferramenta eletrônica que desse suporte ao planejamento estratégico das ofertas de educação profissional nas áreas “identificadas como prioritárias para o desenvolvimento nacional, em especial as integrantes do Plano Brasil Maior”. O uso dessa

ferramenta possibilitaria “a projeção, a partir dos indicadores e insumos disponíveis, da necessidade de formação de mão de obra para atender as demandas do mercado de trabalho, considerando, ainda, o perfil do público habilitado para a formação profissional e o perfil dos profissionais disponíveis para a ocupação dos postos de trabalho correspondentes”. (BRASIL, 2013b).

Com intenção de possibilitar a ampliação planejada e a canalização de esforços e de investimentos capazes de gerar impactos positivos na economia e na vida dos brasileiros, especialmente no caso dos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda – para quem o acesso a cursos de educação profissional e tecnológica pode representar a ampliação de suas oportunidades de inserção ocupacional e de geração de renda –, o Mapa da EPT deveria disponibilizar informações consistentes e qualificadas sobre oferta e demanda por formação e qualificação profissional.

Com essa perspectiva, o Mapa da EPT, elaborado a partir da identificação das demandas de setores produtivos estratégicos da economia, se configuraria como uma ferramenta potencialmente importante para subsidiar o MEC no planejamento estratégico da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no Brasil e servir como base para a indução da oferta qualitativa de cursos nas diversas regiões do país, “por meio de projeção da necessidade de formação de mão de obra”. (BRASIL, 2013b).

Assim, o Mapa da EPT tinha como objetivos específicos (BRASIL, 2013b):

- a elaboração do mapa de demandas e ofertas de vagas para os cursos de EPT a partir de dados disponíveis sobre “a formação de pessoal em cursos técnicos e em cursos de qualificação profissional (FIC); e o mercado de trabalho para técnicos e profissionais especializados, incluindo uma análise prospectiva da dinâmica das economias regionais, com destaque para os investimentos futuros em setores estratégicos [...]”;
- a consolidação, a partir da etapa anterior, de uma metodologia de produção sistemática de informações que subsidiasse o planejamento estratégico da oferta e da expansão de cursos de educação profissional e tecnológica; e



- o desenvolvimento de uma plataforma tecnológica para subsidiar o planejamento estratégico da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

Com essa ação o MEC esperava alcançar os seguintes benefícios e resultados (BRASIL, 2013b):

- a) melhoria no planejamento estratégico da expansão e da ampliação da educação profissional e tecnológica, nas modalidades presencial e a distância;
- b) identificação e projeção de áreas de formação em educação profissional e tecnológica prioritárias no território;
- c) acompanhamento da inserção profissional dos egressos dos cursos de educação profissional e tecnológica; e
- d) disponibilização de informações consistentes e qualificadas sobre oferta e demanda por formação e qualificação profissional.

No entanto, de acordo com Dantas (2023, p. 198), a utilização do Mapa da EPT não foi viável no período mais expressivo de desenvolvimento da Bolsa-Formação Pronatec – entre 2013 e 2015 – uma vez que “o documento final do mapa de demandas e ofertas de vagas só ficou pronto em 2018, e que a plataforma tecnológica que forneceria as informações em ‘tempo real’ não implementada”.

O MONITOR DE PROFISSÕES: AS DEMANDAS E TENDÊNCIAS DO SETOR PRODUTIVO E AS COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E ATITUDES REQUISITADAS PARA OCUPAÇÕES DE TRABALHO E EMPREGO

O Monitor de Profissões (MONP) – fruto de uma parceria entre o MTP, o MEC e a ABDI (BRASIL, 2021) – é uma plataforma que se propõe a apresentar as tendências do mercado de trabalho e detalhes das competências, habilidades e atitudes requisitadas para cada ocupação e treinamentos para ajudar o trabalhador no desenvolvimento da sua carreira e a inserção na economia 4.0. (ABDI, 2021).

O MONP oferece informações e dados das demandas atuais e futuras do setor produtivo, as principais tendências do mercado de trabalho e detalhes das competências, habilidades e atitudes requisitadas para cada ocupação. (BRASIL, 2021H).

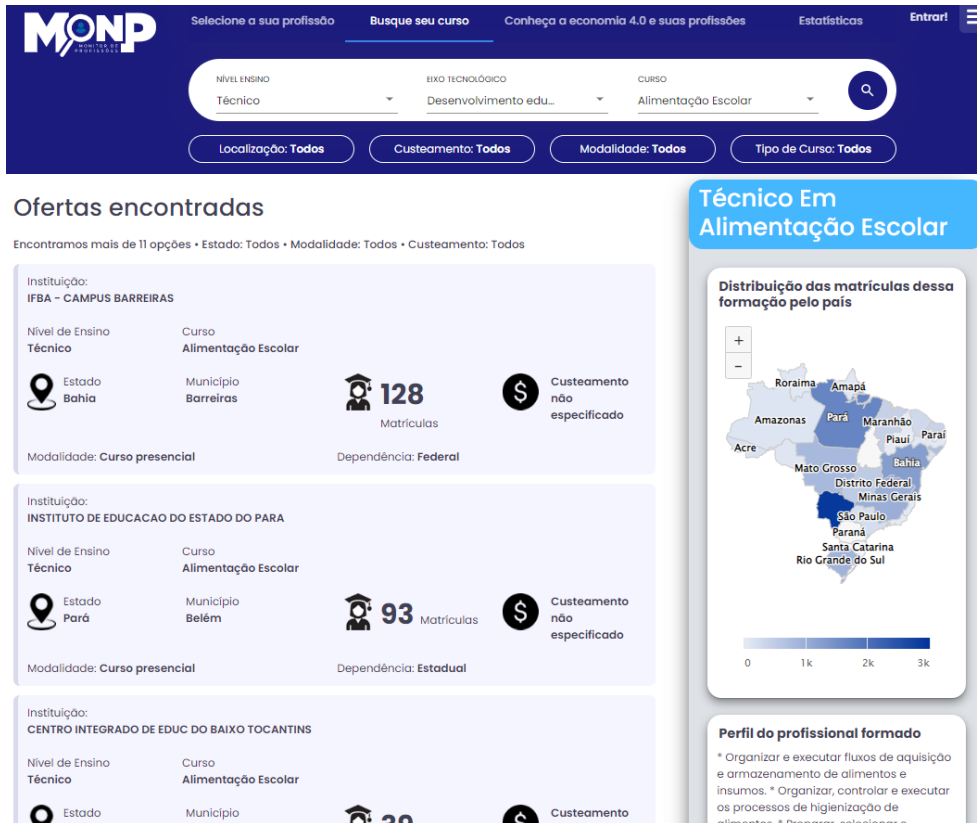
O Monitor de Profissões pode favorecer a empregabilidade dos jovens e orientar formuladores de políticas de emprego, políticas de qualificação e políticas educacionais, podendo reduzir a assimetria de informação e auxiliar no processo de inserção de desempregados e jovens em busca do primeiro emprego no

mercado de trabalho. A plataforma poderá ainda auxiliar os trabalhadores em seu processo de qualificação continuada e de requalificação profissional. (ABDI, 2021).

Na plataforma, é possível selecionar uma profissão num rol de ocupações listadas e obter informações detalhadas como: principais conhecimentos, habilidades e atitudes e ainda a escolaridade exigida. Há também outros indicadores como: distribuição dos empregados dessa profissão pelo país, risco de automação das tarefas e evolução do mercado de vagas. (ABDI, 2021).

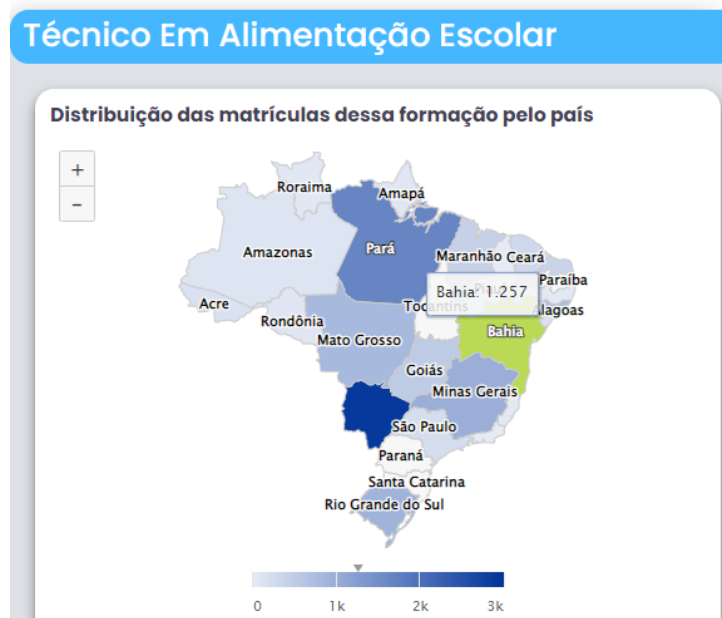
Ainda, há a opção de buscar o curso de interesse buscando pelo nível do curso (técnico ou superior); pelo eixo tecnológico (para cursos técnicos ou cursos superiores de tecnologia) ou pela área do curso (para demais cursos superiores de graduação); e curso (a partir das denominações aprovadas pelo MEC nos respectivos catálogos ou bases de referência). (ABDI, 2021).

A Figura 12 apresenta um exemplo das informações apresentadas pelo MONP para o curso técnico de nível médio em alimentação escolar, do eixo tecnológico de Desenvolvimento Educacional e Social. A Figura 13 apresenta o detalhamento da distribuição de matrículas pelo país e, especificamente, no estado da Bahia.



**Figura 12.** Exemplo informações apresentadas pelo MONP sobre as ofertas do curso técnico de nível alimentação escolar.

**Fonte:** busca no sítio <https://monp.abdi.com.br/busca-curso> com os parâmetros NÍVEL ENSINO Técnico, EIXO TECNOLÓGICO Desenvolvimento Educacional e Social, e CURSO Alimentação Escolar. Acesso em: 16 dez. 2022.



**Figura 13.** Exemplo das informações apresentadas pelo MONP para a distribuição de matrículas pelo país, do curso técnico em alimentação escolar.

**Fonte:** busca no sítio <https://monp.abdi.com.br/busca-curso> com os parâmetros NÍVEL ENSINO Técnico, EIXO TECNOLÓGICO Desenvolvimento Educacional e Social, e CURSO Alimentação Escolar, e com posicionamento sobre o estado da Bahia. Acesso em: 16 dez. 2022.

Outra informação disponibilizada é sobre a economia 4.0 e suas profissões, informando ao cidadão os potenciais caminhos da sua profissão. Ainda é possível ter acesso a dados estatísticos que trazem a visão geral da formação superior e técnica por meio de filtros: tipo de curso (técnico e superior); ano (2010 a 2019); instituição (com detalhamento da quantidade de instituições por Categoria administrativa federal, estadual, municipal e privada); regiões do Brasil (norte, sul, centro-oeste, sudeste e sul); e estados e municípios. Os resultados são apresentados com gráficos e mapas detalhados.

Quanto à visão geral do mercado de trabalho a partir da seleção do ano, da região, do estado, da cidade e da ocupação é possível obter informações detalhadas considerando vários indicadores: número de empregos ativos por grandes setores; número de empregos ativos por divisão; ocupações com maiores estoques de empregos ativos; distribuição de frequência dos salários das pessoas empregadas; remuneração por faixa de salário-mínimo dos empregos; distribuição geográfica dos empregos; distribuição dos empregos por tamanho dos estabelecimentos; escolaridade das pessoas empregadas; distribuição por faixa etária e gênero das pessoas empregadas; e distribuição por gênero das pessoas empregadas.

Por fim, ainda na dimensão dos dados estatísticos, há um painel de demanda de ocupações versus oferta de formação traz a análise da evolução do mercado de trabalho (medido pela quantidade de vínculos de cada família ocupacional) e de formação de mão de obra para o período de 2010 a 2019. Os dados são agrupados por unidade da federação ou por mesorregião (esta, quando possui mais que 500 mil vínculos em 2019), mas não há informação sobre ocupação cujo seu exercício não requer um curso de qualificação específico. A partir do filtro do estado e da cidade há como se obter informações sobre profissões promissoras, profissões em ascensão, profissões com mercado em declínio e profissões com crescimento de oferta de profissionais. (ABDI, 2021).

## O MAPA DE DEMANDA: AS NECESSIDADES DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL ALINHADAS À DEMANDA REGIONAL DO MERCADO DE TRABALHO

O Mapa de Demanda tem por objetivo identificar as necessidades regionais por qualificação profissional. A partir do cruzamento de dados socioeconômicos e do mercado de trabalho, o painel orienta a oferta de EPT alinhando a demanda regional do mercado de trabalho com a oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional. (BRASIL, 2021).

Para tanto, parte da análise do mercado de trabalho das mesorregiões brasileiras, buscando identificar as famílias ocupacionais cuja demanda tem apresentado tendência de crescimento nos últimos anos. Propõe-se a dimensionar a demanda do mercado de trabalho a partir de uma análise de suas tendências estruturais, levando em consideração a variação do número de empregados e da remuneração/hora de cada família ocupacional. (BRASIL, 2020b).

Desta forma, pretende ser uma ferramenta que possibilite a gestores das redes federal, estaduais e municipais promover o alinhamento da oferta de qualificação técnica e profissional de forma regionalizada à real necessidade do mercado de trabalho. (BRASIL, 2021).

A plataforma se insere no Qualifica Mais – Emprega Mais – etapa Mapa de Demandas oferta vagas gratuitas em cursos de qualificação profissional que buscam atender a demandas do mercado de trabalho formal. Esta linha de fomento visar qualificar profissionais para as famílias ocupacionais que apresentam tendência estrutural de crescimento com base no Mapa de Demandas por EPT. (BRASIL, 2021).

A metodologia Mapa de Demanda consiste na utilização de dados do CAGED, registro administrativo do mercado de trabalho formal do país respondido mensalmente ao governo federal pelos empregadores, para identificar as ocupações que se destacam, principalmente, em termos de demanda por contratações e para sinalizar possibilidades de oferta de cursos de qualificação profissional em cada mesorregião que atendam a essas demandas. (BRASIL, 2020b).

Na etapa 2.1. “Identificação e seleção das famílias ocupacionais” mais demandadas, a partir da definição de um indicador de projeção de admissões e da

aplicação de critérios de priorização, partindo da Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2020b).

Em seguida, na etapa 2.2. “Escolha dos cursos” a partir das famílias ocupacionais priorizadas, essas famílias serão associadas a cursos técnicos e cursos de qualificação profissional/formação inicial e continuada (FIC, de curta duração) que as atendem com a formação de profissionais qualificados, a partir principalmente das associações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e do Guia Pronatec de Cursos FIC. Nessa etapa, será possível sinalizar uma possível estrutura de oferta, dado que os cursos identificados se associam às famílias ocupacionais prioritárias. (BRASIL, 2020b).

Por fim, a etapa 2.3. Consolidação do Mapa de Demanda por Educação Profissional (BRASIL, 2020b).

Desenvolvido em parceria com a Diretoria de Articulação e Planejamento da Educação Profissional da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas Gerais, o projeto foi iniciado em 2019 com a repactuação<sup>40</sup>, com o MEC, de recursos remanescentes do Pronatec. Nesse projeto, foi realizado um mapeamento para as 12 mesorregiões do estado de Minas Gerais e serviu de insumo para a definição de cursos técnicos na rede estadual. (SEDESE/MG, 2020).

Em 2020, o Mapa de Demanda por Curso Técnico e por Qualificação Profissional foi uma importante ferramenta para a escolha de cursos a serem ofertados no Estado. No âmbito da negociação com o MEC, foram repactuados mais de R\$ 60 milhões e a expectativa é que mais de 17 mil vagas sejam ofertadas com tais recursos no triênio 2021-2023. (SEDESE/MG, 2020).

Em 2020, a metodologia do Mapa de Demanda por Qualificação Profissional foi ampliada para todo o país, em cooperação com o MEC, cujos resultados das mesorregiões do país estão sistematizados no painel interativo Novos Caminhos,

---

<sup>40</sup> A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica repactuou saldos financeiros não utilizados nas contas dos parceiros da Bolsa-Formação, buscando eficiência dos recursos públicos, estabelecendo novas regras de execução da oferta. A iniciativa foi disciplinada pela Portaria nº 1720, de 08 de outubro de 2019, e prevê novidades como a execução indireta de oferta e a prática de preços flexíveis, abaixo do parâmetro hora-aula até então praticado. A portaria também reforça obrigatoriedade da oferta de cursos alinhados às demandas do setor produtivo, para atender melhores práticas de planejamento, monitoramento e avaliação. (BRASIL, 2019b).

Disponível em: <http://novoscaminhos.mec.gov.br/?pagina=painel-demandas>. (SEDESE/MG, 2020).

A nova versão do Mapa de Demandas de 2021 tem como principal diferencial uma nova metodologia de projeção de ofertas. Com a mudança de metodologia de coleta de dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), a nova medição tem por base a série histórica da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), e agrega também a evolução dos salários das famílias ocupacionais. As análises buscam identificar tendências estruturais de crescimento, apontando a correlação entre a variação do quantitativo de postos de trabalho e a variação da remuneração correspondente. (BRASIL, 2021j).

Neste sentido, indica, para cada mesorregião do país, cursos técnicos e de qualificação profissional que são mais compatíveis com a demanda por profissionais dessas regiões, a partir da análise da variação de vínculos e de salário das famílias ocupacionais no país. (BRASIL, 2021).



**Figura 14.** Painel interativo do Mapa de Demanda por Qualificação Profissional para o estado de Minas Gerais.

Fonte: SEDESE/MG (2020).

A partir desses dados, a linha de fomento Qualifica Mais – Emprega Mais oferece vagas em cursos que atendam a famílias ocupacionais promissoras, ou

seja, que tenham apresentado um comportamento histórico (2013-2019) com variação positiva de vínculos (aumento de pessoas empregadas) e aumento de salário. (BRASIL, 2021).

O MEC estima que seja possível a oferta de 100 mil novas matrículas em cursos técnicos e de qualificação profissional, com oferta de novos cursos previstos entre 2022 e 2023, com a abertura de 61 mil vagas, a partir da repactuação de R\$ 162,5 milhões do PRONATEC. (BRASIL, 2019b).

O Mapa de Demanda se apresenta como uma iniciativa que busca contribuir para o alinhamento entre a oferta de cursos de qualificação profissional e a demanda dos diferentes setores da economia, a partir de dados do CAGED, do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e do Guia Pronatec de Cursos FIC.

Como mostra a Figura 15, na navegação da plataforma, é possível escolher o detalhamento a partir dos ícones “sugestões de oferta de cursos FIC” e “sugestões de oferta de cursos técnicos”, por meio da identificação da unidade da federação/mesorregião, do eixo tecnológico, do curso FIC ou Técnico, da família ocupacional relacionada, da mediana dos vínculos 2014-2020 e índice.



**Figura 15.** Painel de dados do Mapa de Demandas por Educação Profissional.  
**Fonte:** BRASIL (2022i).

No ícone “análise das famílias ocupacionais” é possível identificar a trajetória das famílias ocupacionais no período de 2014-2020, a partir da seleção da unidade da federação/mesorregião, da escolha da família ocupacional, com a identificação da variação da remuneração/hora no período de 2014-2020.

O ícone “análise da oferta de cursos técnicos” identifica o número de matrículas e nome do curso, o tipo, a modalidade de curso por eixo tecnológico e ainda a instituição de ensino, por dependência administrativa, a partir da seleção do município, unidade da federação, mesorregião, eixo tecnológico, e curso técnico.



A nota metodológica do MEC ao descrever a metodologia para elaboração do mapa da demanda alerta que

[...] os resultados do Mapa não são projeções a respeito do comportamento futuro dessas famílias ocupacionais. Tornam-se necessários, portanto, novas investigações e aprimoramentos metodológicos para que o Mapa de demandas por Educação Profissional tenha uma visão mais prospectiva do mercado de trabalho brasileiro. (BRASIL, 2021i)

Outra limitação identificada pelo próprio MEC é que a base de dados utilizada não cobre o mercado de trabalho informal. Dessa forma, atividades econômicas marcadas pela informalidade não são analisadas e cursos que poderiam atendê-las não são indicados ou são pouco representados pelos números do mercado formal. (BRASIL, 2021).

A partir das informações apresentadas é possível identificar que tanto a plataforma Monitor de Profissões quanto o Mapa de Demandas oferecem dados importantes para identificação da demanda e características das profissões e relacionando-as com a necessidade de formação no mundo do trabalho. Porém, identifica-se que há uma desatualização dos dados, tanto no Monitor de Profissões que apresenta informações até o ano de 2019 quanto a plataforma Mapa da Demanda na qual há apenas dados do ano de 2020.

Esse aspecto compromete o seu propósito de ser um canal atualizado de identificação da oferta de formação profissional e da demanda do setor produtivo uma vez que a dinâmica econômica e social sofre alterações constantemente e o “conhecimento sobre a realidade econômica e social, bem como a convergência a iniciativas governamentais locais contribuem e são de suma importância para o amadurecimento do planejamento da política.” (BRASIL, 2021i).

#### O MAPA DO TRABALHO INDUSTRIAL 2022-2025: A DEMANDA DE PROFISSIONAIS POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO

O Mapa do Trabalho Industrial 2022-2025 é um estudo realizado pelo Observatório Nacional da Indústria para identificar demandas futuras por mão de obra e orientar a formação profissional de base industrial no país. (CNI, 2022a).

O Mapa Industrial identifica, a partir das transformações ocasionadas principalmente pelo uso de novas tecnologias e mudanças na cadeia produtiva, os investimentos brasileiros necessários ao aperfeiçoamento e à requalificação de profissionais da indústria, incluindo cursos de qualificação (formação inicial e formação continuada), cursos técnicos e cursos superiores de graduação, em áreas transversais e nas áreas: de alimentos e bebidas; automotiva; da construção; de couro e calçados; de eletroeletrônica; de logística e transporte; de metalmecânica; de tecnologia da informação; e têxtil e vestuário. (CNI, 2022a).

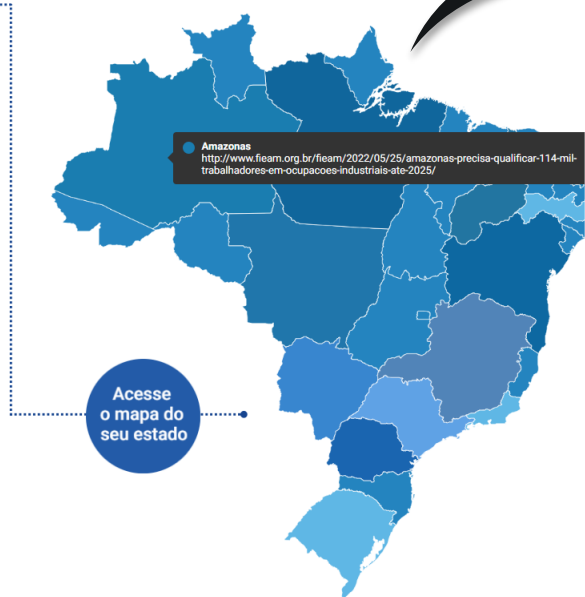
A metodologia do Mapa do Trabalho da Indústria foi desenvolvida com o objetivo de “subsidiar a oferta de cursos, em sintonia com as demandas por mão de obra do setor produtivo”. O estudo é uma “projeção do emprego setorial que considera o contexto econômico, político e tecnológico. Um dos diferenciais é a projeção da demanda por formação a partir do emprego estimado para os próximos anos.” (CNI, 2022a). Como explica Márcio Guerra, gerente-executivo do Observatório Nacional da Indústria, em entrevista à CNI (2022a),

Para esse cálculo, são levadas em conta as estimativas das taxas de difusão das novas tecnologias nas empresas e das mudanças organizacionais nas cadeias produtivas, que orientam o cálculo da demanda por aperfeiçoamento, e uma análise da trajetória ocupacional dos trabalhadores no mercado de trabalho formal, que subsidiam o cálculo da formação inicial. Um trabalho de inteligência de dados e prospectiva que deve subsidiar ações e políticas de emprego e educação profissional.

Nesse contexto, o Mapa do Trabalho da Indústria se propõe a apontar as necessidades de “aprendizagem ao longo da vida para driblar desemprego e aumentar produtividade” servindo de referência de “aperfeiçoamento de quem está empregado e de quem busca novas oportunidades”, de modo a “melhorar o nível e a qualidade do emprego e contribuir para o progresso tecnológico e aumento da produtividade nas empresas”. (CNI, 2022a).

A Figura 16 apresenta o painel interativo do Mapa do Trabalho da Indústria para o estado do Amazonas.

MAPA DO TRABALHO



## Amazonas precisa qualificar 114 mil trabalhadores em ocupações industriais até 2025

Projeção aponta que, desse total, mais de 94 mil já têm uma formação ou estão inseridos no mercado de trabalho, mas devem se atualizar. Outros 19 mil precisam de formação inicial

Até 2025, o estado do Amazonas precisará qualificar 114 mil pessoas em ocupações industriais, sendo 19,3 mil em formação inicial – para repor inativos e preencher novas vagas – e mais de 94 mil em formação continuada, para trabalhadores que devem se atualizar. De acordo com Antonio Silva, presidente da Federação das Indústrias do Amazonas (FIEAM), os dados fazem parte do Mapa do Trabalho Industrial 2022-2025, estudo realizado pelo Observatório Nacional Indústria.

As ocupações industriais são aquelas que requerem conhecimentos tipicamente relacionados à produção industrial, mas estão presentes também em outros setores da economia. O presidente também cita que o mercado de trabalho passa por uma transformação, ocasionada principalmente pelo uso de novas tecnologias e mudanças na cadeia produtiva. “Cada vez mais, o Brasil precisará investir em aperfeiçoamento e requalificação para que os profissionais estejam atualizados”.

Em todo o país, a demanda é de 9,6 milhões de trabalhadores qualificados. O Mapa do Trabalho Industrial 2022-2025 visa identificar demandas futuras por mão obra e orientar a formação profissional de base industrial no país. A demanda por formação no estado por nível de qualificação será de:

Nível de qualificação	Demanda
Qualificação (menos de 200 horas)	42.924
Qualificação (mais de 200 horas)	34.492
Técnico	27.850
Superior	8.785
<b>TOTAL</b>	<b>114.051</b>

Figura 16. Painel interativo do Mapa do Trabalho Industrial para o estado do Amazonas. Fonte: CNI (2022b).

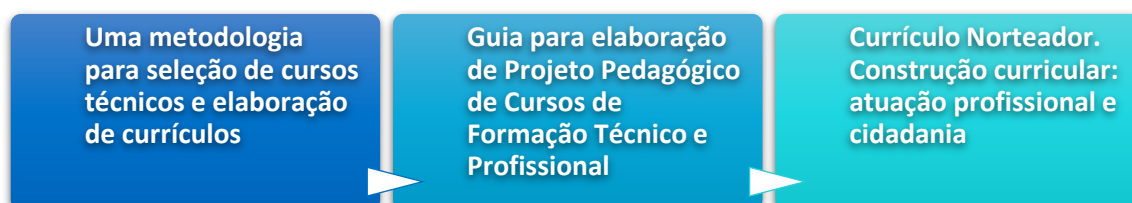
## As políticas curriculares de EPT

As políticas curriculares serão abordadas por meio dos seguintes programas: Currículo Referência e Verticaliza EPT.

### O CURRÍCULO REFERÊNCIA: O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS TÉCNICOS

O projeto Currículo Referência é uma iniciativa da Setec/MEC em parceria com o Instituto Federal Fluminense e foi elaborado no âmbito do Novo Ensino Médio para impulsionar a implantação do itinerário da formação técnica e profissional no ensino médio que “poderão incluir características e elementos específicos aos seus contextos de execução, promovidas pela instituição ofertante. Tal ação visa também explorar as possibilidades de inovação e progressos na formação de estudantes [...]” (BRASIL, 2022I, p.67).

Foi sistematizado em um livro eletrônico organizado em três grandes eixos de reflexão e análise de base legal e conjuntural da educação profissional brasileira, como apresentado na Figura 17.



**Figura 17.** Grandes eixos do livro “Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos”.

**Fonte:** elaboração própria.

O eixo “Uma metodologia para seleção de cursos técnicos e elaboração de currículos” apresenta a metodologia elaborada para a definição dos cursos cujos Projetos Pedagógicos de Cursos foram elaborados, a partir da apresentação e análise da base legal que fundamenta – a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Na referida lei, o seu art. 36 da Lei disciplina que a composição do currículo do ensino médio será composta pela BNCC e por itinerários formativos (BRASIL, 2017).

Neste sentido, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, os itinerários formativos definidos como

cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade; (BRASIL, 2018a, p. 2).

No documento analisado, os itinerários são conceituados como

[...] diferentes percursos de formação disponibilizados pelas instituições, que devem ser sensíveis ao entorno em que se assentam, sem desconsiderar as necessidades dos sujeitos e da sociedade em seu atual estado de desenvolvimento, permitindo inclusive que os estudantes possam individualizar suas trajetórias de formação ao longo de um mesmo itinerário formativo oferecido por uma instituição de ensino (BRASIL, 2022, p. 15).

A construção dos currículos de referência teve como ponto de partida os pressupostos:

i) as habilitações selecionadas precisam ter escala de oferta; ii) o modelo de currículo precisaria refletir as inovações que constam no novo ensino médio; e iii) deve ser possível viabilizar a oferta destes cursos por meio da **concomitância intercomplementar**. (BRASIL, 2022l, p. 38, grifos no original).

Em relação à mensuração da escala de oferta partiu-se de parâmetros como número de unidades de ensino ofertantes dos cursos e número de municípios brasileiros no qual estas ofertas já existem, uma vez que “a ideia por trás deste pressuposto de escala é que a existência prévia da oferta de um determinado curso técnico pode facilitar a adesão das unidades de ensino a um novo modelo de currículo que reflita a sua realidade de recursos humanos e materiais.” (BRASIL, 2022l, p. 38).

Além dessa perspectiva, havia a possibilidade de proposição de um “modelo novo de currículo para um curso também novo na unidade de ensino, o que poderia gerar certa insegurança institucional para aderir ao modelo proposto.” (BRASIL, 2022l, p. 38-39).

Desta forma, foram consideradas duas possibilidades de caminhos, sendo uma a partir da formação,

aproveitando a base instalada para se ter escala na implantação e a partir da seleção, analisar o mercado para os cursos que se destacam de acordo com o volume de matrículas. A escolha dos cursos seria feita entre aqueles com maior capacidade de oferta, priorizando-se os que tivessem uma melhor projeção de vagas “qualificadas”. (BRASIL, 2022l, p. 39).

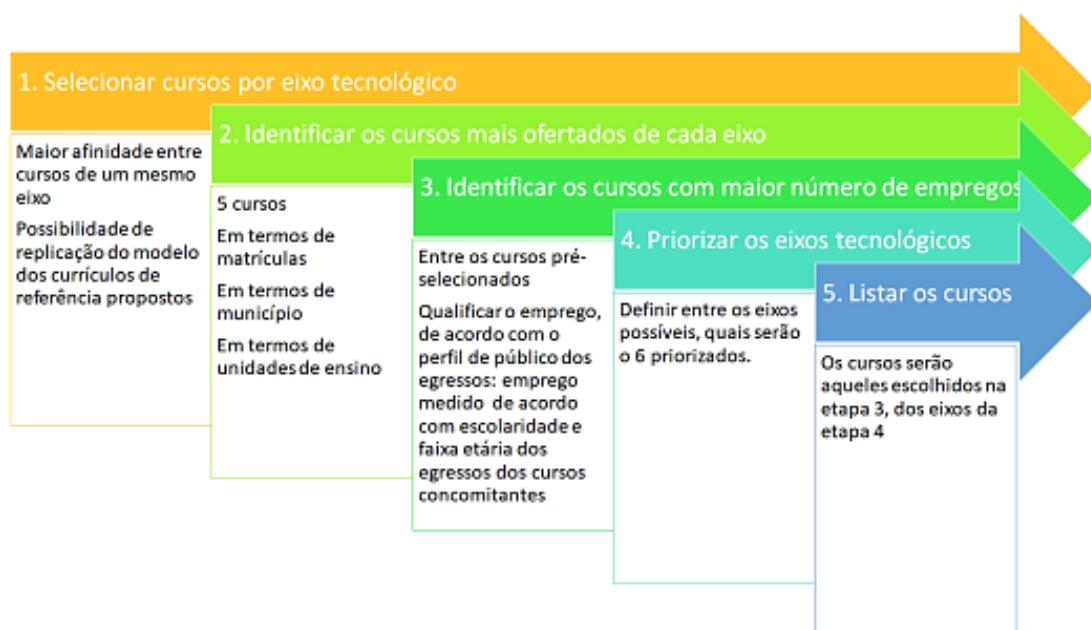
A outra possibilidade seria a escolha intencional de cursos, com base em direcionamentos próprios da política em vigor, a partir de um olhar para o mercado de trabalho formal, na tentativa de impulsionar o desenvolvimento econômico independentemente da existência da oferta, baseando-se fortemente na projeção de vagas de emprego, em ocupações CBO associadas aos cursos de interesse. A decisão dos cursos selecionados neste caso, seria com base no que tivesse uma melhor projeção de vagas utilizando-se alguma metodologia de projeção. (BRASIL, 2022I).

A partir desses dois caminhos, optou-se pelo olhar da formação, sistematizando a metodologia como apresentado na Figura 18.

A partir dessas definições o documento segue apresentando aspectos relevantes como a seleção dos cursos mais ofertados por eixo tecnológico; identificação dos cursos mais ofertados por eixo tecnológico; identificação dos cursos com maior número de empregos qualificados, priorização de eixos tecnológicos (BRASIL, 2022I).

Neste sentido, a metodologia proposta partiu dos

cursos mais ofertados por eixo tecnológico, ordenando-os posteriormente pelos números de ocupações associadas no mercado de trabalho. Ou seja, foram selecionados os cursos mais ofertados em termos de números de matrículas e, entre estes, aqueles que tinham o maior número de admissões no mercado de trabalho nas ocupações CBO correspondentes. (BRASIL, 2022I, p. 68).



**Figura 18.** Síntese da metodologia pelo caminho da formação no Currículo Referência.

Fonte: Brasil (2022I, p. 40).

Tendo como parâmetro essa metodologia selecionaram-se os cursos: Enfermagem, Eletrônica, Logística, Informática para Internet, Edificações e Segurança Cibernética. (BRASIL, 2022I).

Em seguida, o Guia para elaboração de Projeto Pedagógico de Cursos de Formação Técnico e Profissional apresentando as características do Projeto Pedagógico do Curso e os elementos da sua estruturação.

Assim, a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso necessita considerar que “uma gestão democrática e comprometida com a qualidade social da educação, perpassando por decisões estratégicas do Gestor da Escola, sem as quais o processo ficaria comprometido.” (BRASIL, 2022I, p. 77).

A fim de materializá-lo, a cada escola deverá se dedicar

ao planejamento, à organização do trabalho escolar, de sua prática pedagógica para viabilizar a operacionalização, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino, a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e os resultados das avaliações internas e externas. (BRASIL, 2022I, p. 77).

Segundo Andrade e Nóbile (2022) a elaboração de um PPC

necessita ser o mais participativa possível, com a contribuição da área técnica, propedêutica e pedagógica, além de considerar que, de tempos em tempos, conforme a regulamentação de cada instituição, geralmente prevista no seu PPP, é necessário que se faça a avaliação e os ajustes necessários a cada curso, pois o contexto social, político e econômico que envolve o desenvolvimento de um curso é influenciado por esses aspectos. (ANDRADE; NOBILE, 2022, p. 82).

O terceiro eixo é o Currículo Norteador Construção Curricular: Atuação Profissional e Cidadania apresenta a justificativa, a fundamentação legal, principais informações do curso: objetivos e organização curricular. (BRASIL, 2022I).

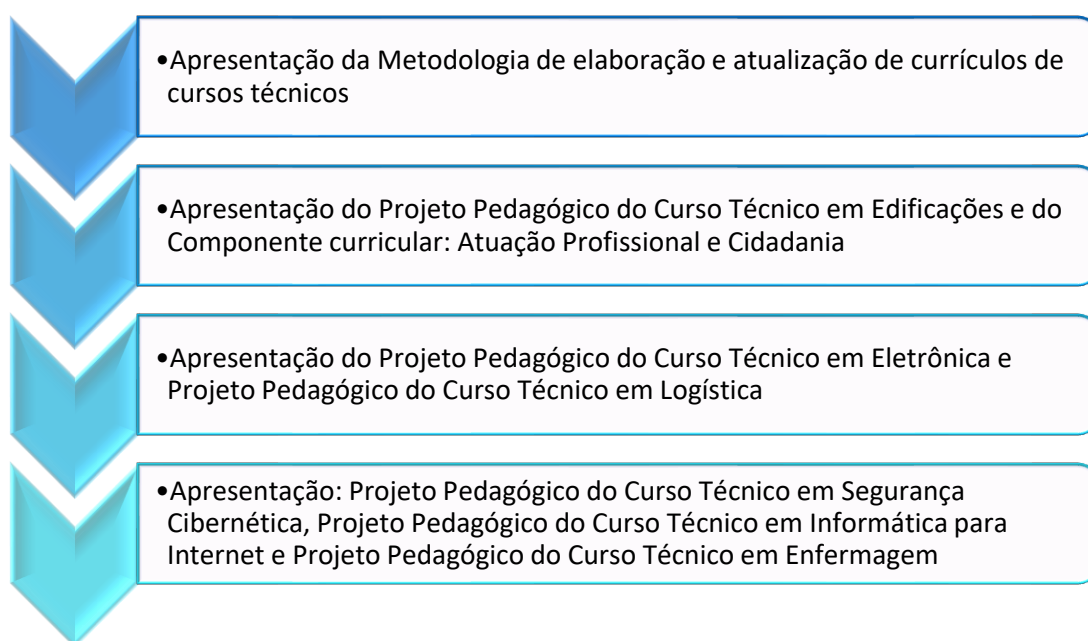
Os currículos produzidos ainda poderão orientar a “elaboração de objetos de aprendizagens que ficarão disponíveis para uso integral ou parcial em cursos similares, ou de mesmo eixo tecnológico, além de contribuírem para possíveis ações de fomento à expansão da oferta da educação profissional e tecnológica.” (BRASIL, 2022I, p. 68).

Após a discussão inicial seguiu-se para a apresentação dos currículos referência para os cursos técnicos em: Edificações; Eletrônica; Enfermagem; Informática para Internet; Logística; e Segurança Cibernética.

Cada Projeto Pedagógico de Curso apresentou uma dinâmica própria de elaboração e apresentação, mas todos tinham elementos em comum como perfil profissional, organização curricular e certificações intermediárias dentro do itinerário formativo.

A partir da finalização da elaboração a SETEC/MEC por meio do Ofício-Circular Nº 160/2022/GAB/SETEC/SETEC-MEC Brasília, 25 de outubro de 2022 convidou as redes federais, estaduais e distrital de ensino que ofertam educação profissional e tecnológica para os Webinários “Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos”, que visam apresentar e discutir a metodologia para a elaboração e atualização de currículos de cursos técnicos de nível médio e apresentar seis projetos de cursos técnicos de nível médio. (BRASIL, 2022e).

Foram realizados 4 (quatro) encontros, via plataforma RNP, para atendimento a todas as regiões brasileiras, entre 17 e 25 de novembro de 2022, como segue na Figura 19.



**Figura 19.** Cronograma de webinários “Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos”.  
**Fonte:** elaboração própria (2022) a partir de BRASIL (2022e).

A partir do exposto, considera-se que a elaboração de currículo de referência para a Educação Profissional e Tecnológica, de modo particular o Ensino Técnico de Nível Médio, construído coletivamente e com a representação de especialista da própria Rede Federal pode indicar caminhos para se pensar concepções pedagógicas inovadoras que possam levar ao desenvolvimento de práticas



pedagógicas que atendam à formação profissional que as transformações na nossa sociedade requerem.

No entanto, faz-se necessário considerar ainda que nas últimas décadas da história da educação profissional brasileira, houve a defesa do desenvolvimento de um currículo de educação profissional integrado à educação básica, quanto para adolescente quanto para jovens e adultos, na perspectiva de uma formação que forme para além da demanda do mercado de trabalho, mas parta da concepção de formação humana integral, de modo que o estudante além de sua formação para o trabalho se forme para se entender no mundo e no mundo do trabalho possa se posicionar criticamente.

#### O VERTICALIZA EPT: O PLANEJAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS ARTICULADOS

O Verticaliza EPT tem como objetivo proporcionar aos estudantes o aproveitamento dos estudos dos cursos técnicos de nível médio para cursos superiores de tecnologia. (BRASIL, 2022c).

Para tanto, será desenvolvido um curso de aperfeiçoamento tecnológico de profissionais da educação profissional e tecnológica para planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos de cursos de educação profissional técnica de nível médio articulados com cursos de educação profissional tecnológica de graduação, mediante aproveitamento de estudos, com base em itinerários formativos profissionais, conforme previsão do inciso I do artigo 46 da Resolução CNE/CP nº 1/2021, e consoante o disposto no artigo 41 da Lei Federal nº 9394/1996-LDB e os Pareceres CNE/CES nº 436/2001, CNE/CP nº 29/2002 e CNE/CES nº 19/2008. (IFSP, 2022a; BRASIL, 2022c).

A Resolução CNE/CP nº 1/2021 do Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, homologada pela Portaria nº 1.097 de 4 de janeiro de 2021, publicada no Diário Oficial da União (DOU).

No Capítulo III – Da organização e funcionamento –, o artigo 5º parágrafo 4º define que o itinerário formativo deve contemplar a articulação de cursos e programas, configurando trajetória educacional consistente e programada, a partir

de: “I - Estudos sobre os itinerários de profissionalização praticados no mundo do trabalho; II - Estrutura sócio-ocupacional da área de atuação profissional; e III - fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços.” (BRASIL, 2021a).

Ainda sobre este conceito o parágrafo 5º do artigo 5º conceitua como itinerário formativo na Educação Profissional e Tecnológica como o

conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos e respectiva área tecnológica, podendo ser: I - propiciado internamente em um mesmo curso, mediante sucessão de unidades curriculares, etapas ou módulos com terminalidade ocupacional; II - propiciado pela instituição educacional, mas construído horizontalmente pelo estudante, mediante unidades curriculares, etapas ou módulos de cursos diferentes de um mesmo eixo tecnológico e respectiva área tecnológica; e III - construído verticalmente pelo estudante, propiciado ou não por instituição educacional, mediante sucessão progressiva de cursos ou certificações obtidas por avaliação e por reconhecimento de competências, desde a formação inicial até a pós-graduação tecnológica. (BRASIL, 2021a).

O parágrafo 7º também define que os itinerários formativos profissionais “podem ocorrer dentro de um curso, de uma área tecnológica ou de um eixo tecnológico, de modo a favorecer a verticalização da formação na Educação Profissional e Tecnológica, possibilitando, quando possível, diferentes percursos formativos [...]” (BRASIL, 2021a).

Na Nota Técnica nº 50/2021/CGPA/DPR/Setec, de 19 de novembro de 2021, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica argumenta ainda que a análise dos pareceres do Conselho Nacional de Educação

[...] demonstra que é da autonomia institucional a proposição de política para o aproveitamento de componentes curriculares, estudos, conhecimentos, experiências e competências, desenvolvidos em cursos técnicos, em cursos superiores de tecnologia. 3.3. Assim, argumenta-se em favor do planejamento e do desenvolvimento de política para o aproveitamento de componentes curriculares, estudos, conhecimentos, experiências e competências adquiridos na Educação Profissional e Tecnológica, para prosseguimento ou conclusão de estudos. (BRASIL, 2021).

O Projeto é composto, inicialmente, por:

2.2.1. a) a oferta de um aperfeiçoamento tecnológico de 180 horas, com foco no planejamento e no desenvolvimento de projetos pedagógicos de cursos técnicos articulados com cursos superiores de tecnologia para o aproveitamento de componentes curriculares, estudos, conhecimentos, experiências e competências, com base em trajetórias formativas profissionais; (BRASIL, 2021).

Além da oferta do curso há ainda a previsão da elaboração de um Documento-base que oriente o “desenvolvimento da referida política pelas instituições da EPT do Brasil, com interesse em efetivar o aproveitamento de componentes curriculares, estudos, conhecimentos, experiências e competências, desenvolvidos em cursos técnicos, em cursos superiores de tecnologia. (BRASIL, 2021).

O curso de aperfeiçoamento tecnológico será conduzido pelo IFSP, conforme parceria celebrada com a Setec/MEC e está organizado em seis módulos consecutivos, totalizando 180 horas de atividades para cada participante, com duração de três meses. (BRASIL, 2022c).

Os módulos que integram o curso de aperfeiçoamento tecnológico são:

- Legislação da Educação Profissional e Tecnológica Brasileira;
- Experiências nacionais, articulação de ensino médio e ensino superior;
- Experiências internacionais em EPT, aproveitamento vertical de estudos no mesmo eixo tecnológico;
- Experiências internacionais em EPT, articulação da oferta com o Setor Produtivo;
- Experiências internacionais em EPT, aproveitamento internacional de estudos;
- Evento final presencial. (IFSP, 2022b).

O curso capacitará 260 profissionais da educação, de 65 instituições, para a construção de projetos pedagógicos de cursos que possibilitem o aproveitamento de estudos desenvolvidos por meio dos cursos técnicos em cursos de nível superior de tecnologia. (CONIF, 2022b).

Podem participar do edital as instituições educacionais do Brasil com oferta simultânea de cursos de educação profissional técnica de nível médio e cursos de educação profissional tecnológica de graduação no mesmo eixo tecnológico da EPT, e que sejam: Integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nos termos do artigo 1º da Lei 11.892/2008; Instituições militares de ensino; Instituições educacionais públicas estaduais, do Distrital Federal e municipais; Unidades educacionais dos Serviços Nacionais de

Aprendizagem; Instituições de ensino superior públicas, privadas, comunitárias e confessionais. (BRASIL, 2022c).

Ao longo dos dois anos do projeto, as vagas serão distribuídas em 6 (seis) turmas de até 44 (quarenta e quatro) profissionais da educação, de acordo com o EDITAL Nº 140/2022, de 14 de março de 2022, com início das atividades em junho de 2022, com a primeira turma e se estendendo até outubro de 2023, com a sexta turma. (IFSP, 2022b).

Cada turma do curso terá 11 (onze) semanas de duração, sendo as 10 (dez) primeiras em Ead (utilizando a Plataforma Moodle) e a última semana presencial na cidade de Brasília (previsão) e a disponibilidade recomendada para a realização do curso é a dedicação de 3 horas diárias, 5 dias por semana. Pode haver momentos de interação síncrona com os professores dos módulos EAD, com programação prévia, sem acompanhamento obrigatório. Na etapa presencial, as atividades ocorrerão durante o dia ao longo da semana. (IFSP, 2022b).

Por meio do curso ofertado pelo Verticaliza, o participante que for aprovado nos seis módulos receberá o certificado de Aperfeiçoamento Tecnológico, emitido pelo IFSP. O instituto também foi responsável pela publicação do edital de seleção, que está disponível no site da instituição. (CONIF, 2022b).

Em relação ao curso de formação, a primeira turma finalizou o curso de aperfeiçoamento, conforme o cronograma previsto. Foram capacitadas pessoas de 11 instituições, sendo seis IF: Norte de Minas Gerais; Roraima; Mato Grosso do Sul; Piauí; Amazonas e catarinense. Também aderiram as seguintes instituições: Universidade Cesumar (Unicesumar); Universidade Nove de Julho (Uninove); Centro Universitário Fael (Unifael); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Pernambuco (Senac/PE); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Ceará (Senac/CE). (IFSP, 2022c).

Após a capacitação dessas primeiras 11 turmas ainda haverá mais 32 turmas, totalizando 43 instituições homologadas e, dentre elas, mais 16 IF: Paraná; Sudeste de Minas Gerais; Fluminense; Maranhão; Goiano; Ceará; Espírito Santo; Amapá; Sul-Rio-Grandense; Tocantins; Brasília; Sul de Minas Gerais; Rio de Janeiro; Rondônia; São Paulo; e Alagoas. (IFSP, 2022d).

A análise da implementação ainda não pode ser realizada, uma vez que ainda não foi desenvolvido nenhum processo de aproveitamento dos estudos dos

cursos técnicos de nível médio para cursos superiores de tecnologia, nos termos do Verticaliza EPT.

### **As políticas de certificação profissional e educacional**

A discussão sobre a certificação de profissional no Brasil antecede os anos 2000 e, na década de 1990, pode-se perceber uma pressão dos empresários para “criar um sistema de certificação que transferisse a responsabilidade do Estado para o setor privado e excluísse a participação negociada com a representação dos trabalhadores.” (MORAES; LOPES NETO, 2005, p. 1446).

Neste período, a Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE), tratou no assunto em diversos documentos, como o Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de dezembro de 1997; o Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999 e o Parecer CNE/CEB nº 40/2004 (BRASIL, 2004b). No Parecer CNE/CEB 16/99, ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Nível Técnico, assim se posicionou, no artigo 41: Em escolas técnicas, entidades sindicais e empresas, “os conhecimentos adquiridos no trabalho também poderão ser aproveitados, mediante avaliação da escola que oferece a referida habilitação profissional” mediante avaliação reconhecimento certificação (BRASIL, 1999a).

Ainda em 1999, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE publicou a Resolução CNE/CEB nº 04, que fixou no artigo 16, parágrafo 2º, “normas para o credenciamento de instituições para o fim específico de certificação profissional” (BRASIL, 1999b).

Duas iniciativas relevantes de certificação profissional, propostas pelo MEC, no Governo Fernando Henrique, datam do ano 2000: o Sistema Nacional de Certificação Profissional baseado em Competências e o Subsistema de Avaliação e Certificação Profissional baseada em Competências – SAC. Nenhuma delas foi aprovada pelo CNE. O principal objetivo das propostas era o retorno dos trabalhadores aos estudos. (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 64).

No início dos anos 2000, com a mudança no Governo Federal, as discussões sobre a certificação de conhecimentos voltaram à pauta a partir da criação da Comissão Interministerial de Certificação Profissional – CICP, por meio da Portaria Interministerial nº 24, de 20 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004c), dos Ministérios do Trabalho e Emprego, da Educação, do Desenvolvimento, Indústria e Comércio

Exterior, da Saúde e do Turismo, que passaram a coordenar o debate e a elaboração da nova proposta de certificação profissional.

Neste novo contexto, a política de qualificação, certificação e orientação profissional passou a ser assumida como direito social do trabalhador e foi norteadada pelos princípios de: “a) ser articuladas entre si e aos sistemas públicos: de emprego e de educação; b) sustentar-se na participação e na concertação social” (MANFREDI, 2010, p. 29).

Manfredi (2010) destaca ainda que todas as instâncias governamentais que tinham iniciativas de certificação participaram da construção do projeto de um sistema nacional de certificação profissional que se constituiu num passo importante no sentido da “criação de normas jurídico-institucionais e competências para a viabilização da certificação/orientação profissional em nível sistêmico, nacional e regulado por lei”. (MANFREDI, 2010, p. 32).

A partir da criação do projeto foram realizadas duas experiências-piloto: uma no setor de construção civil e outra do setor metalmecânico, certificando as ocupações: pedreiro e a de preparador e operador de máquinas, no setor automobilístico. Além do processo de certificação, os trabalhadores foram informados acerca de oportunidades de reingresso e continuidade no sistema de ensino e inserção em programas de formação profissional inicial e continuada. Porém, “o projeto de Sistema Nacional de Certificação Profissional, desenhado durante o período 2002 a 2007, não chegou a ser oficializado, de modo que não foram criadas as condições jurídico-institucionais para sua construção e implementação” (MANFREDI, 2010, p. 45).

A não institucionalização do Sistema Nacional de Certificação Profissional, mesmo com a elaboração conjunta pelo MTE e pelo MEC da minuta de decreto, ocorreu por divergências junto à Casa Civil e no interior dos próprios Ministérios, com pontos de tensionamento que passavam pela ausência de fonte de financiamento para implantação e manutenção do Sistema; a possibilidade de disponibilização de estrutura física e de pessoal para sua administração; a não garantia de acesso do trabalhador aos processos de certificação e de gratuidade para sua realização e renovação periódica e ainda disputas conceituais, como a oposição do conceito de qualificação ao de competência. Na falta de consenso, “o texto proposto para o decreto de criação do Sistema Nacional de Certificação

Profissional foi retirado do conjunto de medidas que vieram a constituir o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE” (SILVA, 2012, p. 110).

Desta forma, em 2004, o processo de formulação da política que teve como início as tratativas da Comissão Interministerial de Certificação Profissional não encontrou naquele momento histórico, a despeito de todo o esforço empregado, condições políticas para a construção das bases jurídicas e, conseqüentemente da implantação – o que veio ocorrer apenas cinco anos mais tarde.

A partir desse contexto, a análise das políticas de certificação profissional e educacional se pauta sobre os programas Rede Certific e Re-Saber.

#### A REDE CERTIFIC – REDE NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

No ano de 2008, uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no capítulo III da Educação Profissional, artigo 41, por meio de redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008, reconheceu que “o conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos” (BRASIL, 1996).

Ainda neste mesmo ano, a Lei nº 11.892/2008, ao criar os Institutos Federais, assim determinou no parágrafo segundo do artigo 2º “no âmbito de sua atuação os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais” (BRASIL, 2008e).

Estas ações legais contribuíram para embasar legalmente a retomada das discussões no decorrer do ano de 2009 e culminaram na publicação da Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro, entre o MEC e o MTE, que criou a Rede Certific e estabeleceu os princípios e as diretrizes para a certificação profissional que “primam pelo respeito à diversidade das realidades locais na tarefa de reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em ambientes não formais” (BRASIL, 2010, p. 14), vindo a ser revogada no ano de 2014, e substituída pela Portaria Interministerial nº 05, de 2014 (BRASIL, 2014a).

O texto da Rede Certific foi escrito com base na minuta do SNCP, resultado das discussões oriundas do grupo formado durante o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mas “sofreu profundas alterações de cunho epistemológico ao passar de sistema, como vinha sendo trabalhada pelos legisladores do SNCP, para rede.” (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 67).

As redes de conhecimento são autônomas em seus nós, porém estes se comunicam, trocam informações entre si e com outras redes, se complementam, se substituem ou desaparecem. Elas não possuem caráter hierárquico e pressupõe autossuficiência em seus nós. Contextualizado à Rede Certific, isso implicava a presença de atores especialistas em certificação profissional em cada unidade certificadora, fato que não ocorria. (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 67-68).

Alguns anos depois, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sistematizada no Parecer CNE/CEB Nº: 11/2012, ratificou os princípios da Rede Certific, definindo-a como uma política pública de Educação Profissional e Tecnológica “voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada” (BRASIL, 2012).

Desta forma, percebe-se que a Rede Certific está sustentada na legislação brasileira e sua formulação envolveu vários atores e sistemas a fim de que a institucionalização da certificação seja concebida, como defende Manfredi (2010) como um mecanismo de “reconhecimento social das experiências e conhecimentos do/a trabalhador/a, acumulados a partir de sua trajetória de vida, trabalho e participação social e política” (MANFREDI, 2010, p. 29).

Portanto, a Rede Certific se propõe a ser uma Rede de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada devido à “necessidade de uma política pública efetiva que alie o reconhecimento de saberes adquiridos previamente às ações para a elevação de escolaridade.” (PEREIRA; COSTA, 2012, p. 239).

Dessa forma, trata-se de

[...] ação cooperada entre Institutos Federais e instituições acreditadas de educação profissional para fins de ampliação da oferta de programas educacionais inclusivos, com a perspectiva de atendimento às principais demandas decorrentes do atual contexto de desenvolvimento econômico e social do país, de forma que seja garantida a gratuidade aos trabalhadores, nos processos de Certificação Profissional e nos cursos das instituições de educação profissional, permitindo-os usufruir dos bens culturais e tecnológicos disponíveis e de uma formação abrangente com



a perspectiva de mudança de vida e das condições de trabalho e emprego desses trabalhadores (PEREIRA; COSTA, 2012, p. 240).

Nesse sentido, a certificação profissional e o reconhecimento de saberes adquiridos fora do contexto educacional formal se apresentam como uma possibilidade de atendimento a uma demanda social de jovens e adultos trabalhadores que procuram ter seu saber reconhecido e/ou sua escolaridade elevada, uma vez que, como afirma Barato (2015), os trabalhadores não certificados se submetem a cursos de formação, até fora da sua área de interesse ou vocação, que são precários em infraestrutura e valores profissionais, que pouco preparam para o trabalho real. Fazem isso para a própria subsistência, a fim de obterem ganhos imediatos e trabalhos no mercado informal.

#### *As ações e as condições para a implementação da política*

A implementação de uma política pública apresenta-se no ciclo de políticas como uma atividade-chave, pois é o momento em que “a política pública ganha forma e entra em vigor. Embora a importância central dos gestores públicos na implementação de políticas seja amplamente reconhecida, seu potencial para melhorar os resultados das políticas está muitas vezes longe de ser plenamente utilizado” (WU *et al*, 2014, p.23).

No caso da Rede Certific, a implementação ocorreu inicialmente por meio de experiências-piloto, desenvolvidas no ano de 2009, nos CEFET/SC, CEFET/SP e CEFET/MT, atualmente denominados Institutos Federais. A partir de então, com o fomento do Governo Federal, as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passaram a desenvolver certificações a partir de Programas nas áreas de: pesca, construção civil, turismo e hospitalidade, eletroeletrônica e música.

De acordo o Relatório de Prestação de Contas Anual de 2010 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), cerca de cinco mil pessoas se inscreveram nos processos de reconhecimento de saberes da Rede Certific em quatorze estados e o Distrito Federal, em dezenove Institutos no ano de 2010. (BRASIL, 2011d, p. 52).

No período de 2009 a 2011, várias estratégias foram desenvolvidas pelo Governo Federal em fomento à implantação da política, como eventos de

capacitação dos Avaliadores nas áreas de Construção Civil; Eletroeletrônica; Hospitalidade e Turismo; Música e Pesca e Aquicultura (BRASIL, 2011e).

Outra iniciativa foi o fomento direto aos Institutos Federais por meio de Editais. No ano de 2010 o Edital nº 54/2010 – Setec/MEC, financiou a certificação em 36 campi de dezenove Institutos Federais, com a ação integrada de formação continuada, no âmbito do Proeja FIC<sup>41</sup>. Já o Edital nº 62/2011 – Setec/MEC financiou ações em onze Institutos Federais, sendo que deles 8 são novos Institutos, representando a ampliação do atendimento (Setec/MEC, 2011e).

Neste sentido, a concepção de certificação e formação profissional na Rede Certific, corrobora com o pensamento de Manfredi (2014) para quem a certificação profissional necessita estar vinculada “à processos de fortalecimento da cidadania, visto que o sistema de certificação pode vir a ser, além de um mecanismo de credenciamento para o trabalho, uma passarela de ingresso/retorno ao sistema escolar formal ou de inserção em percursos formativos de natureza continuada” (MANFREDI, 2014, p. 30).

Para fins de orientação à implantação, o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho lançaram, em 2010, um documento intitulado “Orientações para a Implantação da Rede Certific”, organizado em sete capítulos, intitulados como se segue: “Contexto e Problemática Recorrente”; “Da Educação Formal ao Reconhecimento de Saberes”; “Rede de Cooperação: princípio para a sustentabilidade de um programa”; “Rede Certific: estrutura de Governança”; “Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada” e “O Contexto Institucional para a Implantação de um Programa Certific” e “Referencial Metodológico para o Reconhecimento de Saberes” (BRASIL, 2010a).

Este documento descreveu em detalhes toda a estrutura organizacional e de governança da Rede Certific, bem como os princípios que deveriam ancorar o processo de reconhecimento de saberes e qualificação profissional necessários à

---

<sup>41</sup> O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006 pode ser desenvolvido por meio da oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) integrados ao Ensino Fundamental e Médio, na modalidade EJA. Para mais detalhes ver BRASIL. Documento Base do PROEJA. Formação Inicial e Continuada/ Ensino Fundamental. (BRASIL, 2007b).

certificação profissional, com destaque para princípio de um trabalho articulado em rede.

Neste sentido, foram estabelecidas as estratégias para a fundamentação do Programa Certific e sua implantação, enquanto uma ação inovadora que propicia a elaboração de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada” (BRASIL, 2010, p. 17).

Deste modo, para atender o princípio da implantação em rede de cooperação – ancorada na gratuidade, na verticalização e na integração e considerando ainda a perspectiva das relações interinstitucionais entre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Rede Certific previu a criação e implantação de “Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que busquem a formação e/ou a avaliação, reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais, ou não formais de ensino” (BRASIL, 2010, p. 5).

Em nível nacional, a estrutura da Rede foi composta por um Comitê Gestor Nacional, de caráter deliberativo e função de coordenação nacional; uma Secretaria Executiva vinculada ao Comitê; uma Ouvidoria e Comitês Técnicos, constituídos a partir da demanda por novos Programas Certific (BRASIL, 2009).

Na esfera institucional encontram-se os Centros Certific, onde ocorrem efetivamente os processos de avaliação, e os Núcleos Integradores de Estudos e Pesquisa. As Câmaras Interinstitucionais de Orientação Setorial completam a estrutura, reforçando o caráter de construção colaborativa em rede (BRASIL, 2009).

Ainda fazem parte da Rede Certific, segundo a Portaria Interministerial nº 1.082/2009: como os membros natos, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; como membros acreditados, as instituições públicas de ensino que oferecem cursos da Educação Profissional e Tecnológica, as instituições vinculadas às Confederações Nacionais, as escolas de formação profissional vinculadas a sindicatos de trabalhadores ou organizações não governamentais; e como membros associados, órgãos governamentais e não governamentais (BRASIL, 2009).

Assim, no período de 2009 a 2011 várias ações estruturantes foram desenvolvidas para a implementação da Rede Certific. Porém, isso não significa que desafios não tenham existido, uma vez que a política de certificação tem o

objetivo inovador de aliar a certificação profissional à formação, tendo por base princípios basilares, como a gratuidade, a elevação de escolaridade e a cooperação, a integração curricular e a verticalização da oferta.

Este último, no contexto da Rede Certific, contempla um itinerário formativo que assegura, mediante o reconhecimento de saberes, o acesso ao trabalhador à programas de alfabetização e/ou outros diferentes níveis e modalidades da formação profissional (BRASIL, 2011). Porém, a realidade dos Institutos Federais, considerando o momento histórico e político deste contexto, não garantiu que este princípio fosse aceito com facilidade dentro das instituições ofertantes dos Programas de Certificação – uma vez que, historicamente, nos Institutos Federais o acesso se dá por meio de processos seletivos.

Outros desafios são reconhecidos pela própria gestão da política, como: dificuldade na conclusão da formação da equipe certificadora, inicialmente formada por meio de um curso de 40 horas, no qual havia a previsão de mais 140 horas a ser desenvolvida por meio da Educação à Distância e que não foi efetivada (BRASIL, 2011). Este desafio e outros aspectos, como a não continuidade no financiamento com recursos extraordinários da Setec/MEC e sim a incorporação da política ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)<sup>42</sup>; a própria complexidade do processo de reconhecimento de saberes e certificação profissional e, considerando ainda, a mudança a gestão do Ministério da Educação e na própria Setec, levaram à reorganização da Rede Certific, no ano de 2014.

#### *A reorganização da política de certificação*

A Rede Certific representa uma oportunidade de reconhecimento e certificação de saberes do trabalhador, além da elevação da escolaridade desse contingente de trabalhadores, por meio de

[...] metodologias e sistemas que permitem identificar, avaliar e certificar esses conhecimentos, os quais determinam o itinerário formativo necessário ao prosseguimento de estudos e/ou exercício de atividades

---

<sup>42</sup> O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Para ver mais: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>.

laborais com o objetivo de melhorar as condições de vida e de trabalho. (BRASIL, 2014, p. 6-7).

Tal afirmação ratifica os objetivos e princípios da Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009, revogada pela Portaria Interministerial nº 5, em 25 de abril de 2014.

A reorganização da Rede Certific, pode ser analisada a partir de dois movimentos. O primeiro deles é a própria possibilidade de reestruturação de uma política pública com o objetivo de aprimorá-la. Em 2012, por meio de instrumentos de monitoramento foi identificado um baixo número<sup>43</sup> de trabalhadores certificados nos processos de Certificação Profissional, ao qual se seguiu um processo de supervisão e avaliação<sup>44</sup>, com monitoramento *in loco* nos Institutos Federais que desenvolveram processos de reconhecimento de saberes e certificação profissional com fomento dos Editais da Setec/MEC nos anos de 2010 e 2011, com o objetivo de avaliar, identificar potenciais dificuldades e propor melhorias para o processo (BRASIL, 2014).

Dentre as principais dificuldades apontadas na avaliação, incluem-se: complexidade da estrutura de governança que acabaram por não dar a celeridade necessária às ações; ausência de pesquisa de demanda para a oferta da certificação profissional; centralização da elaboração e pouca diversificação dos perfis de certificação em detrimento do potencial das instituições; centralização da formação dos avaliadores – fato que provocou atraso na execução e a complexidade do fluxo do processo, “onerando a duração do processo e provocando a desmobilização e dispersão dos trabalhadores e das equipes institucionais” (BRASIL, 2014, p. 11).

As dificuldades identificadas no processo, tendo como contexto político a troca da equipe gestora da Sete/MEC, no ano de 2012, a partir da troca do Ministro

---

<sup>43</sup> Somente 3.567 trabalhadores foram atendidos em processos de reconhecimento de saberes. Destes, 134 trabalhadores receberam a certificação e outros 1.161 foram encaminhados para cursos FIC e/ou de elevação de escolaridade (PROEJA FIC), para que obtivessem a formação complementar necessária ao recebimento do respectivo certificado (BRASIL, 2014, p. 11).

<sup>44</sup> Avaliação da política públicas, definida por Belloni, Magalhaes e Sousa (2007, p. 14) é “um dos instrumentos de aperfeiçoamento da gestão do Estado que visam ao desenvolvimento de ações eficientes e eficazes em face das necessidades da população.”

da Educação e, conseqüentemente, dos secretários e diretores, indicam um dos movimentos da reorganização.

Outro movimento, que veio na esteira da reestruturação de praticamente todas as ações que vinham sendo desenvolvidas no período de 2005-2011 na Setec/MEC, ocorreu devido à necessidade reunir esforços financeiros e de pessoal para a implantação ao PRONATEC, cuja meta ambiciosa era de oferecer oito milhões de vagas em cursos técnicos e de formação inicial e continuada no período de 2011-2014 e, para “cumprir a sua finalidade, o PRONATEC reúne um conjunto de iniciativas” (BRASIL, 2014, p. 6).

Neste contexto, no âmbito interministerial, foi acordada a necessidade de reorganização da Rede Certific, que levou à edição da Portaria Interministerial nº 5, de 25 de abril de 2014, mantendo-se o objetivo, definido no artigo 2º, de atendimento aos trabalhadores que buscam o “reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais desenvolvidos em processos formais e não-formais de aprendizagem” (BRASIL, 2014a), sem desconsiderar os saberes adquiridos na trajetória de vida e no trabalho.

Assim, mantendo os objetivos e os princípios, a principal mudança ocorreu no enxugamento da estrutura de governança da política que passou a ser composta, como descrito no artigo 13 da Portaria nº 5/2014, por: “I – Comitê nacional; II – Órgãos deliberativos máximos, no âmbito das instituições e redes de educação profissional e tecnológica; e III – Órgãos deliberativos máximos das unidades, quando houver, ou colegiado/conselho escolar, no âmbito das unidades de ensino certificadoras” (BRASIL, 2014).

Desta forma, as instituições tiveram mais autonomia para aprovação dos seus Programas de Certificação Profissional, simplificando as atribuições e instâncias de governança no âmbito ministerial e também nos “critérios de avaliação de saberes, conhecimentos e competências profissionais e o aproveitamento mínimo a ser obtido para aprovação em processos de certificação profissional” (BRASIL, 2014), como determina o artigo 26 da Portaria.

Outra alteração significativa foi a reorganização do processo para credenciamento de uma instituição para ser certificadora que passou a ter como requisitos de oferta de cada perfil de certificação profissional: “I – aprovar o projeto pedagógico de certificação profissional do perfil a ser certificado; II – aprovar a

autorização para oferta do perfil a ser certificado; e III – submeter [...] o termo de autorização para oferta e o projeto pedagógico de certificação profissional” (BRASIL, 2014).

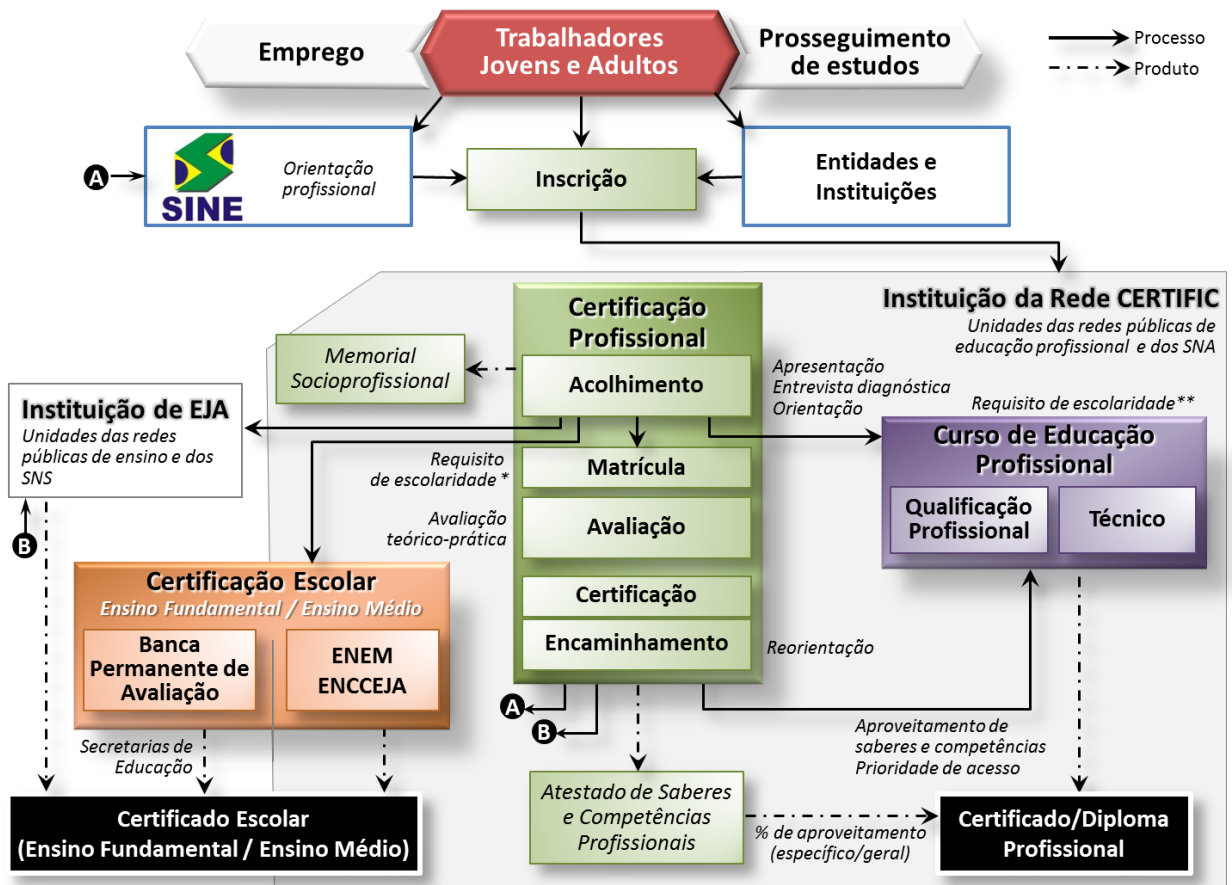
Já o desafio da verticalização do ensino para os trabalhadores certificados a partir dos Programas Interinstitucionais de Certificação, identificada como um elemento ainda frágil na implementação da Rede Certific nos Institutos Federais, passou a ser uma possibilidade e não uma determinação, como estabelece o artigo 25 ao dizer que os trabalhadores após a finalização dos “processos de certificação profissional poderão ter prioridade para inserção em turma do curso correspondente ou do respectivo itinerário formativo” (BRASIL, 2014, s. p.).

A regulamentação da Portaria Interministerial ocorreu por meio da Portaria nº 8-Setec/MEC, de 2 de maio de 2014 (BRASIL, 2014b) , que regulamentou os processos de certificação profissional no âmbito da Rede Certific, trazendo como inovação o Projeto Pedagógico de Certificação Profissional a ser elaborado por cada instituição certificadora, conforme determina o artigo 9º e observados os elementos mínimos estabelecidos na atual “Portaria, no Documento Orientador da Rede Certific e nas diretrizes curriculares nacionais para certificação profissional, emitidas pelo CNE” (BRASIL, 2014a, s. p.).

Para Lemos Junior (2021) nesta nova normativa, o Programa estava muito mais alinhado com a área da educação do que com a do trabalho e afirma ainda que:

A política de reconhecimento de saberes mudou abruptamente de atores e passou, de uma liderança trabalhista para uma educacional com a publicação da Portaria que criou a Rede Certific. Essa foi a estreia de uma política educacional que visa uma grande demanda reprimida de trabalhadores e pode minimizar uma parcela de injustiça contra a sociedade brasileira. O ineditismo, a falta de incentivos e o pouco interesse político contribuíram para o baixo desenvolvimento do programa. Por outro lado, os ecos das experiências que aconteceram, reverberaram a ponto de estimular o Governo ao lançamento de uma nova versão, melhorada, de reconhecimento de saberes e competências profissionais. (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 72).

A Figura 20 apresenta o fluxo do processo de certificação na nova versão da Rede Certific.



\*Ensino Médio completo para certificação técnica e tecnológica / sem requisito para certificação de qualificação profissional / experiência comprovada para docente da EPT

\*\*De acordo com catálogos nacionais de EPT

**Figura 20.** Fluxo do processo de certificação profissional na Rede Certific.  
**Fonte:** Brasil (2014, p. 36).

Lemos Junior (2021) identificou um avanço da Portaria interministerial nº 5, de 2014, que, ao substituir a Portaria 1.082, de 2009 – era maior e complexa, estabeleceu uma “estrutura de três níveis de ordenança: Comitê nacional; Órgãos deliberativos máximos, no âmbito das instituições e redes de educação profissional e tecnológica; e Órgãos deliberativos máximos das unidades.” (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 84).

Desta forma, a proposição presente na Rede Certific vincula-se às tentativas de implementar políticas públicas de trabalho, emprego e educação para jovens e adultos e distingue-se das propostas que as antecederam pelo princípio de um trabalho colaborativo, a ser realizado em rede, por seu caráter gratuito para o trabalhador e por sua vinculação expressa com a escolarização e formação continuada.

Assim, a Rede Certific, tem na sua concepção os fundamentos da Educação de Jovens e Adultos – EJA e do Proeja e, a despeito das dificuldades iniciais da



sua implementação e da sua necessária reorganização, continua orientando-se por preceitos que respeitem e considerem os saberes adquiridos por trabalhadores, jovens e adultos em suas trajetórias de vida e trabalho, de modo a identifica-los, avalia-los, reconhece-los e valida-los para o prosseguimento de estudos e/ou ao exercício profissional de trabalhadores.

A respeito da produção acadêmica sobre a temática que possa auxiliar na análise dos processos de certificação realizados no âmbito da Rede Certific, Luiz Lopes Lemos Junior, em sua dissertação de mestrado intitulada “Desafios do reconhecimento e certificação de saberes e competências profissionais no Brasil”, ao analisar a produção científica sobre certificação profissional e reconhecimento de saberes no âmbito da Rede Certific e revela que há uma baixa produção científica

[...] indicando também que pesquisadores investigam pouco o tema, dado que não há grupo de pesquisa em atividade. Duas bibliotecas virtuais especializadas em livros técnicos e acadêmicos, do mesmo modo, não demonstraram nenhum resultado. Editoras e outras entidades do mercado da comunicação atendem a lei comercial da oferta e da procura, por isso a baixa procura sucede a uma baixa oferta de títulos. (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 34).

Para fins exemplificativos, o IFSC, no ano de 2021 promoveu pelo Canal IFS, no YouTube, uma apresentação de várias experiências de certificação, no âmbito da Rede Certific, realizadas no período de 2009 a 2019.

O campus Florianópolis Continente desenvolveu seu primeiro processo de reconhecimento de saberes e certificação entre 2009-2011 pelo Certific Panificação, nível fundamental, realizando uma busca ativa nas padarias da cidade. Vários estudantes, mesmo demonstrando desejo de dar continuidade aos estudos por meio de um curso integrado de educação profissional e educação de jovens e adultos (Proeja) oferecido pelo campus não puderam dar continuidade pelas condições material da vida. (IFSC, 2021b).

Posteriormente, com a reconfiguração da Rede Certific, o campus desenvolveu Certific Guia de Turismo – formação de nível técnico, onde os trabalhadores que já haviam concluído o Ensino Médio participaram do processo de certificação e aqueles que não haviam concluído se matricularam no Proeja EMI para que pudessem concluir os estudos e a formação técnica. (IFSC, 2021b).

O campus Garopaba, em 2014, desenvolveu o Certific Camareira, juntamente com o Proeja FIC. Primeiramente foi feita a certificação e depois aqueles trabalhadores que não tinham o ensino fundamental foram matriculados no curso de EJA integrado à educação profissional. Foi relatado que vários estudantes deram continuidade aos estudos no Proeja EMI. (IFSC, 2021b).

A experiência do campus Jaraguá do Sul ocorreu no ano de 2014, vinculada a um curso Proeja EMI em Vestiário e, no ano de 2015, no curso Subsequente também em Vestiário, certificando conhecimentos em unidades curriculares do próprio curso, semestralmente até o ano de 2019. (IFSC, 2021b).

Em 2017, o campus Caçador apresentou a experiência do Certific Vendedor, apresentado a certificação que foi realizada a partir do curso FIC PRONATEC Vendedor. (IFSC, 2022a). Foram pré-inscritos 50 candidatos; 35 inscritos; 21 matriculados; 12 certificados e 02 encaminhados para curso de qualificação em 2018. (IFSC, 2021b).

Na segunda oferta, entre 2018 e 2019, houve uma maior divulgação por meio de folders, cartazes, envio de e-mails e divulgação nas redes sociais e ligações aos pré inscritos da primeira turma, resultando em 60 pré-inscritos; 40 inscritos; 21 matriculados; 17 certificados e 04 encaminhados para curso de qualificação em 2018. Foi formada uma equipe multidisciplinar, envolvendo docentes e técnicos que auxiliou todo o processo. (IFSC, 2021b).

Já o campus Criciúma desenvolveu o reconhecimento de saberes no Sistema presidiário, sendo o Certific Montador de esquadrias de alumínio, no presídio masculino, com a certificação de 35 pessoas e ainda o Certific Boas práticas de manipulação de alimentos no presídio feminino certificando 29 mulheres. (IFSC, 2021b).

No campus São Carlos foi desenvolvido o Certific Pedreiro no ano de 2017, com a oferta de 40 vagas, tendo sido certificados 16 trabalhadores e 01 estudante foi encaminhado para fazer um curso complementar. Em relação ao planejamento foi necessário ir até obras em desenvolvimento para ajustar ao previsto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso para planejar o processo de certificação. Foi

relatado também dificuldades em relação ao registro do curso no sistema acadêmico<sup>45</sup> e o registro das atividades na carga horária do docente. (IFSC, 2021b).

A certificação do campus Itajaí se desenvolveu no Certific Pescador profissional e Certific Pescador profissional especializado, em articulação com sindicato patronal e dos pescadores. Foi um processo realizado na época do defeso, com práticas em alto mar, concomitante ao curso de pescador profissional especializado, com o desenvolvimento de alguns cursos de requalificação solicitados pela Marinha do Brasil, como de primeiros socorros, sobrevivência e combate à incêndios. (IFSC, 2021b).

O campus Xanxerê, juntamente com o sindicato patronal e o sindicato dos trabalhadores do setor metalmeccânico, realizou a certificação na área de soldagem, sendo que Certific Soldador MIG-MAG, em 2016, certificou, em um universo de 84 inscritos, 41 matriculados, 40 concluintes, sendo que 38 trabalhadores foram certificados e 02 receberam o atestado de participação, mas não o certificado. (IFSC, 2021b).

No ano de 2017 o processo do Certific Soldador eletro revestido recebeu 39 inscrições, 23 matrículas concluintes; 23 matriculados, 20 concluintes, sendo que 18 trabalhadores foram certificados e 02 receberam o atestado de participação, mas não o certificado. (IFSC, 2021b).

O processo de reconhecimento de saberes e certificação foi lócus de pesquisa de Lemos Junior (2021) que analisa vários aspectos da implantação da Rede Certific no campus Xanxerê do IFSC e revela que o Registro Acadêmico do campus “não participou da etapa de planejamento, mas reconheceu que havia uma equipe multiprofissional atuante e competente [...]” (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 92), o que nos leva a destacar a importância do envolvimento de todos os setores que receberão os trabalhadores para o processo de certificação e ou a necessidade de

---

<sup>45</sup> No Sistema Re-saber o sistema acadêmico de registro e controle foi mantido, o Sistec. Caso ele não receba as alterações necessárias, continuará cumprindo seu papel de maneira paliativa ao processo, mantendo todas as dificuldades enfrentadas pela equipe avaliadora que refletirão confusões e conflitos de identidade aos processos e aos trabalhadores. (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 91).

uma equipe multiprofissional<sup>46</sup> atuante para fazer essa aproximação e esclarecimento no campus junto aos demais setores. O autor ainda destaca que

Diferente do fluxo de funcionamento de um curso, que oferece vagas e aguarda os estudantes, o processo de certificação busca o trabalhador. A experiência com o primeiro processo de certificação, Certific Soldador MIG/MAG, apontou a necessidade de mais carga horária para fazer esta busca eficazmente. No ano seguinte, a reitoria lançou um edital chamado de Busca Ativa para todos os campi, com base na experiência de Xanxerê [...]. (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 96).

A etapa do acolhimento ao trabalhador na Rede Certific também deve destaque no desenvolvimento do processo de certificação e, de acordo com Lemos JUNIOR (2021) foi uma etapa bastante pensada e com resultado exitoso, desenvolvido em dois momentos: um que apresentava a instituição e outro, o processo de certificação. “A Rede Certific dedicava uma atenção especial para o acolhimento, entendendo que esta característica do processo, não apenas uma etapa, perpassava as etapas posteriores [...]” (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 99).

#### O RE-SABER – SISTEMA NACIONAL DE RECONHECIMENTO E CERTIFICAÇÃO DE SABERES E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

No ano de 2021, além da base legal já apresentada, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, estabeleceu no artigo 47.

Os saberes adquiridos na Educação Profissional e Tecnológica e no trabalho podem ser reconhecidos mediante processo formal de avaliação e reconhecimento de saberes e competências profissionais – Certificação Profissional para fins de exercício profissional e de prosseguimento ou conclusão de estudos, em consonância com o artigo 41 da Lei nº 9.394/1996. (BRASIL, 2021a).

O parágrafo 1º define que a “certificação profissional abrange a avaliação do itinerário profissional e social do estudante, que inclui estudos não formais e

---

<sup>46</sup> A equipe multiprofissional no Re-Saber é uma das atribuições das unidades certificadoras: Art. 8º, VIII: “compor equipe multiprofissional para o desenvolvimento da certificação profissional”. Já o artigo 15 da Portaria nº 24/2021 determina a composição da equipe que “deve ser composta por, no mínimo, um profissional de educação e dois da área específica correspondente à certificação profissional” e o Art. 19 determina que os processos de certificação profissional serão desenvolvidos nas unidades certificadoras, seguindo as etapas obrigatórias que, de acordo com o “§ 1º, as etapas de Acolhimento, Avaliação e Encaminhamento devem ser realizadas pela equipe multiprofissional de acordo com o estabelecido no inciso IX do art. 15 desta Portaria.” (BRASIL, 2021a).

experiência no trabalho (saber informal), bem como a orientação para continuidade de estudos.” (BRASIL, 2021a).

Já o parágrafo 2º orienta que os processos formais devem ter como “referência para a construção do Projeto Pedagógico de Certificação Profissional (PPCP) o perfil profissional de conclusão e o PPC ofertado pela instituição de ensino.” (BRASIL, 2021a).

Assim, já em outro contexto político e organizacional do Ministério da Educação, a Portaria Interministerial nº 5/MEC/MTE, de 25 de abril de 2014 e a Portaria Setec/MEC nº 8, de 2 de maio de 2014, foram revogadas e deram lugar ao Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – Re-Saber, por meio da Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – Re-Saber. (BRASIL, 2021b).

Um aspecto relevante de análise é que a coordenação pelo Ministério da Educação, com a criação de unidades certificadoras nas instituições de educação profissional, ratifica a centralidade desse processo como um o processo educacional, como descrito no artigo 1º da Portaria nº 24/2021.

Desta forma, o artigo 1º regulamenta “o **processo educacional formal** de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes que desenvolvem competências profissionais – Certificação Profissional, para fins de exercício profissional, bem como para o prosseguimento ou conclusão de estudos [...]”. (BRASIL, 2021b, grifos nossos) e já determinado no artigo 41 da LDB/1996 (BRASIL, 1996).

Em relação ao conceito de saberes e competências profissionais o parágrafo 2º define como

[...] a mobilização, a articulação e a integração de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, incluindo instrumentos gerenciais, normas e legislação aplicáveis relativas a cada ocupação ou profissão. (BRASIL, 2021b).

Outra característica relevante que se busca no Re-saber é a articulação com o setor produtivo, realizando a busca ativa de trabalhadores, levantamento da demanda, por meio das unidades certificadoras, como apresenta o artigo 8 da Portaria. (BRASIL, 2021b).

Em relação à Portaria nº 24/2021, cabe ainda alguns destaques importantes a partir do que define o artigo 2º: “o processo de certificação profissional [...] constitui-se em um conjunto articulado de ações de natureza educativa” (BRASIL, 2021b).

Neste conjunto de ações educativas, insere-se ainda no artigo 2, inciso VI, “o incentivo à continuidade de estudos para a elevação da escolaridade, **sempre que possível** [...] (BRASIL, 2021, grifo nosso) e continua quanto às atribuições das unidades certificadoras, no artigo 8º, inciso XI - planejar estratégias que possibilitem a continuidade dos participantes em seu itinerário formativo, **quando for o caso**; (BRASIL, 2021x, grifos nossos) e, quanto à previsão de aspectos que deve ter a regulamentação interna para a certificação profissional, no artigo 10, inciso VI - estratégias de elevação da escolaridade, **quando for o caso**. (BRASIL, 2021b, grifos nossos).

Observa-se assim que a elevação da escolaridade, o desenvolvimento de um itinerário formativo e estratégias de elevação da escolaridade ficaram relegadas ao possível e marcam presença não-indutora no Sistema Re-saber, o que pode comprometer a inclusão de jovens e adultos que, para além do reconhecimento de saberes, buscam a continuidade dos estudos e ou a elevação da escolaridade, como reconhece o próprio MEC em sua página eletrônica, ao publicar que o Re-saber tem como um dos seus objetivos “promover a inclusão socioproductiva e incentivar a continuidade de estudos para a elevação da escolaridade.” (BRASIL, 2021x) e orienta a Portaria nº 24/2021, IV - articular ações de certificação profissional com outras políticas públicas afins; (BRASIL, 2021b).

Para Lemos Junior (2021),

A política de certificação em vigor, Re-Saber [...] separou ainda mais a educação formal do reconhecimento de saberes ao longo da vida em seu escopo. Nota-se nesta discussão que paira ainda a confusão entre processo de certificação e curso e que, clarificar os objetivos e a metodologia desta política pública, será um desafio para a sua implementação. (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 115).

Para exemplificar a importância de se pensar a elevação da escolaridade ou a continuidade dos estudos, tendo como porta de entrada o reconhecimento de saberes e a certificação profissional, vejamos o que apresenta a pesquisa de Lemos Junior, realizada no contexto da Rede Certific:

Na sua pesquisa foram relatadas, pela equipe de planejamento. experiências de trabalhadores com a educação formal durante os processos de certificação, sendo algumas intencionais e outras não intencionais e o coordenador informou que muitos participantes retornaram à instituição e “frequentaram cursos em diferentes modalidades, tais como, formação inicial e continuada – FIC ou engenharia [...] Oportunidades são criadas quando se está inserido em um meio onde pessoas compartilham de um mesmo interesse.” (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 113).

Um trabalhador que foi participante da pesquisa relatou sobre

oportunidades que o ambiente acadêmico lhe ofereceu, quando, desempregado, foi indicado por um colega que conheceu no curso, a uma vaga de emprego. Ele, a esposa, a filha e o genro foram contratados. Cursos profissionais e o mundo do trabalho caminham em um mesmo propósito, retroalimentando-se em conhecimento e recursos. Esse trabalhador não vê esperança de melhoria profissional àquele que não investe em conhecimento sobre a profissão (trecho 6:33). (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 114).

Na entrevista da sua pesquisa, um dos avaliadores entrevistados declarou que “vários deles retornaram ao Instituto. Criou-se um vínculo, inclusive, com o pessoal que nunca tinha entrado no Instituto Federal. Eles acabaram retornando também por causa da primeira impressão que tiveram do campus”. (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 115).

Assim, considera-se importante que seja avaliada a possibilidade de articular a certificação profissional com elevação da escolaridade e, considerando a realidade brasileira na qual muitos trabalhadores não possuem a Educação Básica concluída, que possa ser oferecido um curso na modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional, como já defende a nossa própria LDB/1996 tanto na Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos, na redação do artigo 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida e inclusão do “parágrafo 3º. A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento”. (BRASIL, 1996).

Outra mudança significativa na nova configuração da certificação profissional no Brasil deve-se ao fato de não mais se organizar como uma rede, mas sim como um sistema, como já vinha sendo discutido antes de 2009, mas

agora coordenado apenas pelo Ministério da Educação. Outro diferencial da nova portaria é a forma de adesão das instituições que passará a ser por instituição, e não mais por campus, no caso da Rede Federal. (BRASIL, 2021b).

Para Lemos Junior (2021), o Re-Saber retira uma sobrecarga dos Institutos Federais

[...] uma vez que não atribui exclusivamente à Rede Federal a posição de ente credenciador, como o fazia a Rede Certific. O credenciamento de qualquer instituição interessada, pública ou particular, em oferecer certificação profissional deve fazê-lo diretamente à Setec e, no caso de instituições multicampi, todas as suas unidades estarão automaticamente cadastradas no SISTEC como unidades certificadoras. (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 73).

Uma ação vinculada ao Sistema é o Edital de Adesão das instituições – Edital nº 6, de 23 de setembro de 2021, coordenado pelo Instituto Federal de Santa Catarina. (IFSC, 2021d).

Para fins de elegibilidade podem participar do Edital as instituições de ensino ofertantes de EPT, vinculadas:

3.1.1. À Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, nos termos do artigo 1º da Lei 11892/2008; 3.1.2. Ao sistema de ensino militar, observado o artigo 83 da Lei nº 9.394, de 1996; 3.1.3. À Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS); 3.1.4. Às redes estaduais, distrital e municipais de ensino; 3.1.5. Aos Serviços Nacionais de Aprendizagem; e 3.1.6. Às instituições particulares de educação profissional. (IFSC, 2021d).

O IFSC será o responsável por um conjunto de ações que possibilitarão a materialização da certificação no âmbito do Re-saber. Sendo assim, compete a ele, nos termos do Edital nº 6/2021 (IFSC, 2021d).

5.2.1. Prover o suporte para o Grupo de Trabalho implementar as atividades constantes deste Projeto; 5.2.2. Elaborar e aprovar o Projeto Pedagógico de Curso para as Oficinas do Re-Saber; 5.2.3. Inscrever e acompanhar os servidores e militares das instituições de educação profissional, indicados pelas instituições participantes, ao longo de todo o curso, os quais estarão vinculados ao CERFEAD; 5.2.4. Organizar a equipe técnica que implementará o projeto; 5.2.5. Emitir o Certificado de Aperfeiçoamento aos aprovados no Curso. (IFSC, 2021d).

Dentre as ações, a capacitação a capacitação das instituições interessadas em aderir ao Re-saber será realizada pelo Centro de Referência em Educação a Distância (Cerfead), do IFSC, por meio do “programa de capacitação de profissionais da educação profissional para a implementação de processos de avaliação, reconhecimento e certificação” (IFSC, 2021d).



Esta inovação do Re-Saber se constituirá no curso de “Aperfeiçoamento em Certificação de Saberes e Competências Profissionais – Projeto Oficinas do Re-Saber”, por meio da oferta de 500 (quinhentas) vagas totais, distribuídas em 10 (dez) turmas de 50 profissionais cada, ao longo de dois anos, promovendo a capacitação de 250 instituições de ensino ofertantes de educação profissional, com carga horária de 180 horas. (IFSC, 2021c).

O Curso de Formação Continuada foi aprovado pela Resolução CEPE/IFSC nº 22, de 15 de abril de 2021, determinado que “cada turma será composta, via de regra, por dois profissionais de uma mesma instituição de EP, qualificando-se assim, 25 instituições em cada turma”. (IFSC, 2021c).

Para isso, o IFSC realizará cinco Chamadas Públicas, escalonadas por sistemas de ensino, previstas inicialmente para os anos de 2021 e 2022, mas posteriormente alterado para 2022 e 2023, como se apresenta:

- Chamada Pública nº 01 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: prevista para 18/10/2021; realizada em 14/02/2022. (IFSC, 2022a; IFSC, 2022b; IFSC, 2022c);
- Chamada Pública nº 02 – Ministério da Defesa e Ret-SUS: prevista para 23/11/2021; realizada em 18/04/2022. Não houve participação do Ministério da Defesa. (IFSC, 2022a; IFSC, 2022b; IFSC, 2022c; IFSC, 2022d; IFSC, 2022f);
- Chamada Pública nº 03 – Sistemas estaduais, distrital e municipais e ensino: prevista para 08/03/2022, alterada para (IFSC, 2022a; IFSC, 2022b; IFSC, 2022c; IFSC, 2022d; IFSC, 2022f; IFSC, 2022g; IFSC, 2022j). Na sexta retificação do Edital nº 6/2021 o atendimento passou a ser pela Chamada Pública nº 4 e foi realizada em 17/04/2022, mas se estenderá até 21/02/2023, com a inclusão do Ministério da Defesa que não havia sido atendido. (IFSC, 2022j).
- Chamada Pública nº 04 – Serviços Nacionais de Aprendizagem: prevista para 17/05/2022 foi realizada em conjunto com a Chamada Pública nº 02, em 18/04/2022. (IFSC, 2022a; IFSC, 2022b; IFSC, 2022c; IFSC, 2022d; IFSC, 2022f; IFSC, 2022g; IFSC, 2022j). Na sexta retificação do Edital nº 6/2021 o atendimento passou a ser pela Chamada Pública nº 5 e foi

realizada em 17/04/2022, mas se estenderá até 24/05/2023, com a inclusão do Ministério da Defesa que não havia sido atendido. (IFSC, 2022j).

- Chamada Pública nº 05 – instituições particulares de educação profissional: prevista para 13/09/2022, alterada para 21/02/2023 (IFSC, 2022a; IFSC, 2022b; IFSC, 2022c; IFSC, 2022d; IFSC, 2022f; IFSC, 2022g; IFSC, 2022j ). Na sexta retificação do Edital nº 6/2021 o atendimento passou a ser pela Chamada Pública nº 3, a ser realizada em 18/09/2023. (IFSC, 2022j).

Em 14 de fevereiro de 2022, o IFSC divulgou o resultado da primeira chamada para o Projeto Oficinas do Re-Saber dos servidores indicados pelas instituições de EPT que aderiram ao Programa, com a adesão das seguintes instituições da Rede Federal<sup>47</sup>: 36 instituições e 70 profissionais, sendo que dos 38 IFs apenas 19 aderiram nesta primeira chamada. (IFSC, 2022a). Em 26 de abril de 2022 houve uma retificação da Primeira Chamada que acrescentou 15 IF<sup>48</sup>, totalizando 51 instituições e 101 profissionais. (IFSC, 2022e).

---

<sup>47</sup> Adesão das instituições da Rede Federal na primeira chamada: Instituto Federal Sul-rio-grandense / IFSUL; Instituto Federal de Roraima / IFRR; Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal / UFV; Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais / Cefet-MG; Instituto Federal de Mato Grosso do Sul / IFMS; Colégio Agrícola Vidal de Negreiros / UFPB; Instituto Federal do Triângulo Mineiro / IFTM; Instituto Federal de Mato Grosso / IFMT; Instituto Federal da Bahia / IFBA; Instituto Federal Farroupilha / IF Farroupilha; Instituto Federal do Piauí / IFPI; Instituto Federal Goiano / IF Goiano; Instituto Federal do Sul de Minas Gerais / IF Sul de Minas; Instituto Federal do Ceará / IFCE; Instituto Federal do Norte de Minas Gerais / IFNMG; Instituto Federal Fluminense / IFF; Instituto Federal do Espírito Santo / IFES; Instituto Federal do Paraná / IFPR; Instituto Federal do Rio de Janeiro / IFRJ; Colégio Técnico de Florianópolis / UFPI; Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras / UFCG; Escola Técnica de Saúde da UFPB; Escola de Música – UFRN; Centro de Educação Profissional / Cefores – UFTM; Instituto Federal da Paraíba / IFPB; Universidade Federal Rural de Pernambuco / UFRPE; Colégio Técnico de Bom Jesus / CTBJ – UFPI; Escola Técnica de Saúde - Universidade Federal de Uberlândia; Escola Agrícola de Jundiá / Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Colégio Universitário / UFMA; Escola de Saúde / UFRN; Colégio Técnico da Universidade Rural / CTUR/UFRRJ; Colégio Técnico de Teresina / UFPI; Teatro Universitário / UFMG. (IFSC, 2022a).

<sup>48</sup> Instituto Federal do Amazonas / IFAM; Instituto Federal de Santa Catarina / IFSC; Instituto Federal de Rondônia / IFRO; Instituto Federal de Sergipe / IFS; Instituto Federal de Sertão Pernambucano / IFSERTAOPE; Instituto Federal do Acre / IFAC; Instituto Federal do Amapá / IFAP; Instituto Federal Baiano / IFBAIANO; Instituto Federal do Maranhão / IFMA; Instituto Federal de Alagoas / IFAL; Instituto Federal do Rio Grande do Norte / IFRN; Instituto Federal do Tocantins / IFTO; Instituto Federal de São Paulo / IFSP; Instituto Federal de Pernambuco / IFPE; Instituto Federal de Brasília / IFB. (IFSC, 2022e).

Em 3 de maio de 2023, o MEC realizou a aula inaugural do programa de capacitação para implementação do Sistema Re-Saber, com “fomento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC, na ordem de R\$ 1,825 milhão, o projeto é executado pelo Centro de Referência em Formação e Educação a Distância do Instituto Federal de Santa Catarina”. (CONIF, 2022a).

Em 8 de setembro de 2022 foi divulgado o resultado da segunda chamada que integrou os profissionais previstos na Chamada Pública nº 02 – com instituições do Ret-SUS e da Chamada Pública nº 04 – Serviços Nacionais de Aprendizagem que estava prevista para 17/05/2022, com a seleção de 23 Escolas Técnicas do Sistema de Saúde (ETSUS49) de 14 estados e do Distrito Federal e mais 33 instituições do Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar nacional); SENAI – Departamento Nacional e mais 07 estados; SENAC – Departamento Nacional e mais 12 estados, além do DF e ainda 10 instituições do SEST SENAT<sup>50</sup>. Em 21 de setembro de 2022 foi divulgada a Segunda Retificação, totalizando 108 profissionais selecionados para capacitação. (IFSC, 2022i).

---

<sup>50</sup> Instituições da RET- SUS: ETSUS/AM – Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra; ETSUS/SE; ETSUS/AL; ETSUS/RJ ETSUS/ES; ETSUS/RR; ETSUS/PE; ETSUS/SP; ETSUS/RJ. ETSUS/DF; ETSUS/MT; ETSUS/SC – Blumenau; ETSUS/RO; ETSUS/SC – Florianópolis; ETSUS/PI; ETSUS/SP – Franco da Rocha ETSUS/SP – Araraquara; ETSUS/BH; ETSUS/MA; ETSUS/SP – CEFOR; ETSUS – Escola Municipal de Saúde de SP; ETSUS/AM - Centro de Educação Tecnológica do Amazonas; ETSUS – Escola Técnica de Saúde de Brasília e instituições do Sistema S: SENAR nacional – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; SENAI – Departamento Nacional; SENAI – CETIQT; SENAI – SE; SENAI – RS; SENAI – SC; SENAI – AM; SENAI – ES; SENAI – PA; SENAC – Departamento Nacional; SENAI – PE; SENAC – AP; SENAC – AC; SENAC – PI; SENAC – AM; SENAC – CE; SENAC – BA; SENAC – DF; SENAC – MA; SENAC – RS; SENAC – PR; SENAC – PE; SENAC – MG; SEST SENAT. Instituições da RET- SUS: ETSUS/AM – Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra; ETSUS/SE; ETSUS/AL; ETSUS/RJ ETSUS/ES; ETSUS/RR; ETSUS/PE; ETSUS/SP; ETSUS/RJ. ETSUS/DF; ETSUS/MT; ETSUS/SC – Blumenau; ETSUS/RO; ETSUS/SC – Florianópolis; ETSUS/PI; ETSUS/SP – Franco da Rocha ETSUS/SP – Araraquara; ETSUS/BH; ETSUS/MA; ETSUS/SP – CEFOR; ETSUS – Escola Municipal de Saúde de SP; ETSUS/AM - Centro de Educação Tecnológica do Amazonas; ETSUS – Escola Técnica de Saúde de Brasília e instituições do Sistema S: SENAR nacional – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; SENAI – Departamento Nacional; SENAI – CETIQT; SENAI – SE; SENAI – RS; SENAI – SC; SENAI – AM; SENAI – ES; SENAI – PA; SENAC – Departamento Nacional; SENAI – PE; SENAC – AP; SENAC – AC; SENAC – PI; SENAC – AM; SENAC – CE; SENAC – BA; SENAC – DF; SENAC – MA; SENAC – RS; SENAC – PR; SENAC – PE; SENAC – MG; SEST SENAT. Instituições da RET- SUS: ETSUS/AM – Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra; ETSUS/SE; ETSUS/AL; ETSUS/RJ ETSUS/ES; ETSUS/RR; ETSUS/PE; ETSUS/SP; ETSUS/RJ. ETSUS/DF; ETSUS/MT; ETSUS/SC – Blumenau; ETSUS/RO; ETSUS/SC – Florianópolis; ETSUS/PI; ETSUS/SP – Franco da Rocha

De acordo com dados do sítio eletrônico do MEC, atualizados em novembro de 2022, entre as principais metas estão as ações de capacitação, com meta de 500 profissionais, que tiveram início “em abril 2022. Já são 101 chamados; 94 matriculados e 81 concluintes.” (BRASIL, 2022) e as metas de profissionais que somam “10.000 profissionais até dezembro de 2024” (BRASIL, 2022), mas não há informações das metas parciais alcançadas até o momento.

Após a capacitação será a etapa de cada instituição aprovar seus documentos nos seus Conselhos Superiores e após esta etapa há necessidade de formalizar a adesão ao Re-Saber no Sistema de Informações do MEC (SISTEC). No entanto, de acordo com informações da Setec a aba do Re-saber só ficará disponível para cadastro no fim de 2022.

Portanto, somente no início do ano que vem que essas instituições poderão aderir formalmente ao Re-Saber e cadastrar as suas respectivas ofertas para posterior elaboração do edital da oferta, publicação, inscrição etc. em cada instituição.

---

ETSUS/SP – Araraquara; ETSUS/BH; ETSUS/MA; ETSUS/SP – CEFOR; ETSUS – Escola Municipal de Saúde de SP; ETSUS/AM - Centro de Educação Tecnológica do Amazonas; ETSUS – Escola Técnica de Saúde de Brasília e instituições do Sistema S: SENAR nacional – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; SENAI – Departamento Nacional; SENAI – CETIQT; SENAI – SE; SENAI – RS; SENAI – SC; SENAI– AM; SENAI – ES; SENAI – PA; SENAC – Departamento Nacional; SENAI – PE; SENAC – AP; SENAC – AC; SENAC – PI; SENAC – AM; SENAC – CE; SENAC – BA; SENAC – DF; SENAC – MA; SENAC – RS; SENAC – PR; SENAC– PE; SENAC – MG; SEST SENAT. (IFSC; 2022h; IFSC; 2022i).

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DA CERTIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A trajetória da certificação profissional no Brasil tem um caminho de 13 anos, percorridos desde o ano de 2009 com a publicação da primeira Portaria Interministerial, como apresentado na Figura 21.



**Figura 21.** Trajetória da base legal da certificação profissional no Brasil.

**Fonte:** elaboração própria.

Observa-se que a Rede Certific, na sua primeira versão, foi formulada em conjunto pelo Ministério da Educação e do Trabalho e Emprego e era articulada a Formação Inicial e Continuada para que os trabalhadores não certificados pudessem ter acesso à cursos de qualificação profissional, inclusive articulados a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A sua formulação representou um esforço do Governo Federal de colocar a temática da certificação profissional para além do viés das competências e da necessidade de certificação para o mercado de trabalho – marcas da exigência de uma sociedade capitalista como a nossa.

Neste sentido, sua formulação se deu a partir de uma estrutura organizacional complexa e considerando o ineditismo desta política na realidade das instituições brasileiras de educação profissional seu processo de implementação não alcançou os resultados esperados, passando por dificuldades de divulgação, de desenvolvimento do processo, interrupção de financiamento extraordinário pelo MEC, entre outros fatores que levaram a não consolidação da política, mesmo sendo um marco importante para a certificação profissional.

A partir de uma avaliação desta primeira fase da implantação, o MEC reformulou em 2014 a rede nacional de certificação, buscando simplificar tanto a estrutura organizacional e as instâncias de decisão quanto o processo propriamente dito, nas instituições.

Uma dificuldade notória que persiste desde a sua primeira formulação é a divulgação e a articulação com o setor produtivo, uma vez que a experiência da Rede Federal e demais instituições públicas e privadas de educação profissional é no ensino, por meio de cursos e não em certificação, por meio de reconhecimento de saberes.

A memória e a divulgação do “histórico de experiências de certificação profissional, não existem sítios eletrônicos do MEC que divulguem as certificações ocorridas, embora, a partir de 2009, existem trabalhos acadêmicos relatando experiências que ajudam a remontar a história do Certific (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 116), o que nos leva a defender um sítio ou plataforma digital que colabore para divulgação, socialização dos perfis profissionais e instituições de certificação para que a população trabalhadora conheça o processo e se interesse em participar

É preciso que, sem demora, o Re-Saber institua a criação de um sistema informatizado que contemple suas diretrizes com os sistemas de ensino, pesquisa e extensão. A adaptação ocorrida foi uma solução paliativa para executar os processos de certificação ocorridos. Em recente apresentação do IFSC, tornou-se público que haverá uma aba no Sistec para o Re-Saber (IFSC, 2021b). O Re-Saber tem condições de superar essa dificuldade que acarreta deterioração das bases que o fundamenta. (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 123).

Outro aspecto que merece destaque é a mudança da estrutura conceitual e estrutural da certificação profissional com a instituição do Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – Re-Saber, passando de rede para sistema, conceituado pelo artigo 1º, parágrafo 1º, como o “conjunto articulado de estruturas e ações educacionais sob a responsabilidade de uma instituição específica, envolvendo diferentes atores para o mesmo propósito.” (BRASIL, 2021n).

Assim, diferencia-se do conceito de rede, defendido pela Portaria nº 1.082, de 2009, no artigo 4º como

um conjunto de ações cooperadas que tem como finalidade: II - promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, enquanto conjunto harmônico de dimensões interdependentes e inovadoras com vista à constituição de uma rede comprometida com o desenvolvimento

econômico, social, cultural e ambiental; [...] VII - desenvolver o princípio da gestão democrática e cooperada, visando o desenvolvimento em rede. (BRASIL, 2009d).

O conceito de rede valorizou a participação de muitas e diversas instituições, sendo muitas delas alheias à atividade de formação profissional. Essa diversidade não contribuiu para o desenvolvimento de uma política pública perene e a dificuldade de reunir os representantes em uma agenda comum prejudicou a efetivação Comitê Nacional, órgão máximo na estrutura de governança, como previsto. (LEMOS JUNIOR, 2021).

Outra consideração importante destacada no relato de experiências com a Rede Certific realizada em 2021 no canal do IFSC, no YouTube, foi a importância de se ter em cada campus uma pessoa responsável pelo processo, institucionalizado na figura de um coordenador.

Lemos Junior relata que na sua pesquisa no campus Xanxerê, nas duas edições de certificação foi designado um coordenador e os “entrevistados elogiaram sua presença atuante, determinada e comprometida com os processos, apoiando a equipe e os participantes com conhecimento e esperança.” (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 118).

O autor ainda alerta que as todas as formulações da certificação profissional “[...] não atentaram para esse ator, não mencionaram sua existência, nem suas atribuições. Elas também não restringem sua existência, entretanto é difícil imaginar a ocorrência de uma oferta sem uma pessoa responsável em responder como representante da equipe avaliadora.” (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 118).

Quanto às metas estabelecidas para o Sistema Re-saber é necessário pontuar que o número de 10 mil trabalhadores certificados até o fim de 2024 (BRASIL, 2022) precisa que muitos profissionais das instituições de educação profissional do nosso país sejam capacitados e possam articular outros setores e produzir documentos regulamentadores em cada instituição para que se possa alcançar o trabalhador quer ter seu saber acumulado no seu fazer profissional certificado e, para isso, é preciso realizar sua busca ativa, seja no seu local de trabalho, seja nos locais em que ele busca por trabalho, nos sindicatos etc.

Assim, “tornando-se exitoso, o Re-Saber promete aumentar nacionalmente o número de trabalhadores certificados. O maior percentual de pessoas

reconhecidamente qualificadas poderá iniciar um movimento de valorização do trabalho.” (LEMOS JUNIOR, 2021, p. 123).

Porém, é preciso considerar que a certificação e reconhecimento de saberes dos trabalhadores é a primeira etapa, uma porta de entrada possível do trabalhador jovem e adulto que, ao ter seu saber reconhecido e certificado, pode ser inserido num itinerário formativo nas demais ofertas da instituição certificadora, ampliando seus conhecimentos de forma articulada, inclusive à Educação Básica, se necessário.

Neste sentido, o reconhecimento e certificação de saberes e competências profissionais, no âmbito das instituições de educação profissional necessita considerar, entre outros, os princípios:

Validade: reconhecimento do valor da certificação emitida nos processos de certificação pelas entidades representativas de trabalhadores e empregadores, instituições educacionais e órgãos fiscalizadores das profissões legalmente regulamentadas. Articulação: realização de ações conjuntas de integração entre políticas públicas de educação profissional (e suas legislações e disposições curriculares) e de emprego, trabalho e renda para ampliar as possibilidades de inserção profissional dos sujeitos certificados em condições de trabalho decente. Diversidade: respeito às especificidades dos trabalhadores e das ocupações laborais no processo de concepção e de desenvolvimento da certificação profissional, com assunção de avaliação de caráter diagnóstico-formativa em todas as etapas do processo de certificação profissional. Verticalização: possibilidade de dar continuidade ao itinerário formativo e à elevação da escolaridade, a partir do reconhecimento de saberes, conhecimentos e competências profissionais; (BRASIL, 2014, p. 20-21).

Além dos princípios, ressalta-se a necessidade de monitorar e avaliar a implementação e o desenvolvimento dos processos de certificação profissional desenvolvidos e ainda de articulação “com o setor produtivo e às instituições públicas responsáveis pelas políticas de trabalho e emprego, para o levantamento, difusão e colaboração nos processos de certificação;” (BRASIL, 2021).



## As políticas de formação de professores para a EJA-EPT

No âmbito da formação de professores para EJA-EPT serão discutidos a formação continuada de docentes e gestores do Proeja, como parte da agenda da política, e o DocentEPT.

### A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES E GESTORES DO PROEJA: PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EJA INTEGRADA À EPT

Em relação à formação docente, uma ação estruturante para a implantação do Proeja foi a formação continuada de docentes e gestores para o Proeja, que partiu das necessidades prementes e da concepção assumida pelo próprio Programa, tendo em vista

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

Em relação a isso, segundo Nóbile (2022), a Setec/MEC – como gestora nacional do Proeja à época da elaboração do Documento-base do Proeja EMI – se comprometeu a financiar programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos, por meio de (BRASIL, 2007e, p. 58):

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

Um conjunto de ações de formação continuada foram financiadas, e uma de destaque foi o financiamento da oferta de pós-graduação *lato sensu* Proeja, em nível de especialização, a partir 2006<sup>51</sup>, como pode ser observado na Tabela 2. A análise dos dados indica que o número de polos ofertantes que participaram das

---

<sup>51</sup> No ano de 2009, mais 2.789 matrículas foram oferecidas, totalizando ao longo dos quatro anos a capacitação de 11.433 docentes e profissionais da educação das redes federal, estadual e municipal de ensino de todos os estados brasileiros, distribuídos em 33 polos e um investimento de aproximadamente R\$31.000.000,00. (BRASIL, 2009a).

Chamadas Públicas da Setec/MEC para financiamento, foi aumentando de uma edição para outra, chegando, no ano de 2008, a todas as unidades da federação brasileira.

**Tabela 2.** Dados da Especialização Proeja (2006-2008).

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

Fonte: Nóbile (2022, p. 121).

O fomento à Especialização Proeja, por meio de chamadas públicas às instituições da Rede Federal e às universidades federais teve como objetivo

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

Para tanto, foi elaborado e aperfeiçoado, durante os anos de financiamento, o documento “Propostas Gerais para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso de Especialização” (BRASIL, 2008j), no qual a justificativa para a proposta de formação continuada se fundamenta na “[...] escassez, na formação superior, em especial naquela voltada para o magistério, da abordagem de temas que contemplem as questões que permeia o Proeja [...]”. (BRASIL, 2008, p. 7-8).

Destaca-se a importância do curso de Especialização “para a implantação do Proeja com a qualidade que este Programa requer, uma vez que ao se tratar de uma nova forma de atuar na Educação Profissional e na EJA, não existe formação sistemática de profissionais para esse campo. (BRASIL, 2008, p. 10).

Porém, em agosto 2011, de acordo com Nóbile (2022), a Setec/MEC, em reunião de monitoramento com os coordenadores dos polos da Especialização Proeja, informou que “a continuidade dessa oferta por meio de chamamentos

públicos não tinha mais viabilidade técnica<sup>52</sup>, ocasião em que os coordenadores argumentaram a descontinuidade do financiamento por meio de recurso extraordinário da Secretaria “seria um impeditivo para abertura de novas turmas nos polos já constituídos, uma vez muitas instituições da RFEPCT não tinham em seu quadro de pessoal profissionais qualificados para atuarem na pós-graduação.” (BRASIL, 2011).

Desta forma, a Setec/MEC, buscando uma possível alternativa para a continuidade dessa formação, e, em contato com outras secretarias do MEC, verificou a possibilidade de articular uma ação mais ampla, por meio do PDE Interativo<sup>53</sup>, com potencial de atendimento de 18.300 matrículas. (BRASIL, 2011).

Como resultado desta articulação, em 2012, a Setec/MEC, por meio do Ofício Circular nº 103-DPEPT/Setec/MEC, orientou a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* Proeja, desenvolvidos por meio da Rede Federal e com o objetivo de “construir uma política pública no âmbito educacional, fomentará, em 2013, o desenvolvimento de *Cursos de [...] Especialização e Aperfeiçoamento Proeja* – para profissionais dos sistemas públicos de ensino”. (BRASIL, 2012b, grifos nossos).

Desta forma, em 2013, o Ofício Circular nº 005/2013-DPEPT/Setec/MEC detalhou o processo, ratificando a mudança no processo de financiamento, considerando a expertise da RFEPCT com a experiência acumulada na realização desses cursos e de que a formação Proeja deveria ser uma oferta regular e permanente dessas instituições, sendo possível o pagamento de profissionais quando o curso fosse realizado pela Rede e-TEC, mas o que os cursos independem de aprovação prévia de projeto pela Setec/MEC. (BRASIL, 2013).

---

<sup>52</sup> A questão da viabilidade técnica apresentada pela SETEC/MEC chama a atenção para se considerar que em muitos casos, o problema da descontinuidade administrativa também é de caráter estrutural, manifestado pela falta de pessoal nas organizações públicas e para o qual Nogueira (2006, p. 26) propõe o “fortalecimento das carreiras do setor público (combinado com a redução da quantidade de cargos em comissão) e a profissionalização das altas gerências”.

<sup>53</sup> O PDE Interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar [...] para todas as escolas públicas do país. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação a partir da metodologia do programa PDE Escola e em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Seu objetivo é auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2013a, p. 2).

O referido Ofício Circular também ressaltou a necessidade de articulação das instituições da Rede Federal com os fóruns estaduais do PARFOR/Capes, sendo possível ainda contemplar na formação os docentes e técnicos administrativos ligados ao ensino, em especial, os recém ingressados na instituição. (BRASIL, 2013).

Neste sentido, o investimento em formação continuada para docentes e gestores do Proeja, ainda que em “um primeiro momento tivesse o foco de capacitar aqueles que estariam à frente das turmas de estudantes ou da gestão das instituições ofertantes, foi estendido aos professores das redes estaduais e até mesmo municipais.” (NÓBILE, 2022, p. 121).

Este fato se deu por dois motivos interligados: mesmo que a alegação de muitos professores tenha sido, inicialmente, a falta de conhecimento teórico para trabalhar com o público da EJA, muitos não se interessaram em fazer esta formação continuada,<sup>54</sup> mas por outro lado, havia um contingente significativo de docentes da EJA nas redes estaduais que buscavam formação continuada. (NÓBILE, 2022, p. 121).

Ainda em relação a esses cursos, Nóbile (2022) destaca que

[...] na medida em que o MEC interrompeu o financiamento de novas turmas muitos IF não assumiram o custeio desta formação com recursos institucionais, mesmo que seu quadro de novos docentes estivesse se ampliando pela expansão dos *campi*, o que demonstra que o incentivo inicial não foi suficiente para institucionalizar a formação continuada do Proeja nessas instituições, mesmo que se reconheça a contribuição desse curso de especialização na formação docente, dado o seu caráter crítico e reflexivo sobre as temáticas da EJA, da EP e do Proeja. (NÓBILE, 2022, p. 122).

Em paralelo à Especialização Proeja e, a fim de oferecer uma outra estratégia de formação continuada, a Setec/MEC organizou cursos de *aperfeiçoamento*, selecionados e financiados por meio de duas chamadas públicas, para formação necessária para os docentes do Proeja dos IF. A Chamada Pública nº 02/2007 e a Chamada Pública nº 01/2008 financiaram cursos de formação continuada com carga horária de 120 horas a 240 horas, com o objetivo de contribuir para a formação de profissionais que, mesmo os que já tivessem cursos de pós-graduação, teriam uma oportunidade de adquirir ou ampliar os

---

<sup>54</sup> A respeito das dificuldades na formação de professores para a educação profissional e PROEJA consultar PAIVA (2012); MACHADO, L. (2011); MACHIO (2011).

conhecimentos para trabalhar com a oferta de cursos Proeja. (BRASIL, 2007h; 2008i).

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

Para os referidos autores, a concentração de trabalhos concluídos nos anos de 2011 e 2012 está relacionada à política de indução e fomento à pesquisa implementada pela Setec/MEC em parceria com a Capes, por meio do Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (Proeja-Capes/Setec). (Capes, 2006).

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

O termo de cooperação entre a Setec/MEC e a Capes no Edital Proeja-Capes/Setec nº 03/2006, de outubro de 2006, que teve como objetivo:

[...] estimular no país a realização de projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infraestrutura disponíveis em diferentes IES e/ou demais instituições enquadráveis nos termos deste Edital, possibilitando a produção de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos pós-graduados em Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos [...]. (BRASIL, 2006a, p. 1).

Como síntese das ações de fomento aos cursos de formação e às pesquisas, elas tiveram o objetivo de contribuir “para a formação de um corpo de formadores de futuros formadores na perspectiva de desencadear processos institucionais voltados para a formulação, gestão e execução de cursos de EMI na modalidade EJA”. (MOURA, HENRIQUE, 2012, p. 121).

Em relação à formação continuada de docentes e gestores para o Proeja, a pesquisa empírica que fundamenta a tese de Nóbile (2022), por meio da aplicação de questionário com participantes dos 38 institutos federais da RFEPCT, com respostas de 331 docentes do Proeja EMI, destaca que

diante do interesse manifestado pelos participantes, mesmo tendo passado mais de 16 anos da formulação do Programa e admitindo que, mesmo de forma menos intensa, ainda há renovação do quadro de docentes nos IF, ratifica-se a reponsabilidade da Setec/MEC, como Coordenadora Nacional do Programa, frente à necessidade de uma formação continuada que possa contribuir, por meio da atuação de forma sistêmica com os IF [...]. (NÓBILE, 2022, p. 151).

Dois aspectos importantes a serem destacados: aproximadamente 48% dos respondentes afirmam já possuir formação continuada *lato sensu* em outra área e, por isso, responderam que não têm interesse – “o que demonstra que muitos docentes que atuam no Proeja EMI desvalorizam a formação para trabalhar com as especificidades do adulto trabalhador que retorna à escola”. Por outro lado, 45% dos respondentes manifestaram interesse em “participar de formação continuada em Proeja de até 200 horas e 30 % dos participantes manifestaram interesse em participar de formação continuada em Proeja de pelo menos 360 horas, desde que seja oferecida no seu local de trabalho.” (NÓBILE, 2022, p. 151).

Portanto, cabe destacar que esta constatação vem ao encontro do que é apresentado no Documento-base do Proeja EMI, que defende a formação de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo do Proeja e, “para alcançar esse objetivo, é necessária a ação em duas frentes: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das instituições proponentes e programas de âmbito geral fomentados ou organizados pela Setec/MEC.” (BRASIL, 2007e, p. 60).

#### O DOCENTEPT: PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica é uma iniciativa dentro do eixo Articulação e Fortalecimento e destina-se à formação de professores para atuar no itinerário da formação técnica e profissional do Novo Ensino Médio, tendo em vista as competências e habilidades específicas requeridas para atuação pedagógica nesses cursos. (BRASIL, 2021).

O curso tem ainda como objetivos específicos: capacitar professores para as ofertas da Educação Profissional e Tecnológica, especialmente para os Cursos

Técnicos de Nível Médio; estimular a produção e difusão de conhecimento sobre a Educação Profissional e Tecnológica como campo de estudos, compreendendo a pesquisa e a extensão como princípios educativos; exercitar a Educação a Distância como modalidade educativa articulada à Educação Profissional e Tecnológica. (BRASIL, 2022f).

A iniciativa é uma parceria do MEC com o IFES e com a Capes, com o objetivo de realizar a oferta do curso na modalidade a distância. (BRASIL, 2021).

Quanto à base legal, além do artigo 62 da LDB, a iniciativa se fundamenta

- na Resolução CNE/CP nº 01, de 2021, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica, especificamente nos artigos 53 ao 57;
- no artigo 21 da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), que trata da formação pedagógica para graduados; e
- na Resolução CNE/CP nº 1, de 2022, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). (BRASIL, 2022f).

O público a ser atendido pelo curso são professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica, nas redes públicas de ensino (municipal, estadual/distrital e federal) e profissionais da educação profissional das redes estaduais. (BRASIL, 2022f).

Seus fundamentos respondem as exigências atuais por um novo perfil de formação profissional que demanda currículos que integram as tecnologias, ciências e formação humana, sendo exigidas novas concepções para a formação docente que tenham o trabalho como princípio educativo e que contribua para a compreensão da docência sobre a intervenção humana no mundo. (BRASIL, 2022f).

A primeira iniciativa ocorreu em março de 2021, com a primeira turma que ofertou o total de 8.220 vagas, sendo 4.320 vagas ofertadas por meio do Instituto

Federal do Espírito Santo – IFES em parceria com o Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC e o restante pela Capes/MEC, todas preenchidas e com baixo índice de evasão. O recurso investido no âmbito da oferta nos institutos foi de R\$ 9 milhões. (BRASIL, 2022a, p. 108).

As 4.320 vagas ofertadas pelo Instituto Federal do Espírito Santo em parceria com o Instituto Federal de Santa Catarina foram distribuídas em 106 polos em todo o Brasil (IFES, 2020a) e teve como foco a capacitação de

professores que atuam nas áreas técnicas dos cursos da rede estadual para lecionarem nas ofertas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente para os Cursos Técnicos de Nível Médio; estimular a produção e difusão de conhecimento sobre a EPT como campo de estudos; e promover a Educação a Distância como estratégia educativa, especialmente na Educação Profissional. (IFES, 2020b).

O programa de pós-graduação em Formação em Educação Profissional e Tecnológica faz parte do Programa Novos Caminhos, um conjunto de ações para o fortalecimento da política de Educação Profissional e Tecnológica, em apoio às redes e instituições de ensino, no planejamento da oferta de cursos alinhada às demandas do setor produtivo e na incorporação das transformações produzidas pelos processos de inovação tecnológica (IFES, 2020b).

A segunda oferta está sendo desenvolvida em 2022, por meio do Edital nº 09/2022-Capes/UAB, com a oferta de 6.125 vagas e do Edital nº 07/2022 – IFES, com a oferta de 6.200 vagas, totalizando 12.325 vagas. (BRASIL, 2022f).

Em relação a oferta em parceria com Instituto Federal do Espírito Santo, o Edital 07/2022, de 11 fevereiro de 2022, regulamentou a oferta com duração de 12 (doze) meses, distribuídos em um calendário acadêmico de atividades de estudo, aulas, atividades presenciais e defesa de Trabalho Final de Curso (TFC). Será ofertado na modalidade a distância, via Ambiente Virtual de Aprendizagem – Plataforma Moodle – com atividades presenciais nos polos de apoio presencial indicados pelas Secretarias de Educação ou órgãos responsáveis pela Educação Profissional e Tecnológica de cada ente federado participante. Estão previstos 4 (quatro) encontros presenciais, sendo 2 (dois) por semestre (IFES, 2022).

O curso se organiza em 460 horas, distribuídas em 2 módulos, como apresentado na Figura 22.



Semestre/ Módulo	Descrição Componentes Curriculares	CH
<b>MÓDULO I</b> Primeiro Semestre (Aperfeiçoamento em Docência para a EPT)	Ambientação em Educação a Distância	20
	Epistemologia da Educação Profissional e Tecnológica	60
	Educação de Jovens e Adultos e Teorias de Aprendizagem para a Educação Profissional e Tecnológica	60
	Tecnologias educacionais para a Educação Profissional e Tecnológica.	60
	Didática Profissional e Tecnológica.	60
<b>MÓDULO II</b> Segundo Semestre (Certificação: Especialista em Docência na EPT )	Projeto pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica	60
	Práticas inclusivas na Educação Profissional e Tecnológica	40
	Pesquisa e extensão tecnológicas na Educação Profissional e Tecnológica	40
	Libras	30
	Trabalho Final de Curso - TFC	30
<b>Carga Horária Total do Curso</b>		<b>460</b>

**Figura 22.** Matriz curricular da Pós-Graduação Lato Sensu em Formação em Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito do Programa DocentEPT.

**Fonte:** Edital nº 07/2022, de 11 fevereiro de 2022 (IFES, 2022).

Foram ofertadas 6.300 (seis mil e trezentas) vagas, distribuídas pelos entes federados em todos os estados do Brasil, além do DF, em escolas estaduais, federais e polos da UAB. (IFES, 2022).

Desta forma, a oferta busca atender a meta da iniciativa Novos Caminhos com a formação de 20 mil profissionais da EPT em cursos de especialização, com ênfase na complementação pedagógica, no período de 2020 a 2022, tendo sido ofertadas 20.646 vagas ofertadas por meio do Curso de Pós-Graduação em Docência para a EPT, em parceria com a ofertas Capes/UAB e IFES. (BRASIL, 2022f).

A iniciativa de formação continuada de docentes e demais servidores das redes públicas em Educação Profissional e Tecnológica é uma necessidade do cenário educacional brasileiro, uma vez que a formação inicial em licenciatura ou até mesmo a formação de bacharéis nem sempre contempla essa formação.

No caso dos bacharéis é admitida sua admissão em caráter excepcional. No entanto, Barros (2016) adverte que

[...] essa excepcionalidade que, geralmente, caracteriza os períodos transitórios para suprir as demandas dos momentos de grandes mudanças nos marcos legais, particularmente no campo educacional, acaba assumindo um caráter de normalidade. Portanto, não há a

exigência da formação pedagógica no momento do ingresso dos professores bacharéis e tecnólogos que acedem à carreira docente na Rede de Educação Profissional e Tecnológica por meio de concurso público (BARROS, 2016, p. 289).

A referida autora ainda destaca a importância de que a instituição educativa implemente processos formativos no lócus do trabalho dos docentes, de modo que a formação continuada possa “ser desenvolvida de forma permanente, considerando o espaço institucional como espaço formativo que possibilite a formação e a atualização pedagógica dos educadores.” (BARROS, 2016, p. 291).

Esta necessidade não reside apenas nos bacharéis, uma vez que a formação inicial no âmbito das licenciaturas também carece de abordagem específica para as modalidades de educação profissional e educação de jovens e adultos.

No curso de pós-graduação em análise, de forma específica em relação à formação para o trabalho com jovens e adultos, na perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida, a disciplina “Educação de Jovens e Adultos e Teorias de Aprendizagem para a Educação Profissional e Tecnológica” do Módulo I pode contribuir para a reflexão da temática na formação de profissionais das diferentes redes de educação.

No entanto, faz-se necessário incentivar a participação de novos profissionais que porventura possam ser docentes da EPT, mas, de forma urgente, a formação de profissionais que já estejam em exercício, uma vez que as particularidades da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos carecem de conhecimento e reflexão.

Vale destacar ainda a necessidade de se estabelecer em âmbito nacional, sob a coordenação do MEC, uma política de formação docente que contemple a formação para a educação profissional e tecnológica e para a educação de jovens e adultos de forma perene, uma vez que o quadro de profissionais para atuação nessa modalidade cotidianamente se renova, demonstrando a necessidade de políticas que atendam “às necessidades formativas para o desenvolvimento profissional docente, em especial, as especificidades da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).” (BARROS, 2016, p. 293).

Neste contexto, a iniciativa DocentEPT pode ser uma possibilidade de formação, se garantidas a capilaridade necessária e as condições de formação em serviço para docentes e gestores das redes públicas brasileiras.

### **Um breve diagnóstico da oferta recente de EJA e de EJA-EPT**

À luz dos documentos nacionais que sistematizam a política de EJA e de EPT, e sua articulação, Sampaio e Hizim (2022) desenvolveram um estudo que atualiza um diagnóstico qualitativo e quantitativo dessas políticas no Brasil.

Para esses autores, apesar de o setor produtivo e a classe trabalhadora representarem e apresentarem projetos e pensamentos distintos quanto às finalidades da educação, é possível considerar “que a questão do direito à educação é algo que alcançou algum consenso social no País, mas que ainda merece atenção da sociedade para sua consolidação e perenidade como política educacional” (SAMPAIO e HIZIM, 2022, p. 274). Ainda, é de se esperar que a EJA atenda “apenas ao legado acumulado de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de ter acesso ao ensino regular”, e, portanto, progressivamente, não deveria mais haver uma demanda potencial expressiva (p. 291).

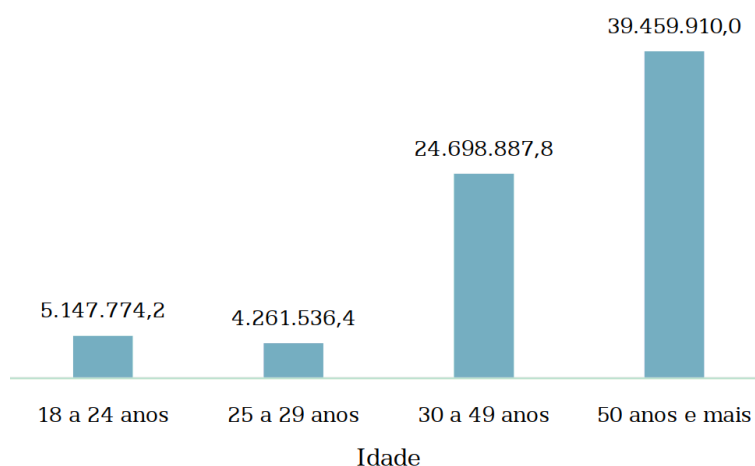
No entanto, os jovens com trajetória irregular e parte da população analfabeta e com baixa escolaridade, “apesar de elegível como o público potencial para a EJA, não recebe atendimento pelos sistemas de ensino – malgrado a legislação e as diretrizes educacionais indicarem a promoção de atendimento específico e flexível às condições e à possibilidade de inserção na educação formal nessa modalidade (...)” (SAMPAIO e HIZIM, 2022, p. 275).

Na comparação com outros países, dados de 2018 da OCDE revelam que “o Brasil figura entre aqueles com pior desempenho quando se analisa o nível educacional mais elevado conquistado pela população adulta jovem”, indicando que

um em cada três brasileiros de 25 a 34 anos (32,3%) não concluiu a educação básica e, também, que nossa posição em relação a um grupo expressivo de países é incompatível com os avanços decorrentes da universalização do acesso e com o potencial de desenvolvimento do País. (SAMPAIO e HIZIM, 2022, p. 279).

## O PÚBLICO DA EJA

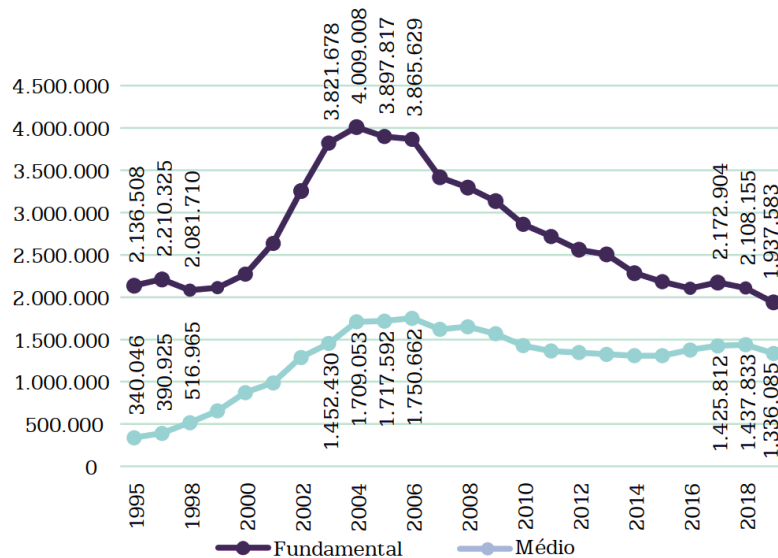
Como apresenta o Gráfico 10, mais de 73,5 milhões de brasileiros com 18 anos ou mais e sem a educação básica concluída não frequentaram a escola em 2019 e, dessa forma, poderiam frequentar um curso de EJA (SAMPAIO e HIZIM, 2022, p. 284). Por outro lado, os dados de oferta de EJA nesse período revelaram também que se concentrou nas grandes regiões metropolitanas e no período noturno, sobretudo na rede pública (p. 285, 286).



**Gráfico 10.** População de 18 anos ou mais de idade que não frequenta escola e sem a educação básica concluída no Brasil, em 2019.

Fonte: Sampaio e Hizim (2022, p. 284).

Em termos de evolução, desde a primeira metade dos anos 2000, como apresenta o Gráfico 11, a matrícula na EJA atingiu um pico em 2004, com uma posterior redução consistente, “chegando aos atuais 1,9 milhão de alunos no ensino fundamental e 1,3 milhão no ensino médio”. Como observam os autores, “esse comportamento não está em sintonia com a demanda potencial identificada”, o que pode sinalizar um problema de oferta. (SAMPAIO e HIZIM, 2022, p. 287). Esses dados “ajudam a entender as deficiências de oferta da EJA no território e a necessidade de articulação entre estados e municípios para a ampliação da oferta” (p. 288).



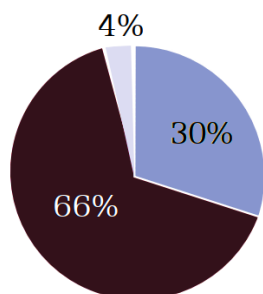
**Gráfico 11.** Evolução da matrícula na EJA, por etapa de ensino, no Brasil de 1995 a 2019.  
**Fonte:** Sampaio e Hizim (2022, p. 287).

Esses dados também confirmam o “progressivo esvaziamento da EJA no sistema de educação básica, mediante o processo de fechamento de escolas e de turmas, e [a] diminuição de matrículas, subsistindo apenas as alternativas de certificação em exames (...)” (AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE, 2022, p. 49).

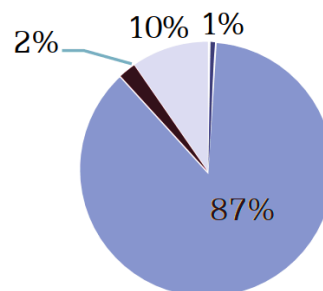
Os dados por dependência administrativa, em 2019, mostram que as redes públicas estaduais e municipais são, de fato, os grandes ofertantes dessa modalidade (). A cerca disso, reforçamos a conclusão de Sampaio e Hizim (2022, p. 288) de que

programas de ampliação da EJA que não sejam ofertados pelas redes e escolas regulamentadas pelos sistemas de educação, muitas vezes, podem não ter alcance para aumentar a escolaridade da população. Para reverter esses contrastes, seriam primordiais ações permanentes e articuladas com um projeto pedagógico na estrutura da rede pública de ensino.

EJA - Ensino Fundamental



EJA - Ensino Médio



**Gráfico 12.** Distribuição da matrícula na EJA de ensino fundamental e de ensino médio, por dependência administrativa, no Brasil, em 2019.

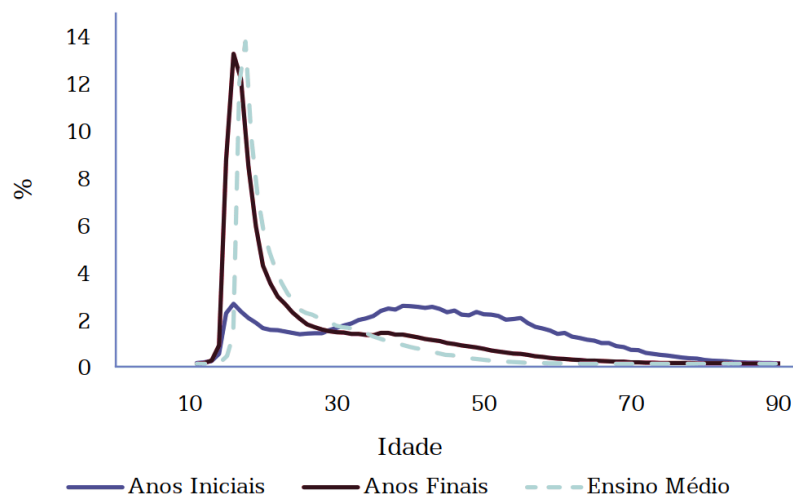
**Fonte:** Sampaio e Hizim (2022, p. 288).

Para esses autores, uma das situações mais preocupantes em relação ao público da EJA é a decorrente da análise do Gráfico 13. Um fenômeno preocupante, confirmado pelos indicadores de fluxo escolar produzidos pelo Inep, tem ocorrido com relação à quantidade de jovens abaixo de 21 anos que estão frequentando os cursos de EJA: a migração do ensino regular para a EJA. Esses jovens representam 59,3% dos alunos no segundo segmento do ensino fundamental, e 49,6% no ensino médio, sugerindo que esses estudantes podem estar “fazendo da EJA uma espécie de classe de aceleração em função do histórico de retenção desse público”, como “uma espécie de política compensatória pelas deficiências do ensino regular no processo de alfabetização, de aprendizagem, e que, como consequência, resulta em muitos alunos com distorção idade-série na educação básica” (SAMPAIO e HIZIM, 2022, p. 290). Embora não tenham desistido da escola, não é possível afirmar.

se a ida para a EJA é uma escolha do aluno ou uma imposição da escola ou dos sistemas de ensino, imputando mais um estigma ao aluno; ou, ainda, se devemos considerar possíveis impactos das condições sociais e econômicas das famílias em que crianças e jovens vão para o mercado informal de trabalho – muitas vezes expostos à exploração, a riscos diversos e a violências. (p. 291).

Ainda para os autores (2022, p. 291), uma decorrência direta dessa constatação é a “importância da manutenção de políticas sociais que garantam uma renda familiar articuladas com a área educacional, evitando situações de exposição desnecessária ao trabalho precoce e mudança dos alunos da modalidade regular para a EJA”. Constataram, ainda, que “há um aumento das taxas de insucesso em

alguns pontos críticos da trajetória dos estudantes do ensino regular e, como consequência, a transferência de jovens para o turno noturno ou para a EJA, quando não, a evasão” (p. 292).



**Gráfico 13.** Distribuição dos alunos da EJA por idade, segundo a etapa de ensino, no Brasil, em 2019.

**Fonte:** Sampaio e Hizim (2022, p. 290).

## O PNE E A ARTICULAÇÃO EJA-EPT

No campo da articulação entre a EJA-EPT, o diagnóstico é objetivo do monitoramento do atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Lei nº 13.005, de 2014. O PNE estabelece, nas Metas 8, 9 e 10, estratégias, se não exclusivas para a EJA-EPT, mas que incidem diretamente sobre essas duas modalidades (BRASIL, 2014c).

Embora as Metas representem temáticas diferentes, algumas das estratégias se repetem, para públicos diferenciados. O público-alvo das políticas é composto por:

- subgrupos geracionais – idosos e adultos com ensino básico incompleto, e jovens com idade compatível com a de ensino básico que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica; e
- públicos específicos – populações itinerantes e do campo; povos indígenas e quilombolas/ afrodescendentes; pessoas com deficiência; pessoas em privação de liberdade.

## A Meta 8

A Meta 8 do PNE, sobre a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, tem como descritor:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2014c).

Para atingir esse objetivo, as estratégias dessa Meta incluem (BRASIL, 2014c):

- tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial;
- priorização de estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;
- programas de educação de jovens e adultos, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;
- acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;
- expansão da oferta gratuita de cursos técnicos concomitantes por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical;
- acompanhamento e monitoramento do acesso à escola, da frequência e do apoio à aprendizagem na rede pública regular de ensino; e
- busca ativa de jovens fora da escola.

O monitoramento dessa Meta informa que ela tem passado por ampliação ao longo dos anos:

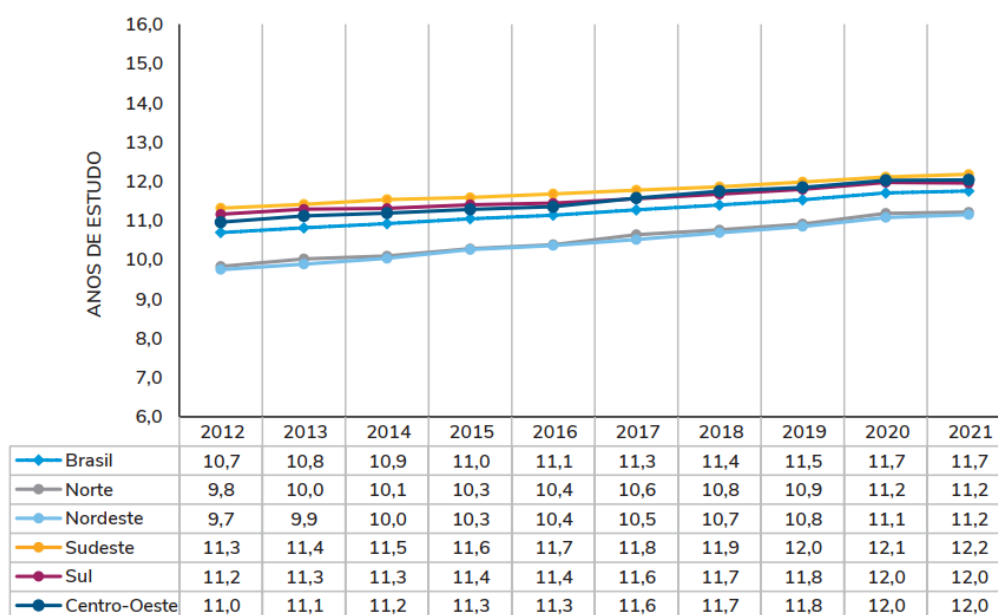
em 2013 era de 10,8 anos, atingiu 11,5 em 2019 e passou para 11,7 anos em 2021. Entretanto, isso tem ocorrido de maneira lenta, de modo que pode não ser o suficiente para o alcance de uma média de 12 anos de estudo, especialmente para as populações das regiões Norte e Nordeste, os residentes no campo e os 25% mais pobres. Ainda no que diz respeito às desigualdades, em 2021, a escolaridade dos negros (pretos e pardos) no referido grupo etário era de 11,3 anos de estudo e a dos não negros



era de 12,4 anos, o que resulta em uma razão de 91,1% – 8,9 p.p. distante da meta de equiparação dos anos de estudo. (BRASIL. INEP, 2022h, p. 15).

Algumas outras conclusões do monitoramento, com apoio no Gráfico 14 (BRASIL. INEP, 2022h, p. 210):

- Todos os indicadores apresentaram tendência de crescimento entre 2012 e 2021. Todavia, esse processo tem ocorrido em um ritmo lento que pode não ser o suficiente para o alcance dos objetivos.
- As regiões Norte e Nordeste apresentaram a menor escolaridade.
- Em 2021, dos pouco mais de 40 milhões de jovens brasileiros com idade entre 18 e 29 anos, aproximadamente 29,5% ainda não possuíam o ensino médio completo (12 anos de estudo).
- A população de 18 a 29 anos de idade residente no campo continua com menos anos de estudo – em média 10,4 anos em 2021 –, enquanto entre os residentes nas áreas urbanas o valor alcançado já era de 12 anos, em média.
- A escolaridade dos negros (pretos e pardos) com idade entre 18 e 29 anos era de 11,3 anos de estudo e a dos não negros de 12,4. Caso seja mantido o ritmo de crescimento verificado ao longo da série histórica, a meta não será atingida.



**Gráfico 14.** Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade (2012-2021).

Fonte: BRASIL. Inep (2022h, p. 199)

## A Meta 9

A Meta 9 do PNE, sobre a alfabetização e o alfabetismo funcional de jovens e adultos, tem como descritor:

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014c).

Para atingir esse objetivo, as estratégias dessa Meta incluem (BRASIL, 2014c):

- oferta gratuita de educação de jovens e adultos;
- diagnóstico de demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;
- ações de alfabetização de jovens e adultos com continuidade da escolarização básica;
- benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;
- busca ativa para a educação de jovens e adultos, em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;
- avaliação para aferição do grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 anos de idade;
- programas suplementares de transporte, alimentação e saúde;
- formação docente específica para a EJA;
- apoio técnico e financeiro a projetos inovadores de modelos em educação de jovens e adultos;
- mecanismos e incentivos para compatibilização da jornada de trabalho de trabalhadores;
- programas de capacitação tecnológica;
- erradicação do analfabetismo, acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas para idosos

- programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos;
- temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

O monitoramento dessa Meta mostra que

o objetivo intermediário de elevar a taxa de alfabetização para 93,5% foi alcançado em 2017, apesar de significativas desigualdades regionais e sociais ainda persistirem. Em relação à erradicação do analfabetismo adulto até 2024, os dados mostram que o intento se encontrava a 5,0 p.p. de ser atingido, enquanto o analfabetismo funcional, embora em queda, ainda diste 2,5 p.p. da meta. (BRASIL. INEP, 2022h, p. 15)

Algumas outras conclusões do monitoramento (BRASIL. INEP, 2022h, p. 226-227):

- A taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade do País foi de 95,0%, em 2021, distante, portanto, 5,0 p.p. da meta de 100% para 2024.
- As taxas de alfabetização nas regiões Nordeste e Norte se mantiveram menores que as observadas para o País de 2012 a 2021, ao passo que, nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, as taxas de alfabetização foram maiores no mesmo período.
- A taxa de alfabetização dos residentes nas áreas rurais (87,0%) manteve-se menor que a dos residentes nas áreas urbanas (96,3%), em 2021.
- A desigualdade entre as taxas de alfabetização de negros (93,4%) e brancos (97,0%) persistiu, embora a diferença tenha diminuído no período de 2012 a 2021.
- Prevaleceu também a desigualdade com relação à taxa de alfabetização dos 25% mais pobres (89,4%) e dos 25% mais ricos (98,2%), em 2019.
- A taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade seguiu uma tendência de queda no período de 2012 a 2021, atingindo, em 2021, 11,4%, distante, portanto, 2,5 p.p. da meta de 8,9% estabelecida para 2024.
- As taxas de analfabetismo funcional nas regiões Norte e Nordeste foram as mais elevadas em 2021 (13,5% e 18,7%, respectivamente), mantendo-se acima da taxa nacional (8,9%).

- Todos os estados das regiões Sul e Sudeste atingiram, em 2021, taxas de analfabetismo funcional abaixo daquela observada para o País (11,4%), enquanto os estados da região Nordeste apresentaram taxas superiores a 20,0%, com exceção do Rio Grande do Norte (15,3%) e de Pernambuco (15,7%). Paraíba (22,9%) e Piauí (22,1%) registraram as maiores taxas e Distrito Federal (4,8%) e Rio de Janeiro (6,1%), as menores.
- As taxas de analfabetismo funcional dos residentes nas áreas rurais (25,6%) e dos negros (14,0%), em 2021, foram significativamente maiores que as taxas dos residentes nas áreas urbanas (9,2%) e dos brancos (8,3%).
- Verifica-se grande desigualdade entre as taxas de analfabetismo funcional dos 25% mais ricos (5,8%) e dos 25% mais pobres (20,6%), em 2019. Contudo, a diferença entre esses grupos caiu 2,4 p.p., entre 2016 e 2019.

### *A Meta 10*

A Meta 10 do PNE, específica sobre a integração entre EJA e EPT, tem como descritor:

Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014c).

Para atingir esse objetivo, as estratégias dessa Meta incluem (BRASIL, 2014c):

- programa nacional de EJA articulada à formação profissional inicial, voltado à conclusão do ensino fundamental;
- cursos de EJA articulada à EPT para jovens e adultos trabalhadores, para as populações itinerantes e do campo, para as comunidades indígenas e quilombolas, para jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, e para as pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais;

- regime de colaboração e apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos;
- reestruturação e aquisição de equipamentos para expansão e melhoria da rede física de escolas públicas, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;
- diversificação curricular e tempo e espaço pedagógicos adequados aos estudantes-trabalhadores;
- produção de material didático;
- desenvolvimento de currículos, metodologias e instrumentos de avaliação específicos;
- acesso a equipamentos e laboratórios;
- formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na EJA articulada à EPT;
- programa nacional de assistência social e financeira e de apoio psicopedagógico ao estudante da EJA articulada à EPT;
- reconhecimento de saberes de jovens e adultos trabalhadores, articulado a cursos de formação inicial e continuada e cursos técnicos.

Nesse sentido, a meta promove a universalização da educação básica e a ampliação da escolarização dos jovens e adultos por meio da qualificação da oferta de educação para esse público ao integrá-la à educação profissional, proporcionando, portanto, condições mais favoráveis à inserção no mundo do trabalho (BRASIL. INEP, 2022h, p. 231).

O monitoramento dessa Meta informa que, em 2021,

apenas 2,2% das matrículas de EJA foram ofertadas de forma integrada à educação profissional, percentual bem distante da meta. Contudo, o indicador no ensino fundamental (1,0%) significou o dobro do verificado em 2020 (0,5%). No ensino médio, também foi registrada uma evolução para 3,8%, em 2021, representando o melhor resultado desde o início da série histórica, em 2013. (BRASIL. INEP, 2022h, p. 15).

Algumas outras conclusões do monitoramento (BRASIL. INEP, 2022h, p. 243-244):

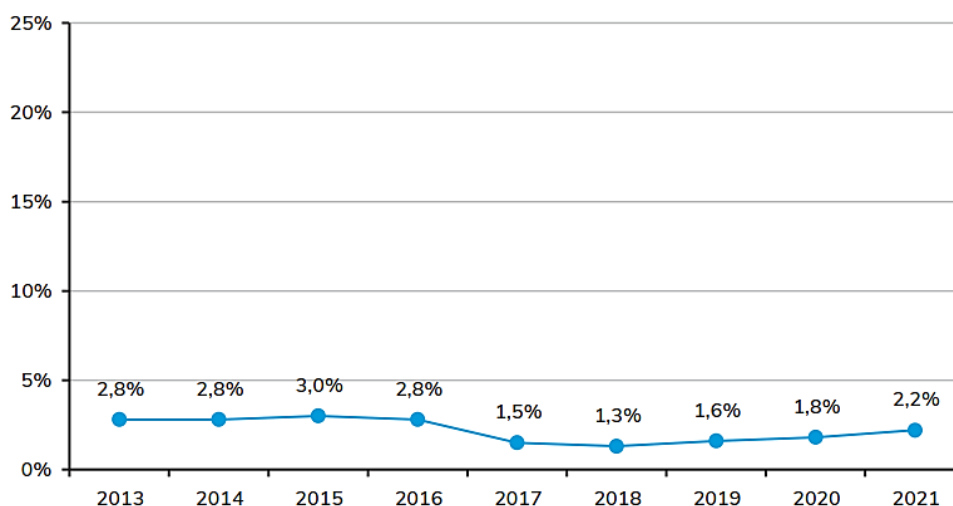
- O percentual de matrículas da EJA na forma integrada à educação profissional (Indicador 10A), em 2021, é de 2,2%. Esse resultado

representa a continuidade de pequenos crescimentos desde 2019, mas ainda significativamente distante da meta estabelecida para 2024.

- Quanto às etapas de ensino, em 2021, o percentual de matrículas da EJA integrada à educação profissional foi de 1,0% no ensino fundamental e 3,8% no ensino médio, representando o melhor resultado nesta etapa desde o início da série histórica.
- Nas grandes regiões do País, verifica-se o melhor resultado para a região Nordeste (3,9%) e o menor para a região Sudeste (0,6%).
- As unidades da Federação com os resultados mais expressivos são Alagoas (11,1%), Bahia (6,2%), Espírito Santo (3,7%), Piauí (3,3%), Maranhão (3,2%), Goiás (2,7%), Santa Catarina (2,5%) e Mato Grosso do Sul (2,3%); e os menos expressivos, Acre (0,1%), Minas Gerais (0,1%), Rondônia (0,1%), Roraima (0,2%), Paraná (0,2%), Sergipe (0,3%) e Amapá (0,3%).
- A maior parte dessas matrículas está em escolas situadas na área urbana, atingindo um percentual de 87,6%, em 2021, ao passo que as localizadas em área rural respondem por apenas 12,4%. ||
- O indicador retraiu nas redes de ensino privadas (-82,9%), municipais (-44,8%) e federal (-14,5%) e apresentou um pequeno crescimento de 0,1 p.p. (5,0%) nas redes estaduais, no período de 2013 a 2021.
- Os melhores desempenhos do indicador encontram-se na rede federal, que ofertou 78,6% das matrículas da EJA integrada à educação profissional em 2021.
- A maior parte das matrículas da EJA integrada à educação profissional, em 2021, é de mulheres (61,6%) e de estudantes que se autodeclararam negros (59,9%).

O Gráfico 15 revela que o indicador

registrou a marca de 2,8% nos dois primeiros anos da série, e, em 2015, atingiu o seu maior patamar (3,0%). A partir de 2016, verifica-se um acentuado decréscimo, com o indicador atingindo o menor valor da série (1,3%) em 2018. Desde então, o indicador experimentou pequenos crescimentos de 0,3 ponto percentual (p.p.), em 2019 (1,6%), mais 0,2 p.p., em 2020 (1,8%), e mais 0,4 p.p., em 2021, alcançando 2,2% de matrículas da EJA integrada à educação profissional, mas ainda distante do estabelecido pela Meta 10 para o ano de 2024. (BRASIL. INEP, 2022h, p. 232)



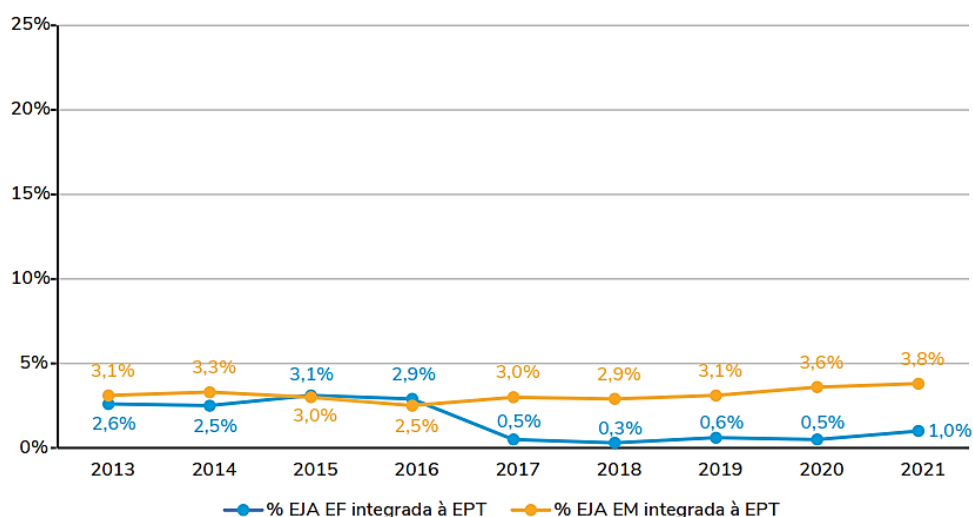
**Gráfico 15.** Percentual de matrículas da EJA na forma integrada à EPT, no Brasil, de 2013 a 2021.

**Fonte:** BRASIL. Inep (2022h, p. 232).

Ainda assim, a meta de 2525% de matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à EPT está muito distante de ser atingida.

Ao desagregar esse indicador por etapa de ensino, no Gráfico 16, constata-se que,

no ano de 2021, o percentual de matrículas da EJA integrada à EPT no ensino fundamental (1,0%) significou o dobro do verificado em 2020 (0,5%). No ensino médio, também foi registrada uma evolução para 3,8%, em 2021, representando o melhor resultado desde o início da série histórica. (BRASIL. INEP, 2022h, p. 232).



**Gráfico 16.** Percentual de matrículas da EJA na forma integrada à EPT, por etapa de ensino (fundamental e médio), no Brasil, de 2013 a 2021.

**Fonte:** BRASIL. Inep (2022h, p. 233).

Diante dessas constatações, é urgente a efetivação de uma política pública de EJA integrada à EPT que resgate “a educação de pessoas jovens e adultos

como direito humano, bem comum e responsabilidade pública, tal como assinalado nas leis nacionais e nos compromissos internacionais de que o país é signatário” (AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE, 2022, p. 49).

## DESAFIOS À PROFISSIONALIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E À IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE EALV

Diante das diversas análises e dos diagnósticos desenvolvidos, tanto em relação à EJA e à EALV no contexto mundial quanto em relação à EJA articulada à EPT no contexto brasileiro, é necessário sistematizar os desafios teórico-conceituais e os desafios metodológicos e práticos para a profissionalização de jovens e adultos e para a implementação de políticas de EALV, com um olhar sobre a literatura especializada e sobre as pesquisas educacionais.

Esse olhar deve captar, principalmente, questões relativas

- à aprendizagem e à avaliação escolar de jovens e adultos;
- à didática para a EJA-EPT;
- à gestão e ao planejamento escolar da EJA-EPT;
- ao financiamento das políticas de EJA-EPT; e
- aos contextos regionais e aos públicos da EJA.

Nesse documento, de base mais pragmática, vamos discutir e problematizar, a seguir, os dois últimos aspectos. Os demais aspectos serão em documento posterior como um guia de orientação à política de EALV vinculada à EPT.

### **O financiamento público das políticas de EJA-EPT**

Em relação ao financiamento público, as políticas de EJA e de EPT possuem situações bem distintas: enquanto a educação de jovens e adultos possui um fundo específico (com controvérsias) para custear a oferta – o Fundeb<sup>55</sup> –, a educação profissional brasileira ainda não possui “uma política de financiamento sistemática, perene e organizada que disponha de recursos correspondentes à função que lhe é atribuída e/ou dela esperada” (GRABOWSKI e RIBEIRO, 2007, p. 59).

---

<sup>55</sup> O Fundeb foi regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e reformulado recentemente pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, e alterações posteriores.



O Fundeb<sup>56</sup> prevê o financiamento, com avaliação no processo, para (BRASIL, 2020a)(art. 43): a educação de jovens e adultos, com fator de ponderação 0,80; e a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com fator de ponderação 1,2.

Com isso, o Fundeb passa a ser uma política de financiamento estatal *perene para as redes públicas estaduais e municipais*<sup>57</sup>, em que se mantém a garantia de financiamento da EJA e da EJA *integrada* à EPT<sup>58</sup>. Em decorrência, “o Fundeb pode ser utilizado como instrumento para aumentar a oferta da EJA na rede pública de ensino, nas estruturas de escolas que ofertam o ensino regular”. No entanto, um dispositivo do artigo 11 da Lei nº 14.113, de 2020, estabelece que “os recursos para custear as matrículas da EJA não podem ultrapassar 15% do total do Fundo, o que foi objeto de críticas de pesquisadores da área de políticas educacionais.” (SAMPAIO e HIZIM, 2022, p. 289).

De fato, a pesquisa educacional sobre o tema

tem demonstrado que tal parâmetro não tem sustentação em estudos sobre o custo-aluno e que opera no sentido inverso ao proposto pelo PNE, desestimulando o investimento dos estados e municípios na modalidade, sendo uma das prováveis causas da redução das matrículas observada durante a vigência do antigo Fundeb. (AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE, 2022, p. 50).

Por outro lado, em função da ausência de uma política similar ao Fundeb específica para a EPT, a Rede Federal e as demais ofertas de educação profissional (inclusive de cursos de qualificação profissional, cursos técnicos concomitantes na modalidade EJA, cursos técnicos subsequentes e cursos de educação superior de graduação e de pós-graduação) seguem sem a garantia de financiamento estatal.

A partir de Grabowski (2010a, p. 74), Dantas (2023, p. 215) propõe uma sistematização, atualização e complementação acerca da organização do modelo de financiamento da educação profissional, indicando a composição por meio de:

---

<sup>56</sup> Cabe ressaltar que “para além dos recursos do Fundeb, somam-se políticas suplementares de apoio à oferta da EJA na rede regular de ensino, sendo financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tais como: o Programa Nacional de Alimentação Escolar (...); o Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnae); e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (...)” (SAMPAIO e HIZIM, 2022, p. 289).

<sup>57</sup> A Rede Federal não usufrui desse Fundo.

<sup>58</sup> Note-se que a redação exclui o financiamento das ofertas concomitantes de EJA-EPT.

- a) recursos públicos estatais, para a Rede Federal, as redes estaduais e distrital, algumas escolas municipais e, mais recentemente, por meio da bolsa-formação do Pronatec, para todas as instituições e escolas ofertantes de cursos técnicos e de qualificação profissional (que atendam aos requisitos do programa), inclusive os serviços nacionais de aprendizagem;
- b) recursos público-privados oriundos do Sistema S, para as instituições integrantes dos serviços nacionais de aprendizagem (para os cursos 'gratuitos');
- c) recursos oriundos de fundos públicos, como o Fundo de Amparo ao Trabalhador, para os estados, o Distrito Federal, os municípios, os consórcios de municípios, as organizações governamentais e intergovernamentais, e as pessoas jurídicas, com e sem fins lucrativos, por meio de parcerias no desenvolvimento dos programas de qualificação vinculados;
- d) recursos particulares oriundos de pagamento de mensalidades, para escolas privadas, confessionais, comunitárias e sindicais e para instituições integrantes dos serviços nacionais de aprendizagem (para os cursos pagos diretamente pelos estudantes); e
- e) recursos privados oriundos de pagamento por empresas, para instituições da Rede Federal (principalmente por meio das fundações de apoio) e escolas corporativas (como financiamento de programas de treinamento e capacitação, lei da aprendizagem e

Assim, apenas como *mais uma* das modalidades contempladas no Fundeb, a EPT de educação básica recebe a destinação de um valor diferencial “muito aquém do necessário e do custo real do aluno da escola técnica, ficando dependente a destinação de mais recursos necessários para a EPT à mercê da vontade política dos governantes e prioridade dos entes federados” (GRABOWSKI, 2010a, p. 70).

### **Os contextos regionais e os públicos da EJA**

A partir do diagnóstico da oferta, Sampaio e Hizim (2022) tecem algumas considerações sobre os contextos que podem ser desafios ao sucesso de políticas de EJA. Particularmente,

o acesso à EJA depende do município de residência, visto que a oferta não está presente em todas as cidades do território brasileiro. (...) Muitos sujeitos sequer tiveram oportunidade de estudar, outros deixaram de frequentar a escola, constituindo uma volumosa população que não concluiu a educação básica. (SAMPAIO e HIZIM, 2022, p. 292).

Nesse contexto, os autores mapearam as seguintes situações que dificultam a frequência de jovens e adultos trabalhadores em cursos de EJA em pequenos municípios (zona urbana ou rural) ou em regiões metropolitanas (zonas centrais ou periféricas) (SAMPAIO e HIZIM, 2022, p. 285-287):

- a concentração da oferta de EJA em grandes regiões metropolitanas;

- os custos para oferta de EJA em áreas rurais;
- a baixa oferta (ou falta) de EJA no período diurno e em horários flexíveis;
- os vínculos de trabalho por demanda, sem horário fixo, ou a ocupação funcional em modo intermitente;
- a não disponibilidade de docentes preparados para trabalhar com as especificidades da modalidade;
- a falta de condições para a oferta de transporte escolar no período noturno da zona rural para a zona urbana;
- os problemas advindos da violência nas periferias e/ou as deficiências de segurança pública, vinculadas aos problemas de violência (inclusive nas pequenas cidades);
- a falta de organização curricular que considere as características locais de trabalho e produção;
- as dificuldades de mobilidade urbana para o deslocamento da residência ao trabalho;
- a falta de oferta de EJA em escolas próximas aos locais de trabalho; e
- a dissociação da atividade escolar do mundo do trabalho e dos interesses do trabalhador.

Essas situações “são elementos que colocam em pauta questões que precisam ser consideradas nas políticas educacionais de EJA”. (SAMPAIO e HIZIM, 2022, p. 287).

Para os autores, é mister e urgente a implementação de estratégias que, num ambiente motivador, sejam capazes de trazer essa população de volta à sala de aula ou de proporcionar uma primeira oportunidade de escolarização, quer para a continuidade dos estudos, quer para distanciar as dificuldades impostas pelo trabalho, pela mobilidade nas grandes cidades e pela precariedade da oferta de EJA nos pequenos municípios”. (SAMPAIO e HIZIM, 2022, p. 292).

Assim, a devida consideração das desigualdades regionais e sociais requer que a União

reassuma o papel de coordenação que lhe cabe nas políticas de EJA, restabelecendo montantes de financiamento para a modalidade no orçamento federal que lhe permitam exercer a necessária colaboração com os entes federados, induzindo a justa prioridade a ser concedida à

modalidade. (AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE, 2022, p. 50).

## **SUBSÍDIOS**

A partir da análise e do diagnóstico desenvolvidos acerca dos cenários nacional e internacional das políticas de EALV, sobretudo em seu aspecto de articulação das políticas de EJA e de EPT, apresentamos, num caráter incompleto e provisório, alguns subsídios para implementação de uma política de EALV no Brasil.

Ressaltamos que se trata de reflexões preliminares para subsidiar a necessária construção coletiva de uma política de EALV a ser desenvolvida em colaboração, principalmente, com as redes ofertantes de educação profissional e tecnológica, com o intuito de incorporar as experiências e as especificidades socioeducacionais e políticas nacionais, regionais e institucionais.

### **POSSIBILIDADES, LIMITES E OPORTUNIDADES DE CONVERGÊNCIA E INTERAÇÃO ENTRE POLÍTICAS DE EALV**

Com o intuito de constituir um quadro analítico sintético que subsidie a implementação de uma política de EALV brasileira, a análise de possibilidade e limites das políticas de EJA, de EPT e de EJA-EPT se pauta nos diversos programas e políticas recenseados e discutidos tanto no cenário mundial quanto na particularidade do cenário nacional.

Por oportuno, o percurso do cenário nacional possibilitou estabelecer um conjunto de categorias de políticas de relevo no estabelecimento de uma política de EALV, que incluem: a elevação de escolaridade; a expansão de cursos de qualificação profissional e de cursos técnicos; o mapeamento de demandas de ofertas de EPT; o currículo da EPT; a certificação profissional e educacional; e a formação de professores para a EJA-EPT.

Com base nessas categorias, portanto, o Quadro 11 apresenta uma sistematização seletiva, e inevitavelmente redutora, das possibilidades e dos limites identificados para as políticas nacionais de EALV, EJA e EPT.

**Quadro 11.** Possibilidades e limites das políticas nacionais de EALV, EJA e EPT.

<b>Programa / Tipo</b>	<b>Possibilidades</b>	<b>Limites</b>
<b>Políticas de EJA-EPT com elevação de escolaridade</b>		
Proeja FIC	Representa uma possibilidade de acesso às ofertas de educação profissional com elevação de escolaridade, com possível verticalização. Oportuniza a concomitância da oferta com outras redes públicas de ensino e as trocas de experiências e saberes, além do atendimento em municípios onde não há escolas de educação profissional.	Ajustes de calendários acadêmicos e logística de entre escolas da Rede Federal e municipal ou estadual.
Proeja EMI	Representa uma possibilidade de acesso às ofertas de educação profissional com elevação de escolaridade, com possível verticalização para o nível superior. Acesso ao direito constitucional de conclusão da educação básica.	Oferta facultativa para a Rede Estadual que concentra a maioria das matrículas, o que não gera escala no atendimento ao público.
Projovem	Atendimento à jovens com demandas e contextos específicos.	Atende apenas a população jovens e se sobrepõe ao Proeja FIC
<b>Políticas de expansão de cursos de qualificação profissional e de cursos técnicos</b>		
Aprendizagem Profissional	Desenvolvidos a partir de cursos de aprendizagem profissional e de cursos técnicos de nível médio. Estabelecimento de um contrato de aprendizagem com base na CLT e, portanto, com garantia de direitos trabalhistas.	Somente propiciam a elevação de escolaridade quando desenvolvidos na modalidade Programas Técnico de Nível Médio em cursos na forma integrada ou concomitante.
Bolsa-Formação Pronatec	Sistematização da demanda e oferta de qualificação profissional sob a coordenação do MEC	Oferta sem elevação de escolaridade. Oferta pública por segmentos não públicos.
Qualifica Mais	Oportunidades de qualificação profissional para públicos específicos.	Iniciativa sem articulação com a escolaridade, com foco na demanda do mercado de trabalho. Iniciativas difusas que atendem a públicos pontuais e específicos necessitam de uma articulação entre si e coordenação sistêmica pelo MEC.
Aprenda Mais	Por serem ofertados na modalidade EAD possibilitam o acesso de muitas pessoas, além da flexibilidade para aprender no horário disponível de cada estudante.	Por serem cursos autoinstrucionais, o estudante precisará conhecer as ferramentas de acesso da plataforma, uma vez que não contar com o auxílio de um tutor ou professor para tirar dúvidas quanto ao uso da plataforma ou acerca do processo de aprendizagem.
Aprenda Mais	Por serem ofertados na modalidade EAD possibilitam o acesso de muitas pessoas, além da flexibilidade para aprender no horário disponível de cada estudante.	Por serem cursos autoinstrucionais, o estudante precisará conhecer as ferramentas de acesso da plataforma, uma vez que não contar com o auxílio de um tutor ou professor para tirar dúvidas quanto ao uso da plataforma ou acerca do processo de aprendizagem.

Programa / Tipo	Possibilidades	Limites
<b>Políticas de alfabetização de jovens e adultos</b>		
Brasil Alfabetizado	Diretriz de incentivo à continuidade aos estudos dos alfabetizandos egressos, o que pode ser feito buscando articular ao Programa outras estratégias de escolarização como os programas PROEJA FIC ou EJA integrada EPT.	Caráter impermanente dos alfabetizadores: por serem voluntários, podem representar uma rotatividade gerada pela falta de vínculo empregatício. Não há pré-requisitos de formação inicial para ser alfabetizador, o que pode significar fragilidade no processo de alfabetização, mesmo com o curso de formação oferecido.
<b>Políticas de mapeamento de demandas de ofertas de EPT</b>		
Mapa da EPT	Ferramenta com potencial para subsidiar o MEC no planejamento estratégico da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no Brasil. Pode servir de base para a indução da oferta qualitativa de cursos nas diversas regiões do país, por meio de projeção da necessidade de formação de mão de obra.	Sua formulação não ocorreu no momento oportuno para o fim a que se propôs.
Monitor de Profissões	Identificação de tendências do mercado de trabalho e detalhes das competências, habilidades e atitudes requisitadas para cada ocupação, de modo a auxiliar o trabalhador no desenvolvimento da sua carreira. Favorecimento da empregabilidade dos jovens. Orientação aos formuladores de políticas de emprego, políticas de qualificação e políticas educacionais de modo a reduzir a assimetria de informação. Auxílio no processo de inserção de desempregados e jovens em busca do primeiro emprego no mercado de trabalho.	Desatualização dos dados com informações até o ano de 2019. Há sobreposição de finalidades com a plataformas anteriormente analisadas, requerendo que haja uma plataforma com condições de ser atualizada constantemente.
Mapa de Demanda	Identificação das necessidades regionais por qualificação profissional. Orientação da oferta de EPT alinhada à demanda regional do mercado de trabalho com a oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional.	Desatualização dos dados com informações até o ano de 2020. Há sobreposição de finalidades com a plataformas anteriormente analisadas, requerendo que haja uma plataforma com condições de ser atualizada constantemente.
Mapa do Trabalho Industrial	Identificação dos investimentos necessários ao aperfeiçoamento e à requalificação de profissionais da indústria tanto para quem está empregado quanto para quem busca novas oportunidades. Potencial estratégia para diminuir o desemprego e aumentar produtividade e identificação demandas futuras por mão de obra e orientar a formação profissional de base industrial no país.	Estudo focado na indústria, o que impede de ser aplicado nas demais áreas. Estudo pontual que não permite fácil atualização, como no caso de uma plataforma, demandando outros estudos para atualizá-lo.

Programa / Tipo	Possibilidades	Limites
<b>Políticas de certificação profissional e educacional</b>		
Rede Certific (1ª versão)	Certificação e reconhecimentos de saberes atrelados à qualificação profissional, com possibilidade de elevação de escolaridade. Olhar da certificação sob o prisma de rede, aproveitando a estrutura (física, de pessoal e de saberes).	Complexidade da estrutura de governança, tornando morosas e engessadas as ações da Rede CERTIFIC. Fragilidade na base legal da Rede CERTIFIC frente à autonomia pedagógica dos Institutos Federais. Ausência de pesquisa de demanda para a oferta da certificação profissional. Centralização da elaboração e baixa diversificação dos perfis de certificação em detrimento do potencial das instituições. Centralização da formação dos avaliadores que atuam nos processos de reconhecimento de saberes, provocando atrasos na execução. Complexidade do fluxo procedimental do processo de reconhecimento de saberes, onerando a duração do processo e provocando a desmobilização e dispersão dos trabalhadores e das equipes institucionais.
Rede Certific (2ª versão)	Certificação e reconhecimentos de saberes de forma simplificada em relação à primeira versão. Olhar da certificação sob o prisma de rede, aproveitando a estrutura (física, de pessoal e de saberes) das instituições.	Desvinculação da qualificação profissional, dificultando a inserção dos trabalhadores certificados e não certificados na escola.
Re-Saber	Processos simplificados. Autonomia institucional.	Não há dados para análise da implantação. Olhar da certificação sob o prisma de sistema, delegando a cada instituição a regulamentação própria e autonomia para a realização dos processos.



Políticas de formação de professores para a EJA-EPT		
Formação continuada do Proeja	<p>Indução do MEC para a formação continuada de docentes e gestores por meio de várias estratégias o que possibilitou criar um coletivo de profissionais qualificados para atuação no Programa. Ampliação da capacitação na perspectiva do Proeja para as redes públicas estaduais e municipais.</p> <p>Formação de especialistas que, a partir da experiência, puderam contribuir para que as instituições ofertassem com recurso próprio outras ações de formação quando houve a interrupção pelo MEC. Maior adesão de docentes do Proeja aos cursos de aperfeiçoamento do que de especialização.</p> <p>Projeto de formação continuada elaborado com foco na EPR integrada à EJA</p>	<p>Com o pagamento da carga horária do docente e de outras estruturas para desenvolvimento do curso, a maioria das instituições descontinuaram a oferta.</p> <p>Baixa adesão de docentes que já possuíam pós-graduação e que estavam em sala de aula aos cursos de Especialização Proeja.</p>
DocentEPT	<p>Indução à política de formação continuada para profissionais da Rede Federal com possibilidade de capilarização em função de ser ofertado na modalidade EaD.</p>	<p>O curso não é específico para formação na perspectiva do lócus de conhecimento da EPT integrada à EJA, abordando a EJA em apenas 1 disciplina.</p>

Fonte: elaboração própria (2022), a partir dos autores referenciados ao longo do texto.

A partir da análise dessa síntese, identificamos que, mais que a necessidade de constituição de uma *nova política*, é preciso, sobretudo, reestabelecer um *fio condutor de ações coordenadas* no âmbito do MEC e, particularmente, da Setec, que possibilitem a convergência e a interação entre as políticas existentes.

Nesse particular, relembramos que, em alguma medida, a Bolsa-Formação Pronatec conseguiu articular um exitoso processo demanda-oferta-financiamento de cursos de EPT. Como já assinalavam Gallindo, Feres e Schroeder (p. 24),

os dados sobre a realidade educacional brasileira revelam fragilidades que demandam esforços integrados de agentes e instituições de todas as esferas de governo e de toda a sociedade, para garantir o direito à educação de qualidade como uma prioridade estratégica para o desenvolvimento brasileiro.

No entanto, embora a ‘orientação teórica’ explícita do Pronatec se baseie em ‘princípios político-pedagógicos’ ditos de perspectiva emancipatória<sup>59</sup>, na visão de Dantas (2023, p. 196), alinhada com o pensamento de Marise Ramos (2016, p. 139), o Programa proporcionou

o retorno a uma lógica simplesmente profissionalizante do ensino médio se aporta em pressupostos perigosos da educação profissional. Um deles é a vinculação dessa modalidade de ensino exclusivamente ao exercício produtivo, em substituição ou minimização da formação básica. Outro é a ideologia novo desenvolvimentista (...), regulando a formação profissional de acordo com o tipo e a quantidade de empregos que podem ser gerados na economia.

Nessa perspectiva, esse *fio condutor de ações coordenadas* para a formulação de uma política nacional de EALV precisa ser repensado na perspectiva real de emancipação dos subgrupos geracionais e públicos específicos, e precisa necessariamente *integrar* ações formativas de EJA e de EPT.

Para tanto, entendemos, como programas que precisam ser considerados nessa formulação: o Programa Re-saber articulado com o Programa EJA integrada a EPT, ambos como porta de entrada do trabalhador estudante nas redes públicas de ensino, e o PROEJA EMI como forma de profissionalização de nível técnico com elevação da

---

<sup>59</sup> Esses princípios incluem “O direito ao *pleno desenvolvimento pessoal*, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (...). O *compromisso com a elevação da escolaridade da população*, uma condição imprescindível para os processos de qualificação profissional comprometidos com a formação integral do trabalhador. O estímulo à continuidade e à progressividade dos estudos, na perspectiva de consolidar a *autonomia e a emancipação do sujeito*, como condição para superação das desigualdades sociais.” (GALLINDO, FERES e SCHROEDER, 2015, p. 26-27) (grifos nossos).

escolaridade, aliados ao uso de plataforma constantemente atualizadas que informem o trabalhador na busca por formação e o gestor na busca por definição da oferta. Todas essas ações aliadas com financiamento público, monitoramento ativo e *in loco* das ações desenvolvidas e com formação continuada de docentes e gestores que incluam as particularidades e condições de aprendizagem do jovem e do adulto trabalhador.

Ressalta-se ainda a necessidade de avançar em relação à Política de EJA-EPT, abandonando a ideia de Programa, embora se defenda que as características do desenho do PROEJA FIC e Programa EJA integrada a EPT, no atendimento à EJA Ensino Fundamental e Qualificação Profissional e do PROEJA EMI para atendimento à profissionalização de nível técnico e elevação de escolaridade na EJA de Ensino Médio representem atualmente um desenho de política bem estruturado.

## CONCEITOS PARA UMA POLÍTICA DE EALV

O Quadro 12 apresenta uma sistematização dos principais conceitos relacionadas à EALV.

**Quadro 12.** Glossário para uma política de EALV.

Conceito	Significado político-pedagógico
Aprendizagem ao longo da vida	Toda a atividade da aprendizagem ao longo da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as qualificações e as competências numa perspectiva pessoal, cívica. Social e/ou relacionada com o emprego.
Articulação	Realização de ações conjuntas de integração entre políticas públicas de educação profissional e de emprego, trabalho e renda para ampliar as possibilidades de inserção profissional dos sujeitos certificados em condições de trabalho decente;
Certificação profissional	A certificação profissional implica uma dimensão cartorial ou jurídico-administrativa de conferência entre requisitos exigidos, estabelecidos em uma norma ou quadro de referência, e atributos apresentados, levando ao ateste, com determinado grau de certeza, das equivalências encontradas.
Competência	A competência é uma noção fluida, que busca expressar a capacidade de conjugar diferentes saberes e outros atributos em uma situação de trabalho real na busca por soluções ante os eventos a que o trabalhador se vê exposto. A noção de competência impõe um dilema para a avaliação, uma vez que esta é um fenômeno situado e finalístico, ou seja, ela se manifesta em situações concretas na busca pelo alcance das finalidades da atividade e objetivos organizacionais.
Cursos de qualificação profissional	Os cursos de qualificação profissional, considerando a aprendizagem profissional, respondem à comprovação da necessidade de formação metódica para o exercício das ocupações profissionais a que se referem, excetuadas as simples instruções de serviço.

<b>Conceito</b>	<b>Significado político-pedagógico</b>
Cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio	Os cursos técnicos na forma integrada, ao Ensino Médio são ofertados 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 ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica.
Diretriz	Conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições e redes de ensino públicas e privadas, na organização, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, presencial e a distância
Educação ao longo da vida	A Educação ao Longo da Vida em todos os segmentos no contexto da EJA implica em oportunizar acesso a aprendizagens não formais e informais, além das formais, permitindo o estudo de novas e diferentes formas de certificação que levem em consideração o conjunto das competências adquiridas ao longo da vida.
Educação de jovens e adultos	Educação que possibilita ao educando ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e das operações matemáticas básicas dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais, o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte.
Educação de jovens e adultos articulada à educação profissional na forma concomitante	A formação profissional é desenvolvida paralelamente à formação geral (áreas do conhecimento), podendo ocorrer, ou não, na mesma unidade escolar ofertada a quem ingressa no Ensino Médio, ou já esteja cursando, realizando matrículas distintas para cada curso, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em escolas distintas;
Educação de jovens e adultos articulada à educação profissional na forma integrada	Oferta integrada, a qual resulta de um currículo pedagógico que integra e articula os componentes curriculares da formação geral com os da formação profissional em uma proposta pedagógica única, com vistas à formação e/ou à qualificação em diferentes perfis profissionais. É ofertada ao público que já concluiu o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, conduzindo o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica.
Educação profissional e tecnológica	Modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes.
Formação continuada de professores da educação básica	Componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.
Institutos Federais	Os Institutos representam a utopia de uma educação progressista, sendo notável que a significativa expansão no número de instituições tenha sido acompanhada da manutenção da qualidade no conjunto da rede. Os Institutos Federais, instituições de ensino públicas, democráticas, gratuitas e de qualidade, estão entre as melhores escolas do país e do mundo.
Programa EJA Integrada - EPT	Concessão de recursos, em caráter suplementar, para o desenvolvimento de projetos destinados à oferta de cursos nos três segmentos da EJA (ensino fundamental e médio), organizados para atender a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade certa, na forma integrada à educação profissional

---

Conceito	Significado político-pedagógico
Verticalização	Possibilidade de dar continuidade ao itinerário formativo e à elevação da escolaridade, a partir do reconhecimento de saberes, conhecimentos e competências profissionais.

**Fonte:** elaboração própria (2022), a partir EPT Contemporânea (2022) e de autores e normas referenciados na sessão de análise e diagnóstico da política.

## NORMAS BRASILEIRAS VIGENTES RELACIONADAS À EALV

O Quadro 13 apresenta uma sistematização das principais normas brasileiras vigentes relacionadas à EALV.

**Quadro 13.** Síntese de normas brasileiras vigentes relacionadas à EALV.

Norma	Descrição	Link internet
<b>Educação de jovens e adultos articulada à educação profissional e tecnológica</b>		
Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005	Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude, altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002, e dá outras providências	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm</a>
Decreto nº 5.557, de 5 de outubro de 2005	Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e dá outras providências	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5557.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.557%2C%20DE%205%20DE%20OUTUBRO%20DE%202005.&amp;text=Regulamenta%20o%20Programa%20Nacional%20de,2005%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5557.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.557%2C%20DE%205%20DE%20OUTUBRO%20DE%202005.&amp;text=Regulamenta%20o%20Programa%20Nacional%20de,2005%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A</a>
Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica ao na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/decreto/d5840.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/decreto/d5840.htm</a>
Lei nº 11.692, de 10 junho de 2008	Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005, e dá outras providências	<a href="https://static.fecam.net.br/uploads/1521/arquivos/1352757_DOC_Legislacao_citada_20091215_2.pdf">https://static.fecam.net.br/uploads/1521/arquivos/1352757_DOC_Legislacao_citada_20091215_2.pdf</a>
Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008	Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6629.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6629.htm</a>
Portaria MDS nº 171, de 26 de maio de 2009	Dispõe sobre o PROJOVEM Adolescente – Serviço Socioeducativo, modalidade do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, e dá outras providências	<a href="http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/portarias/2009/PORTARIA%20No%20171_2009_%20ATUALIZADA_2011.pdf">http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/portarias/2009/PORTARIA%20No%20171_2009_%20ATUALIZADA_2011.pdf</a>
Resolução FNDE nº 13, de 10 de setembro de 2021	Estabelece normas e procedimentos para a utilização pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, dos saldos financeiros do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, nas modalidades Urbano e Campo– Saberes da Terra, nas ações da edição 2021, e altera as Resoluções CD/FNDE nº 11, de 6 de setembro de 2017, e nº 13, de 21 de setembro de 2017	<a href="https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14200-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-13,-de-10-setembro-de-2021#:~:text=Estabelece%20normas%20e%20procedimentos%20para,de%206%20de%20setembro%20de">https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14200-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-13,-de-10-setembro-de-2021#:~:text=Estabelece%20normas%20e%20procedimentos%20para,de%206%20de%20setembro%20de</a>

<b>Norma</b>	<b>Descrição</b>	<b>Link internet</b>
Portaria MEC nº 962, de 1º de dezembro de 2021	Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional – EJA Integrada-EPT e estabelece orientações, critérios e procedimentos para concessão de recursos financeiros às instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	<a href="https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-962-de-1-de-dezembro-de-2021-364154550">https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-962-de-1-de-dezembro-de-2021-364154550</a>
Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018	Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, e sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Nacional para a Criança e o Adolescente e os programas federais da criança e do adolescente, e dá outras providências	<a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm</a> (versão consolidada)
Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000	Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 (Lei da aprendizagem)	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm</a>
<b>Educação de jovens e adultos</b>		
Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=191091-rceb001-21&amp;category_slug=junho-2021-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=191091-rceb001-21&amp;category_slug=junho-2021-pdf&amp;Itemid=30192</a>
Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022	Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado.	<a href="http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/pba/decreto_10959_fevereiro_2022_PBA.pdf">http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/pba/decreto_10959_fevereiro_2022_PBA.pdf</a>
<b>Educação profissional e tecnológica</b>		
Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), e dá outras providências	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm</a>
Portaria Setec/MEC nº 12, de 03 de maio de 2016	Aprova a quarta edição do Guia Pronatec de Cursos de Formação Inicial e Continuada- FIC	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=41251-portaria-012-2016-pdf&amp;category_slug=maio-2016-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=41251-portaria-012-2016-pdf&amp;category_slug=maio-2016-pdf&amp;Itemid=30192</a>
Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000.	Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10097.htm</a>
Portaria MEC nº 1720, de 08 de outubro de 2019	Dispõe, em caráter excepcional, sobre a utilização de saldos financeiros dos recursos transferidos ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios, por intermédio dos órgãos gestores da Educação Profissional e Tecnológica, decorrentes da previsão contida no inciso IV do art. 4º da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011	<a href="https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.720-de-8-de-outubro-de-2019-220789607">https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.720-de-8-de-outubro-de-2019-220789607</a>

Norma	Descrição	Link internet
Resolução CNE/CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020	Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=167211-rceb002-20&amp;category_slug=dezembro-2020-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=167211-rceb002-20&amp;category_slug=dezembro-2020-pdf&amp;Itemid=30192</a>
Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica	<a href="https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578">https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578</a>
Portaria MEC nº 24, de 19 de janeiro de 2021	Dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – RE-SABER	<a href="https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-24-de-19-de-janeiro-de-2021-299988875">https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-24-de-19-de-janeiro-de-2021-299988875</a>
Portaria Setec/MEC nº 359, de 26 de maio de 2022	Autoriza o fomento, via Bolsa-Formação, de cursos de qualificação profissional.	<a href="https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/portarias/SEI_23000.007002_2022_491.pdf">https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/portarias/SEI_23000.007002_2022_491.pdf</a>
Portaria Setec/MEC nº 491, de 7 de outubro de 2021	Institui a Plataforma Aprenda Mais - Cursos abertos e online da Rede Federal e o Comitê Gestor da Plataforma	<a href="https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-491-de-7-de-outubro-de-2021-352007040">https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-491-de-7-de-outubro-de-2021-352007040</a>
<b>Educação do campo</b>		
Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010	Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)	<a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm</a>
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo	<a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf</a>
Portaria MEC nº 238, de 23 de abril de 2021	Altera a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que dispõe sobre o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais	<a href="https://anup.org.br/legislacao/pronacampo-portaria-no-238-2021/">https://anup.org.br/legislacao/pronacampo-portaria-no-238-2021/</a>
<b>Educação de populações em situação de itinerância</b>		
Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012	Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;task=doc_download&amp;gid=10770&amp;Itemid=">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;task=doc_download&amp;gid=10770&amp;Itemid=</a>
<b>Educação indígena</b>		
Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;task=doc_download&amp;gid=11074&amp;Itemid=">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;task=doc_download&amp;gid=11074&amp;Itemid=</a>
<b>Educação quilombola</b>		
Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.	<a href="https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensi%20m%C3%A9dio">https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensi%20m%C3%A9dio</a>



Norma	Descrição	Link internet
<b>Educação de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas</b>		
Resolução CNE/CEB nº 3, de 13 de maio de 2016	Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=41061-rceb003-16-pdf&amp;category_slug=maio-2016-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=41061-rceb003-16-pdf&amp;category_slug=maio-2016-pdf&amp;Itemid=30192</a>
<b>Educação de pessoas em privação de liberdade</b>		
Resolução CNE/CEB nº 4, de 30 de maio de 2016	Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=42991-rceb004-16-pdf&amp;category_slug=maio-2016-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=42991-rceb004-16-pdf&amp;category_slug=maio-2016-pdf&amp;Itemid=30192</a>
<b>Educação de migrantes, refugiados e apátridas</b>		
Resolução CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020	Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=165271-rceb001-20&amp;category_slug=novembro-2020-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=165271-rceb001-20&amp;category_slug=novembro-2020-pdf&amp;Itemid=30192</a>

**Fonte:** elaboração própria (2022), a partir dos normas referenciados ao longo do quadro.

**Nota:** todos os links foram acessados em 17 dez. 2022.

## RECOMENDAÇÕES PARA A FORMULAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EALV

Há um consenso entre os pesquisadores do campo da EJA de que a integração “entre educação, trabalho e formação profissional é requisito para o sucesso das políticas na área” (BRASIL. INEP, 2022, p. 15) e, além disso, qualquer política educacional para o público específico “deve ser pensada com o objetivo de possibilitar a conclusão da educação básica”. (SAMPAIO e HIZIM, 2022, p. 289).

Assim, pautando-nos em documentos e publicações nacionais, apontamos, à sequência, as recomendações que, entendemos, são necessárias à formulação de uma política de EALV, partindo da LDB, das estratégias indicadas nas Metas 8, 9 e 10 do PNE 2014-2014, das diversas diretrizes curriculares e operacionais nacionais para a educação básica, para a EJA e para a EPT e da literatura de EJA e EPT (brasileira e internacional), referenciadas ao longo das seções anteriores:

- Concepção ampliada de EALV, articulando educação formal e não formal, combinando meios presenciais e a distância, e adquirindo caráter intersetorial e pluri-institucional.
- Restabelecimento de espaços de diálogo e negociação intergovernamental, com a participação da sociedade civil, em especial reativando a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA).
- Existência de uma secretaria de EALV, no MEC, com políticas *integradas* de EJA e EPT, proporcionando um papel ativo na indução das políticas, em diálogo com a sociedade civil e secretarias estaduais e municipais.
- Financiamento específico, com revisão do fator de ponderação da EJA e da EJA articulada à EPT no Fundeb para garantir isonomia em relação às demais modalidades da educação básica e criação de um fundo específico para as demais ofertas públicas de EPT (qualificação profissional e cursos superiores de tecnologia).
- Cursos de EJA e de EPT na perspectiva do *currículo integrado*<sup>60</sup> (em todo o potencial político-pedagógico que essa expressão representa), com

---

<sup>60</sup> Podendo ser incluídos, ainda, programas de aprendizagem profissional de sistema dual, desde que garantida a integração curricular.

oferta gratuita e flexível na rede pública regular de ensino, e que considerem as experiências de vida e os contextos sociais dos públicos específicos, com diferenciação de tempos, metodologias, projetos pedagógicos de cursos, organização escolar, material didático, e instrumentos de avaliação, e com mediação e recursos da educação a distância.

- Inserção adequada da EJA e monitoramento eficaz<sup>61</sup> das metas pactuadas no Termo de Compromisso do Plano de Ações Articuladas (PAR), em conformidade com as metas do PNE.
- Revisão das DCNs para a EJA, recuperando as bases doutrinárias que devem orientar, com a devida flexibilidade e respeito à diversidade geográfica e sociocultural da federação, a operacionalização da modalidade. Tais diretrizes devem contemplar orientações curriculares gerais que – resguardadas a pluralidade de concepções pedagógicas e a autonomia relativa de estados, municípios e escolas – contemplem as especificidades da EJA (...) e que ofereçam parâmetros apropriados para a adequada formação de professores, a inserção com qualidade da modalidade no PNLD, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e em exames de certificação.
- Criação de documento orientador da política de EALV com visões diferenciadas para os formadores e as escolas, para os jovens e adultos, e para o mundo do trabalho.
- Revisão da BNCC – sendo suficientemente abertas ao desenvolvimento curricular em estados, municípios e centros educativos, conforme as singularidades dos territórios e subgrupos sociais atendidos – com orientações específicas para a EJA, e que sirvam inclusive para o PNLD EJA e para os exames de avaliação e de certificação.

---

<sup>61</sup> Atualmente, não há um monitoramento do objetivo (amplo) de “manter programa de alfabetização de jovens e adultos”, previsto no artigo 2º do Decreto nº 6.094, de 2007, “de modo que os governos subnacionais podem receber transferências federais mesmo quando não realizam o esforço educacional para contribuir com a alfabetização e elevação de escolaridade da população jovem e adulta” (AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE, 2022, p. 50).

- Criação de diretrizes operacionais específicas, em diálogo com as diferentes formas de organização da EJA e da EPT – incluindo as escolas do campo, aquelas que atendem populações indígenas, quilombolas e ribeirinhas, pessoas com deficiência, privadas de liberdade, imigrantes e refugiados –, e que considerem a BNCC revisada e outros parâmetros que respondam às especificidades dos sujeitos e seus modos de organização.
- Revisão das matrizes para os exames nacionais de avaliação e de certificação da EJA e da EPT.
- Inserção da EJA e da EPT técnica de nível médio no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
- Retomada do PNLD EJA, de modo a restabelecer o direito dos jovens e adultos aos programas de material didático.
- Fomento à pesquisa para aperfeiçoamento das políticas de EJA, em cooperação com os programas de pós-graduação das instituições públicas de ensino superior, iluminando aspectos que carecem de estudos, como: a avaliação dos resultados de programas de alfabetização; a consideração das modalidades da EJA e da EPT nos currículos de formação docente; o emprego das tecnologias da informação e comunicação e a recepção da educação a distância pelo público-alvo da modalidade; a análise das provas dos exames nacionais de avaliação e de certificação; e os impactos socioeconômicos dos programas de qualificação profissional.
- Formação de docentes e gestores, particularmente em EJA integrada à EPT, com estabelecimento de diretrizes e normas efetivas no sentido de induzir as instituições formadoras e os sistemas de ensino a inscrever, nos currículos dos cursos de formação inicial de professores e nos programas de educação continuada em serviço, os saberes necessários à consideração das especificidades das modalidades.
- Busca ativa de jovens fora da escola (chamada pública), em regime de colaboração entre entes federados.

- Programas de capacitação tecnológica em tecnologias educacionais e tecnologias assistivas, para estudantes e docentes.
- Acompanhamento pedagógico dos estudantes, com utilização de tecnologias para correção de fluxo, com acompanhamento individualizado e com recuperação e progressão parcial.
- Organização do tempo e do espaço pedagógicos, por meio de mecanismos e incentivos de compatibilização da jornada de trabalho e escolar que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino.
- Assistência social, de saúde e de proteção à juventude, incluindo alimentação, transporte, exames periódicos, atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, acompanhamento psicológico e benefício adicional em programa nacional de transferência de renda.
- Infraestrutura física e tecnológica, com reestruturação (expansão e melhoria) da rede física, aquisição de equipamentos e promoção da acessibilidade à pessoa com deficiência.
- Reconhecimento contínuo de saberes escolares (de ensino fundamental e médio)<sup>62</sup> e profissionais, por meio de exames e/ou processos de certificação de aprendizagem formal, informal e não formal e que articulem a elevação de escolaridade à continuidade de estudos em cursos de EPT.
- Monitoramento contínuo da política, por meio de ações de inserção contributiva *in loco*.
- Articulação e cooperação com empresas e indústrias – com implementação de incentivos fiscais e selo de reconhecimento – que

---

<sup>62</sup> “A realização de exames de certificação em sistemas de educação e escolas públicas, a exemplo do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), pode ser usada como estratégia que permita a reorganização da oferta dos períodos de estudos, com possibilidade de atividades em turno diurno, nos finais de semana ou em períodos concentrados em blocos modulares por área de conhecimento ou itinerários de formação, relevando contextos regionalizados e de produção, por exemplo, para os indivíduos que trabalham na agricultura familiar em épocas de plantio e colheita, em atividades extrativistas, de resguardos de pesca, entre outras.” (SAMPAIO e HIZIM, 2022, p. 289). “Não apenas os jovens e adultos devem considerar o Encceja como uma estratégia individual, mas as próprias escolas e redes de ensino que oferecem EJA devem buscar integrar sua atuação com a perspectiva de que os seus alunos participem do exame de certificação promovido pelo Inep.” (p. 292).

invistam em processos de qualificação dos seus trabalhadores, que promovam a compatibilização da jornada de trabalho de trabalhadores em formação, e/ou que facilitem o ingresso no campo de emprego para os egressos dos programas de EJA-EPT.

- Campanha nacional de valorização do profissional técnico de nível médio.
- Sistema nacional de auxílio para desenvolvimento de itinerários formativos (obtendo certificações ou buscando estudos complementares) a partir dos conhecimentos prévios e anseios profissionais dos jovens e adultos.
- Desenvolvimento de um “passaporte” para registro de cursos e saberes desenvolvidos e para a orientação de percursos de aprendizagens ao longo da vida.

Assim, “convém que tal política não seja movida pelo imediatismo e voluntarismo das campanhas, mas assente bases sólidas para a crescente elevação da escolaridade e qualificação profissional da população, garantindo a todos o direito à educação de qualidade (...)”. (AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE, 2022, p. 49).

Ainda, sempre é importante manter em horizonte a necessidade de universalização do acesso à educação básica – numa trajetória “regular” e com objetivos de aprendizagens alcançados – em favor do direito à educação para todos e para mudar a realidade histórica de demanda de EJA. (SAMPAIO e HIZIM, 2022, p. 291). Nesse sentido, numa ação de longo prazo, será possível o desenvolvimento de ações que implementem uma política efetiva de educação e aprendizagem ao longo da vida, iniciando desde o ensino fundamental. Por fim, para uma ação de curto e médio prazos, e, nesse ponto integrando como uma recomendação para uma política de EALV a partir dos programas nacionais consolidados, é preciso articular uma base legal-normativa, uma base político-pedagógica e uma base tecnológica que consolidem:

- o financiamento público e permanente;
- a articulação EJA-EPT com elevação de escolaridade, com oferta prioritária pelas redes públicas de ensino;

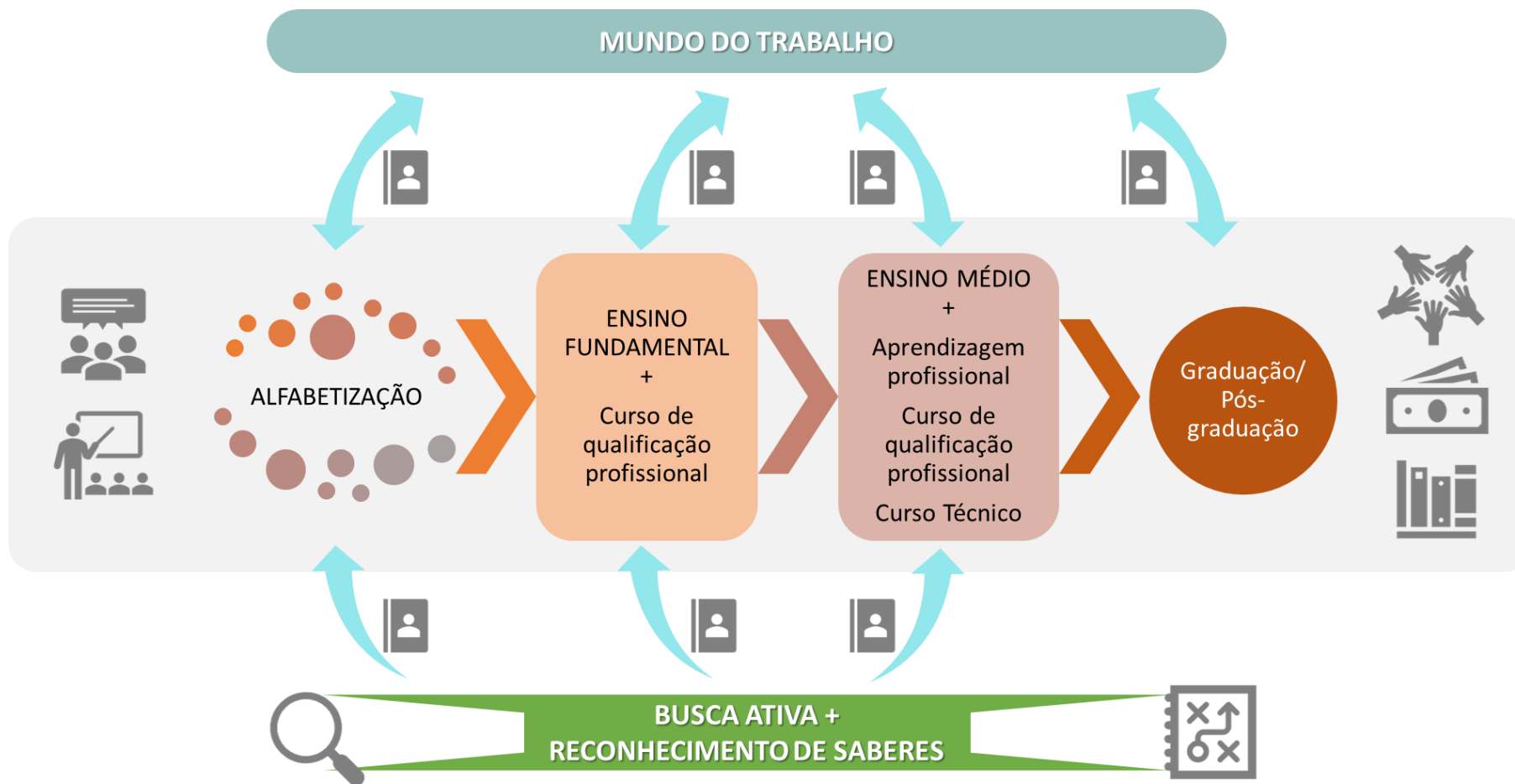
- a articulação com os setores produtivos;
- o mapeamento e a articulação de demandas e ofertas de EJA-EPT;
- o currículo e o acompanhamento diferenciado para a EJA-EPT;
- a certificação profissional e educacional;
- a formação de professores e gestores para a EJA-EPT;
- o controle social, a pesquisa educacional e o monitoramento contínuos.

Com base nesses componentes, ilustrados na Figura 23, a Figura 24 apresenta a articulação do percurso de formação e profissionalização de jovens e adultos na política pública de EALV vinculada à EPT.



**Figura 23.** Componentes de uma política pública de EALV vinculada à EPT.  
**Fonte:** elaboração própria.





**Figura 24.** Percurso de formação e profissionalização de jovens e adultos na política pública de EALV vinculada à EPT.  
**Fonte:** elaboração própria.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório se propõe a ser subsídio para a proposição de uma Política de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida e, para tanto partiu da análise e do diagnóstico das interfaces da Educação ao Longo da Vida, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Profissional e Tecnológica e do reconhecimento, o aproveitamento e a certificação de saberes e competências, no contexto internacional, tendo por base documentos e orientações das Nações Unidas, da Unesco e da Organização Internacional do Trabalho.

Em seguida foi realizada a análise crítica de políticas e programas de EALV no contexto nacional, marcadamente as políticas de EJA-EPT com elevação de escolaridade, como o Proeja – Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, as políticas de expansão de cursos de qualificação profissional e de cursos técnicos, como a Bolsa-Formação Pronatec: parcerias público-privadas para oferta de cursos de qualificação profissional e de cursos técnicos, o Qualifica Mais: cursos de qualificação profissional com alta demanda de contratação, o Aprenda Mais: cursos online e gratuitos ofertados pela Rede Federal.

Outro aspecto analisado foram as políticas de mapeamento de demandas e ofertas de EPT, como o Mapa da EPT: o alinhamento qualificado entre ofertas e demandas de EPT nos contextos de desenvolvimento territorial e setorial, o Monitor de Profissões: as demandas e tendências do setor produtivo e as competências, habilidades e atitudes requisitadas para ocupações de trabalho e emprego, o Mapa de Demanda: as necessidades de qualificação profissional alinhadas à demanda regional do mercado de trabalho e o Mapa do Trabalho Industrial 2022-2025: a demanda de profissionais por unidade da federação.

Cabe destacar ainda a necessidade de se pensar nas políticas curriculares de EPT em desenvolvimento como o Currículo Referência: o desenvolvimento de projetos pedagógicos de cursos técnicos e a Verticaliza EPT: o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos de cursos articulados

Já as políticas de certificação profissional e educacional foram analisadas na perspectiva histórica de sua formulação e reestruturação, iniciando-se com a Rede

Certific – Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada, até o Re-Saber – Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais, atualmente em vigor.

Para elaboração de uma política pública tem-se que considerar a formação continuada de docentes e demais servidores envolvidos e para tanto foi realizada a identificação e análise das políticas de formação de professores para a EJA-EPT no âmbito do Proeja: destacando-se a produção a pesquisa e pós-graduação em EJA integrada à EPT e o Programa DocentEPT: pós-graduação lato sensu em docência para a educação profissional e tecnológica.

A fim de fundamentar a necessidade da PEALV , à luz da realidade da escolarização dos jovens e adultos brasileiros foi realizado um breve diagnóstico da oferta recente de EJA e de EJA-EPT, identificando o público da EJA, bem como o PNE e a articulação EJA-EPT.

A partir deste contexto, contatou-se que a formulação e a implementação de uma política com este espectro necessita considerar os desafios à profissionalização de jovens e adultos e à implementação, como o financiamento público das políticas de EJA-EPT e ainda os diferentes contextos regionais e os públicos da EJA.

Destaca-se ainda que aspectos como a aprendizagem e avaliação escolar de jovens e adultos; didática para a EJA-EPT; gestão e o planejamento escolar da EJA-EPT; Organização pedagógica da oferta: projeto pedagógico dos cursos; organização curricular; material didático; Formação específica de docentes e profissionais da educação; estratégias de acesso, permanência e êxito (como busca ativa; assistência estudantil etc.); ações intersetoriais: parceria com outras áreas de políticas públicas; onitoramento e avaliação: monitoramento institucional e estratégias de controle social, devem ser tratados após a institucionalização da PEALV, na forma de um Guia para a implementação.

Para finalizar, o Relatório “Contribuições para uma proposta de política sobre EALV vinculada à educação profissional e tecnológica: conceitos, características, referências bibliográficas e benchmarking” apresenta subsídios para a formulação da Política abordando temas como: possibilidades, limites e oportunidades de convergência e interação entre políticas de EALV, conceitos para uma política de

EALV, normas brasileiras vigentes relacionadas à EALV, recomendações para a formulação de uma política de EALV.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### LEGISLAÇÃO E NORMAS

#### 1943

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/Del5452.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452.htm). Acesso em: 17 dez. 2022.

#### 1996

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm#art41](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art41). Acesso em: 21 jun. 2022.

#### 1997

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de dezembro de 1997**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em nível nacional. Brasília, DF, 1997c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb017\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb017_97.pdf). Acesso em: 14 out. 2022.

#### 1999

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 5 de outubro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf). Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=62311-rceb00-4-99-pdf&category\\_slug=marco-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=62311-rceb00-4-99-pdf&category_slug=marco-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 fev. 2020.

#### 2004

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 2 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 40, de 08 de dezembro de 2004**. Trata das normas para execução de avaliação, reconhecimento e certificação de estudos previstos no Artigo 41 da Lei nº 9.394/96 (LDB). Brasília, DF, 2004b. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_parecer402004.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer402004.pdf). Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria Interministerial MTE/MEC/MDIC/MS/MTur nº 24, de 20 de dezembro de 2004**. Institui Comissão Interministerial de Certificação Profissional, com caráter governamental e permanente. Brasília/DF, 2004c. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-interministerial-24-2004\\_189120.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-interministerial-24-2004_189120.html). Acesso em: 21 jun. 2022.

## 2005

BRASIL. **Medida Provisória nº 238, de 1º de fevereiro de 2005**. Institui, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e cargos em comissão, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 fev. 2005a. p. 1. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla07.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 2.080, de 13 de junho de 2005**. Dispõe sobre diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional de forma integrada aos cursos de Ensino Médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA no âmbito da rede federal de educação tecnológica. Brasília, DF, 2005b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF, 2005c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm). Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nº s 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005d. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11129.htm). Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 02, de 06 de agosto de 2005.** PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. 2005e. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_05.pdf). Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 15 de setembro de 2005.** Dispõe sobre a inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio. Brasília, DF, 2005f. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb20\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb20_05.pdf). Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.557, de 5 de outubro de 2005.** Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005g. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2005/Decreto/D5557.htm#:~:ext=DECRETO%20N%C2%BA%205.557%2C%20DE%205%20DE%20OUTUBRO%20DE%202005.&text=Regulamenta%20o%20Programa%20Nacional%20de,2005%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5557.htm#:~:ext=DECRETO%20N%C2%BA%205.557%2C%20DE%205%20DE%20OUTUBRO%20DE%202005.&text=Regulamenta%20o%20Programa%20Nacional%20de,2005%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 27 de outubro de 2005.** Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Brasília, DF, 2005h. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_05.pdf). Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria Ministerial nº 208, de 1º de dezembro de 2005.** Portaria de nomeação do grupo de trabalho para elaboração do Documento Base – PROEJA. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2 de dezembro de 2005i, seção 2, p. 25. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs\\_portproeja.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_portproeja.pdf). Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Oficinas Pedagógicas de Capacitação para Gestores Acadêmicos. Síntese de resultados.** Brasília, DF, 2005j. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/proeja\\_sintese.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/proeja_sintese.pdf). Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. Comissão Interministerial de Certificação Profissional. **Sistema Nacional de Certificação Profissional**: proposta governamental. MEC/MTE/MDIC/MS/Matura/CNE/CNT. Brasília/DF, 2005k. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/parecer\\_sncp.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/parecer_sncp.pdf). Acesso em: 21 jun. 2022.

## 2006

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA-CAPES/SETEC. **Edital PROEJA-CAPES/SETEC nº 03/2006**, outubro de 2006a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editalproeja-capessetec-032006-pdf/view>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 37, de 07 de julho de 2006**. Aprovação de diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária. 2006b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb037\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb037_06.pdf). Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF, 2006c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20042006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 2 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Documento Base PROEJA FIC**. Brasília, DF, fev. 2006d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Documento Base PROEJA EMI**. Brasília, DF, fev. 2006e.

BRASIL. Ministério da Educação. PAIVA, Jane, MACHADO, Maria Margarida, IRELAND, Timothy (org.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília, DF: UNESCO-MEC, nov. 2006f. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume1\\_eja\\_uma\\_memoria\\_contemporanea\\_1996\\_2004.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume1_eja_uma_memoria_contemporanea_1996_2004.pdf). Acesso em: 2 mai. 2019.

## 2007



BRASIL. **Medida Provisória nº 411, de 28 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2007a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Mpv/411.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Mpv/411.htm). Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento-Base do PROEJA. Formação Inicial e Continuada/ Ensino Fundamental.** Brasília, 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_fundamental\\_ok.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_fundamental_ok.pdf). Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício nº 156/ CGPEPT /DPAI/ SETEC/ MEC, de 17 de janeiro de 2007.** Assunto: Solicitação de informação e atualização de dados relativos à oferta de cursos PROEJA. Brasília, DF, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto de Inserção Contributiva.** Brasília, DF, 2007d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1492-projeto-oficial-insercao-contributiva-proeja&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1492-projeto-oficial-insercao-contributiva-proeja&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento-Base do PROEJA.** Brasília, DF, set. 2007e. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf) Acesso em: 2 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007.** Chamada Pública para recebimento de propostas para a oferta de cursos de capacitação de profissionais. *In: Ações do PROEJA 2007.* Brasília, DF, 2007h. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1488-proeja2007&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1488-proeja2007&Itemid=30192). Acesso em: 30 mar. 2019.

## **2008**

BRASIL. **Lei nº 11.692, de 10 junho de 2008.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: [https://static.fecam.net.br/uploads/1521/arquivos/1352757\\_DOC\\_Legislacao\\_citada\\_20091215\\_2.pdf](https://static.fecam.net.br/uploads/1521/arquivos/1352757_DOC_Legislacao_citada_20091215_2.pdf). Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da Educação Profissional e tecnológica. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm). Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 18, de 06 de agosto de 2008**. Apreciação do Projeto Pedagógico Integrado e autorização de funcionamento do ProJovem Urbano. 2008c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb018\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb018_08.pdf). Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008**. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. 2008d. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6629.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6629.htm). Acesso em: 25 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008e. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diálogos PROEJA. *In: Ações do PROEJA 2008*. Brasília, DF, 2008h. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1489-proeja2008&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1489-proeja2008&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2008, de março de 2008. Chamada Pública para recebimento de propostas para a oferta de cursos de capacitação de profissionais. *In: Ações do PROEJA 2008*. Brasília, DF, 2008i. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1489-proeja2008&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1489-proeja2008&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Propostas gerais para elaboração de projetos pedagógicos de curso de especialização**. Brasília, DF, 2008j. (Digitado).

**2009**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício Circular GAB/SETEC/MEC nº 40, 08 de abril de 2009.** Convite às Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (PROEJA FIC). Brasília, DF, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1498-edital-convite-proeja&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1498-edital-convite-proeja&Itemid=30192). Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Portaria nº 171, de 26 de maio de 2009.** Dispõe sobre o PROJOVEM Adolescente – Serviço Socioeducativo, modalidade do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, e dá outras providências. Brasília, DF. 2009b. Disponível em: [http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia\\_social/portarias/2009/PORTARIA%20No%20171\\_2009\\_%20ATUALIZADA\\_2011.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/portarias/2009/PORTARIA%20No%20171_2009_%20ATUALIZADA_2011.pdf). Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria Ministerial nº 194, de 03 de julho de 2009.** Divulga a relação das instituições cujas propostas foram classificadas no âmbito do processo de seleção de que trata o Ofício convite nº 40/2009. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1499-resultado-proeja&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1499-resultado-proeja&Itemid=30192). Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC. 2009d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1942-portaria1082-2311099-pdf&category\\_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1942-portaria1082-2311099-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. Secretaria-Geral da Secretaria Nacional de Juventude. Programa Nacional de Inclusão de Jovens. **Relatório final do PROJOVEM – 2005 a 2008.** Brasília: SGPR, SNJ, PROJOVEM, novembro 2009e. Disponível em: [http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/1386623/RESPOSTA\\_PEDIDO\\_RESP\\_00077\\_001239\\_2015\\_06-16-12-2015%20-SG%20-%20COM%20MARCA.pdf](http://www.consultaesic.cgu.gov.br/busca/dados/Lists/Pedido/Attachments/1386623/RESPOSTA_PEDIDO_RESP_00077_001239_2015_06-16-12-2015%20-SG%20-%20COM%20MARCA.pdf). Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Especialização PROEJA. *In: Ações do PROEJA 2009.* Brasília, DF, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1490-proeja2009&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1490-proeja2009&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 fev. 2019.

## 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Orientações para a Implantação da Rede CERTIFIC.** Brasília/DF, 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4381-ultimaversaocertific&Itemid=30192#:~:text=Essa%20proposta%20envolve%20](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4381-ultimaversaocertific&Itemid=30192#:~:text=Essa%20proposta%20envolve%20)

uma%20s%C3%A9rie,a%20partir%20dos%20projetos%20pol%C3%ADticos.  
Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e Diretrizes.** Brasília, DF, 2010b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto\\_institutos.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf). Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de adultos para um futuro viável.** Marco de Ação de Belém: Brasília, DF, abr. 2010c. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem>. Acesso em: 24 jun. 2020.

## 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício-Convite nº 104/2011/GAB/SETEC/MEC, de setembro de 2011.** Convite à abertura de novas turmas para cursos PROEJA FIC de cursos já aprovados, por meio de aditivo ao Ofício Convite nº 40, de abril de 2009. Brasília, DF, set. 2011a.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); e dá outras providências. Brasília. 2011b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm). Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.649, de 21 de dezembro de 2011.** Altera o Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008, e dá outras providências. 2011c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7649.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7649.htm). Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica **Prestação de Contas Ordinária Anual. Relatório de Gestão 2010.** Brasília/DF, 2011d. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/ptbr/media/auditorias/processos\\_setec/relatorio\\_gestao\\_2010\\_setec-versaofinal\\_cgu.pdf](https://www.gov.br/mec/ptbr/media/auditorias/processos_setec/relatorio_gestao_2010_setec-versaofinal_cgu.pdf). Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ações do PROEJA 2011.** Brasília, DF, 2011e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=64451>. Acesso em: 25 jun. 2020.

## 2012

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 09 de maio de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Brasília/DF, 2012a. Disponível em:  
[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN112012.pdf?query=FUNCIONAMENTO](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN112012.pdf?query=FUNCIONAMENTO). Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício Circular nº 103/2012–DPEPT/SETEC/MEC, de 21 de novembro de 2012**. Orientações para a oferta de Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* PROEJA para profissionais dos sistemas públicos de ensino. Brasília, DF, 2012b. (Digitado).

### 2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do PDE Interativo 2013**. Brasília, DF, 2013a. Disponível em:  
<http://pdeinterativo.mec.gov.br/pdeinterativo2013/manuais/ManualPDEInterativo2013.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto básico para contratação do Mapa da EPT no Brasil**. Setec. Brasília. 2013b. (Digitado).

### 2014

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria Interministerial MEC/MTE nº 05, de 25 de abril de 2014**. Dispõe sobre a reorganização da Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede CERTIFIC. Brasília, DF, 2014a. Disponível em:  
<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=269742>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria SETEC/MEC nº 08, de 02 de maio de 2014**. Regulamenta o desenvolvimento de processos de certificação profissional no âmbito da Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede CERTIFIC. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-certific>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. 2014c. Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. SETEC. DPEPT. **Políticas de Educação Profissional e Tecnológica**. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília. 2014d.

BRASIL. Ministério da Educação. SETEC. **Relatório de gestão do exercício de 2013**. Setec/MEC. Brasília. 2014e.

### 2015

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de gestão consolidado: exercício 2015**. Brasília/DF: 2015. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/ptbr/media/auditorias/processos\\_seb/rg\\_se\\_mec\\_2015-2.pdf](https://www.gov.br/mec/ptbr/media/auditorias/processos_seb/rg_se_mec_2015-2.pdf). Acesso em: 16 nov. 2022.

## 2017

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 18 dez. 2022.

## 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf). Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROJOVEM Campo – Saberes da Terra**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/PROJOVEMcampo--saberes-da-terra>. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo federal que dispõem sobre a temática do lactente, da criança e do adolescente e do aprendiz, [...]. 2018c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm). Acesso em: 15 dez. 2022.

## 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Institutos recebem mais de R\$ 16 milhões para investimentos na educação de jovens e adultos**. Brasília, 18 dez. 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/institutos-recebem-mais-de-r-16-milhoes-para-investimentos-na-educacao-de-jovens-e-adultos-1>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mapa de demandas por educação profissional**. Sítio eletrônico do MEC, publicado em 2019b. Disponível em: [https://novoscaminhos.mec.gov.br/images/pdf/Metodologia\\_Mapade\\_demandas\\_por\\_EP\\_2.pdf](https://novoscaminhos.mec.gov.br/images/pdf/Metodologia_Mapade_demandas_por_EP_2.pdf). Acesso em: 15 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Projeto básico para a transferência eletrônica disponível – TED para desenvolvimento de ações para implementação da política de educação de jovens e adultos integrada à Educação Profissional**. Brasília, DF, 2019c.

BRASIL. Ministério da Educação. SETEC. Painel Pronatec - SETEC/MEC. **Tableau Public**, 2019e. Disponível em: <https://public.tableau.com/profile/setec#!/vizhome/PainelPronatec/Pronatec>. Acesso em: 21 jan. 2021.

## 2020

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)**. Brasília. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas Gerais. Brasília, DF, 2020b. **Metodologia de prospecção de demanda por qualificação profissional nas mesorregiões brasileiras**. Disponível em: [http://novoscaminhos.mec.gov.br/images/pdf/nota\\_tecnica\\_metodologia\\_do\\_mapa\\_de\\_demanda\\_por\\_educacao\\_profissional.pdf](http://novoscaminhos.mec.gov.br/images/pdf/nota_tecnica_metodologia_do_mapa_de_demanda_por_educacao_profissional.pdf). Acesso em: 14 dez. 2022.

## 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – RE-SABER, no âmbito do Ministério da Educação. Brasília/DF, 2021b. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/01/PORTARIA-Nr-24-DE-19-DE-JANEIRO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualifica Mais**. Sítio do Ministério da Educação, publicado em 21 de julho de 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/qualificamais/pagina-inicial>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualifica Mais-Progressar**. Sítio do Ministério da Educação, publicado em 21 de julho de 2021d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/qualificamais/progressar>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualifica Mais-Emprega Mais**. Sítio do Ministério da Educação, publicado em 21 de julho de 2021e. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/qualificamais/empregamais>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Eixo Articulação e Fortalecimento. Aprenda mais.** Sítio do Ministério da Educação, publicado em 21 de julho de 2021f. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/eventos/educacaoprofissionaltecnologica/documentos/articulacaoefortalecimento>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 13, de 10 de setembro de 2021.** Estabelece normas e procedimentos para a utilização pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, dos saldos financeiros do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, nas modalidades Urbano e Campo – Saberes da Terra, nas ações da edição 2021, e altera as Resoluções CD/FNDE nº 11, de 6 de setembro de 2017, e nº 13, de 21 de setembro de 2017. 2021g. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/14200-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-13,-de-10-setembro-de-2021>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Governo Federal lança Monitor de Profissões.** Sítio eletrônico do MEC, publicado em 24 de setembro de 2021h. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2021/setembro/governo-federal-lanca-o-monitor-de-profissoes>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mapa de demandas por educação profissional. Nota metodológica.** Brasília, DF, setembro de 2021i. Disponível em: [https://novoscaminhos.mec.gov.br/images/pdf/Metodologia\\_Mapade\\_demandas\\_por\\_EP\\_2.pdf](https://novoscaminhos.mec.gov.br/images/pdf/Metodologia_Mapade_demandas_por_EP_2.pdf). Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualifica Mais. Emprega Mais – Etapa Mapa de demandas por Educação Profissional.** Sítio eletrônico do MEC, publicado em 28 de outubro de 2021j. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/qualificamais/qualifica-mais-emprega-mais-2013-etapa-mapa-de-demandas-por-educacao-profissional>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualifica Mais-Emprega Mais-Etapa Piloto.** Sítio do Ministério da Educação, publicado em 28 de outubro de 2021k. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/qualificamais/qualifica-mais-emprega-mais-2013-etapa-piloto>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Nota Técnica nº 50/2021/CGPA/DPR/SETEC, de 19 de novembro de 2021.** Planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos de cursos técnicos articulados com cursos superiores de tecnologia para o aproveitamento de estudos com base em trajetórias formativas profissionais. Brasília: Setec, 2021l.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021.** Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional – EJA Integrada-EPT e estabelece orientações, critérios e



procedimentos para concessão de recursos financeiros às instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2021m. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-962-de-1-de-dezembro-de-2021-364154550>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais – RE-SABER**. Brasília/DF, 2021n. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/resaber>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Economia. Secretaria Especial de Produtividade Emprego e Competividade. Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. Subsecretaria de Capital Humano. **Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional – CONAP**. Brasília/DF, outubro de 2021m. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/assuntos/aprendizagem-profissional/arquivos-aprendizagem-profissional/conap-janeiro-2021-v-1-1.pdf/@download/file/conap-janeiro-2021-v-1-1.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

## 2022

BRASIL. **Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022**. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF, 2022a. Disponível em: [http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/pba/decreto\\_10959\\_fevereiro\\_2022\\_PA.pdf](http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/pba/decreto_10959_fevereiro_2022_PA.pdf). Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital nº 17/2022**. Diário Oficial da União, publicado em: 15 de fevereiro de 2022b. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/EDITALN17\\_2022EJAIntegrada.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/EDITALN17_2022EJAIntegrada.pdf). Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Verticaliza**. Sítio eletrônico do MEC, em 09 de maio de 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/verticaliza>. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Qualifica Mais-EnergIF**. Sítio do Ministério da Educação, publicado em 25 de agosto de 2022d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/qualificamais/qualifica-mais-energife-1>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Ofício-Circular nº 160/2022/GAB/SETEC/SETEC-MEC**. Brasília, 25 de outubro de 2022e. (Digitado).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Profissional e Tecnológica. Coordenação Geral de Planejamento e Avaliação. **Curso de Pós-graduação (Lato Sensu) em Docência para Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT)**. Brasília, novembro de 2022f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal. Gerência De Projetos. **Relatório da Plataforma Aprenda Mais**. Brasília, DF, dezembro de 2022g. (Digitalizado)

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Inep. Brasília, p. 572. 2022h.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mapa de demandas por educação profissional**. Painel de dados. 2022i. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiNWxZTNkYjltNmFmZS00NTNhLTlmZTgtY2I4OGY3ZDhmNjAzliwidCI6ImI4YzI1OTMyLTVINzYtNGlyYi05YzUzLWQ0MTc0NWU5YzkyZCJ9>. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Aprenda Mais**. Cursos abertos e *on line* da Rede Federal. 2022j. Disponível em: <https://aprendamais.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Ministério da Educação. Ano base 2021**. Brasília, 2022k. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/ptbr/media/aceso\\_informacao/pdf/R\\_MEC2021\\_V7.pdf](https://www.gov.br/mec/ptbr/media/aceso_informacao/pdf/R_MEC2021_V7.pdf). Acesso em: 13 dez. 2022. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos**. [Livro eletrônico]. Coordenação Carlos Arthur de Carvalho Arêas. 1.ed, Brasília, DF, 2022l.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. Sítio eletrônico do MEC. 2022m. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/pba>. Acesso em 19 dez. 2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Previdência. **Aprendizagem Profissional**. Sítio eletrônico. Publicado em 06/01/2022n. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-previdencia/pt-br/assuntos/aprendizagem-profissional>. Acesso em 19 dez. 2022.

## DEMAIS REFERÊNCIAS

ABDI. **ABDI, MTP e MEC lançam o monitor de profissões**. Sítio eletrônico da ABDI, publicado em 24 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.abdi.com.br/postagem/abdi-me-e-mec-lancam-o-monitor-de-profissoes>. Acesso em: 14 dez. 2022.

ABDI. **MONP - Monitor de Profissões**. Sítio eletrônico da ABDI. Disponível em: <https://monp.abdi.com.br/home>. Acesso em: 14 dez. 2022.

AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. [S.l.]. 2022.

ALMEIDA, Ana P. R. D. S. D. Avaliação do ensino profissional: o quadro europeu de garantia da qualidade para a educação e formação profissionais. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 46, p. 137-155, 2016. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC47AnaPaula.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2020.

ANDRADE, Maria Adilina Freire Jerônimo de; NÓBILE, Vânia do Carmo. **Currículo e práticas pedagógicas na educação profissional** [Livro eletrônico]. Natal: IFRN, 2022. 111 f. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2217/Curriculo%20e%20Pratica%20Pedagogica%20na%20EP%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 dez. 2022.

ANTUNES, Fátima. **A nova ordem educacional: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida**. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2008.

ANTUNES, Fátima. Interrogações e itinerários de pesquisa em políticas educativas: “outra mudança faz de mor espanto, que não se muda”. In: ALVES, Mariana G. **Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias. Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de Estados, instituições e indivíduos**. Caparica, Portugal: Mariana Gaio Alves, 2010. p. 211-250. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/15200>. Acesso em: 02 fev. 2017.

ANTUNES, Fátima; SÁ, Virgínio. Quatro décadas de Portugal democrático. O que oferece aos jovens a formação profissional de nível secundário? In: ROSEMARY, Dore; ARAÚJO, Adilson C. D.; MENDES, Josué D. S. **Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento**. Brasília: IFB/CEPROTEC/RIMEPES, 2014. p. 103-129. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/30624>. Acesso em: 26 ago. 2020.

ANTUNES, Fátima. Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. **Sociologia, Problemas e Práticas**, p. 125-143, 2005a. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n47/n47a07.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2016.

ANTUNES, Fátima. Educação e trabalho: perspectivas no século XXI. Um olhar desde a semiperiferia Europeia. **Revista Estudos do Trabalho**, p. 1-31, 2008b. Disponível em: <https://www.estudosdotrabalho.org/RevistaRET03.htm>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ANTUNES, Fátima. Governação, reformas do Estado e políticas de educação de adultos em Portugal: pressões globais e especificidades nacionais, tensões e ambivalências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2011. 3-29. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/3861>. Acesso em: 11 dez. 2022.

AZEVEDO, Joaquim. Continuidades e rupturas no ensino secundário na Europa. In: BRASLAVSKY, Cecília **Educação secundária: mudança ou imutabilidade?** Tradução de Francisco Baltar e Joaquim Ozório. Brasília: Unesco, 2002. p. 61-96. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000019.pdf>. Acesso em: 02 janeiro 2021.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. Educação de jovens e adultos e Educação Profissional no Brasil: caminhos e descaminhos no contexto da diversidade. **HOLOS**, [S. l.], v. 4, agosto 2015. p. 107-118. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3182>. Acesso em: 19 set. 2022.

BARACHO, Maria das Graças; NÓBILE, Vânia do Carmo. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos integrada à educação profissional** (livro eletrônico). 223p – Natal: IFRN, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/V%C3%A2nia/Downloads/M\\_I\\_Livro\\_4\\_Pol%C3%ADticas\\_Publicas\\_EP\\_EJA\\_FINAL%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/V%C3%A2nia/Downloads/M_I_Livro_4_Pol%C3%ADticas_Publicas_EP_EJA_FINAL%20(2).pdf). Acesso em: 05 nov. 2022.

BARATO, Jarbas, Novelino. **Fazer bem-feito: valores em educação profissional e tecnológica**. Brasília: UNESCO, 2015. 192 p. Disponível em: [http://elcv.art.br/santoandre/biblioteca/\\_em\\_portugues/unesco\\_livro\\_fazer\\_bemfeito\\_valores\\_em\\_educacao\\_profissional\\_e\\_tecnologica.pdf](http://elcv.art.br/santoandre/biblioteca/_em_portugues/unesco_livro_fazer_bemfeito_valores_em_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf). Acesso em: 14 nov. 2022.

BARROS, Rejane Bezerra. **Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória**. 2016. 336f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23742>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BARROS, Rosanna; BELANDO-MONTORO, María R. Europeização das políticas de educação de adultos: reflexões teóricas a partir dos casos de Espanha e Portugal. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 2013. 1-25. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728070.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BATISTETI, Éverton M.; MELLO, Roseli R. D. Comparação dos conceitos “aprendizagem ao longo da vida” e “educação ao longo da vida”. **SciELO Preprints**, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2250/version/2385>. Acesso em: 3 dez. 2022.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. 4. ed. - São Paulo, Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 75).

BILIO, Rafael de Lima. **O Programa Nacional de Inclusão de Jovens Urbano (PROJOVEM Urbano): a construção do precariado e a hegemonia da pequena**

política. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, 2017. 211f.

Disponível em:

file:///C:/Users/V%C3%A2nia/Downloads/2017%20Tese%20Rafael%20Lima%20Bilio.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

BILIO, Rafael de Lima; RUMMERT, Sonia Maria. **O PROJovem Urbano como política de invisibilidade da classe trabalhadora**. Revista Trabalho Necessário, v. 16, n° 30, 2018, p. 109-128. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10089>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CARVALHO, Olgamir F. D.; KIPNIS, Bernardo. Educação profissional em uma perspectiva internacional comparada e suas repercussões no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 16, n. 30, p. 49-70, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3566>. Acesso em: 13 janeiro 2021.

CGEE. **Mapa da educação profissional e tecnológica: marco inicial**. Brasília. 2013.

CGEE. **Mapa da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras**. Brasília. 2015.

CGEE. **Mapa da educação profissional e tecnológica – Etapa II. Documento final contendo o mapa da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Brasília, p. 164. 2018.

CIAVATTA, Maria. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da Educação Profissional e Tecnológica. **HOLoS**, Natal, 6, 2016. 33-49.

Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5013/1567>. Acesso em: 16 nov. 2022.

CNI. Brasil precisa qualificar 9,6 milhões de trabalhadores em ocupações industriais até 2025. **Agência de Notícias da Indústria**, 2022a. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/noticias/trabalho/mapa-do-trabalho-2022-2025/>. Acesso em: 16 dez. 2022.

CNI. Mapa do trabalho. **Infogram**, 2022b. Disponível em:

<https://infogram.com/1pw1kvyqz2nle6tv00vzkrjls99erxw09>. Acesso em: 16 dez. 2022.

COMISSÃO EUROPEIA. **Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade**. Comissão das Comunidades Europeias. Bruxelas, p. 49. 2001.

COMISSÃO EUROPEIA. **Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões**. Bruxelas, Bélgica. 2015.

COMISSÃO EUROPEIA. Política da UE no domínio do ensino e formação profissionais. **Comissão Europeia**, 2021. Disponível em: [https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet\\_pt](https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_pt). Acesso em: 28 janeiro 2021.

CONIF. **MEC realiza aula inaugural de implementação do Sistema Re-Saber**. Brasília/DF, 04 de maio de 2022a. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/comunicacao/gerais/mec-realiza-aula-inaugural-de-implementacao-do-sistema-re-saber>. Acesso em: 21 out. 2022.

CONIF. **Ministério da Educação lança Projeto Verticaliza**. Sítio eletrônico do CONIF, em 07 de abril de 2022b. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/gerais/ministerio-da-educacao-lanca-projeto-verticaliza>. Acesso em: 21 nov. 2022.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **The Copenhagen Declaration**. Copenhagen, Dinamarca. 2002.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Comunicado de Maastricht sobre as prioridades futuras da cooperação europeia reforçada em matéria de ensino e formação profissionais (EFP)**. Maastricht, Holanda. 2004.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Comunicado de Helsínquia sobre a cooperação europeia reforçada para a educação e formação profissional**. Helsínquia, Finlândia. 2006.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **The Bordeaux communiqué on enhanced European cooperation in vocational education and training**. Bordeaux, França. 2008.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Junho de 2009 sobre a criação de um Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais. **Jornal Oficial da União Europeia**, C, n. 155/01, 2009a. 1-10. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(01\)&from=EM](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(01)&from=EM). Acesso em: 28 jan. 2021.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Junho de 2009 sobre a criação do Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissionais (ECVET). **Jornal Oficial da União Europeia**, C, n. 155/02, 2009b. 11-18. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708\(02\)&from=HU](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32009H0708(02)&from=HU). Acesso em: 28 jan. 2021.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Comunicado de Bruges sobre o reforço da cooperação europeia no ensino e formação profissionais para o período de 2011-2020**. Bruges, Bélgica. 2010a.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, sobre as prioridades da cooperação europeia reforçada em matéria de ensino e formação profissionais no período de 2011-2020. **Jornal Oficial da União Europeia**, C, n. 324/02, 2010b. 5-15. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42010Y1201\(01\)&qid=1611860011097&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42010Y1201(01)&qid=1611860011097&from=PT). Acesso em: 28 jan. 2021.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. Conclusões do Conselho, de 20 de maio de 2014, sobre a garantia da qualidade como forma de apoiar o ensino e a formação. **Jornal Oficial da União Europeia**, C, n. 183/07, 2014. 30-35. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(07\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(07)&from=PT). Acesso em: 28 jan. 2021.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Riga conclusions 2015 on a new set of medium-term deliverables in the field of VET for the period 2015-2020**. Riga, Letônia. 2015.

CORSETTI, Berenice; VIEIRA, Lúcio O. D. C. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio (1996-2013). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 2, p. 371-390, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/61733>. Acesso em: 26 fev. 2020.

COSTA, Rita de Cássia Dias. **Rede CERTIFIC**: percursos e percalços na formulação da política de reconhecimento e certificação de saberes dos trabalhadores. 2015. 167f. Tese (doutorado) – Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131023>. Acesso em: 11 nov. 2022.

COSTA, Rita de Cássia Dias; FRANZOI, Naira Lisboa. **Políticas públicas de reconhecimento de saberes no Brasil e em Portugal: aproximações e especificidades**. X ANPED Sul, Florianópolis, outubro, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1946-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1946-0.pdf). Acesso em: 21 jul. 2022.

CUNHA, Luiz A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 47-69, 2000a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2017.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, p. 1099-1120, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/03.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DANTAS, Anna C. **Avaliação da educação profissional e tecnológica no Brasil: a construção**. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho. Instituto de Educação. Braga, Portugal, p. 725. 2023. (no prelo).

EPT Contemporânea. **Glossário colaborativo de termos relacionados à educação profissional, científica e tecnológica.** Disponível em: <https://eptcontemporanea.blogspot.com/2021/?m=0>. Acesso em: 19 dez. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n° 92, p. 1087-1113. Especial, out. 2005 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ynppThv4sMqrxDRg8XLxjqv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2022.

FULGE, Timm; BIEBER, Tonia; MARTENS, Kerstin. Rational intentions and unintended consequences: on the interplay between international and national actors in education policy. In: MUNDY, Karen, et al. **The handbook of global education policy.** Oxford : West Sussex : Malden: John Wiley & Sons, 2016. p. 453-469. Disponível em: [https://www.academia.edu/38972463/The\\_Handbook\\_of\\_Global\\_Education\\_Policy](https://www.academia.edu/38972463/The_Handbook_of_Global_Education_Policy). Acesso em: 18 fev. 2020.

GALLINDO, Erica D. L.; FERES, Marcelo M.; SCHROEDER, Nilva. O Pronatec e o fortalecimento das políticas de educação profissional e tecnológica. **Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**, p. 21-45, 2015. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/ferramentas/docs/Caderno%2024%20-%20Inclus%C3%A3o%20Produtiva%20Urbana.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

GALVÃO, Maria E. **Garantia da qualidade nas modalidades de dupla certificação: um guia para operadores de educação e formação profissional.**

GOMES, Candido A. **Panorama mundial da educação profissional: desafios e respostas.** Brasília : SENAI, 2015. 160 p.

GOMES, Candido A. **Tendências da educação e formação profissional no hemisfério norte.** Brasília, 2008. 220p.

GOMES, Candido A. **Tendências da educação e formação profissional no hemisfério sul.** Brasília: SENAI.DN, 2009. 187p.

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GRABOWSKI, Gabriel. **Gestão e planejamento da educação profissional e tecnológica.** 1ª. ed. Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge A. R. Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios. In: BRASIL. MEC. SETEC **Anais e deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e**



Tecnológica. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. p. 57-79.

HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **Gestão de Políticas Públicas para a Educação Profissional**, 2022. 194 f. Especialização em educação Profissional (Conteúdo Didático Curricular). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2022. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2215>. Acesso em: 05 mar. 2021.

IFES. Campus Colatina. **Edital 07/2022, de 11 fevereiro de 2022**. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/processos-seletivos/alunos/2022/2022-07/edital-ifes-07-2022-docentept-retificado2.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

IFES. **Edital 46/2020**. Pós-Graduação Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT). Site eletrônico do IFES, publicado em 04 de setembro de 2020a, às 11:52. Disponível em: <https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/processos-seletivos/alunos/2020/2020-46/edital-retificado-em-27-10.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

IFES. **IFES oferta mais de 4 mil vagas em todo o país para especialização a distância**. Site eletrônico do IFES, publicado em 04 de setembro de 2020b, às 17:51. Disponível em: <https://ifes.edu.br/noticias/19493-ifes-oferta-mais-de-4-mil-vagas-em-todo-o-pais-para-especializacao-a-distancia>. Acesso em: 13 dez. 2022.

IFRS. **IFRS desenvolve plataforma de cursos on-line para o Ministério da Educação**. Site do IFRS, publicado em 29 de setembro de 2021a. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ifrs-desenvolve-plataforma-de-cursos-on-line-para-o-ministerio-da-educacao/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

IFRS. **Edital IFRS nº 94/2021**. Seleção de Bolsistas para o Projeto Aprenda Mais. Site do IFRS, publicado em 14 de dezembro de 2021b. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/editais/edital-ifrs-no-94-2021-selecao-de-bolsistas-para-o-projeto-aprenda-mais/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

IFRS. **Edital IFRS nº 32/2022**. Seleção complementar de Bolsistas para o Projeto Aprenda Mais. Site do IFRS, publicado em 04 de abril de 2022. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/editais/edital-ifrs-no-32-2022-selecao-complementar-de-bolsistas-para-o-projeto-aprenda-mais/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

IFSC. **Resolução CEPE/IFSC nº 22, de 15 de abril de 2021**. Aprova a criação e oferta de vagas de Curso de Formação Continuada no IFSC. Florianópolis, SC: IFSC, set. 2021a. Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documents/30681/2256449/RESOL-CEPEn22-2021\\_FIC\\_APERFEICOAMENTO\\_EM\\_CERTIFICACAO\\_SABERES\\_COMPETENCIAS\\_PROF.pdf/5d8d198e-a1be-450a-a429-da4e35040afa](https://www.ifsc.edu.br/documents/30681/2256449/RESOL-CEPEn22-2021_FIC_APERFEICOAMENTO_EM_CERTIFICACAO_SABERES_COMPETENCIAS_PROF.pdf/5d8d198e-a1be-450a-a429-da4e35040afa). Acesso em: 21 de nov. 2022.

IFSC. **Sistema Re-Saber**. Canal IFSC no Youtube, 22 de junho de 2021. Florianópolis/SC, 21 jun. 2021b. Disponível em: <https://youtu.be/MQdMEi2SiBY>. Acesso em: 17 nov. 2022.

IFSC. **Re-Saber, novo sistema de certificação de saberes e competências, será assunto de live nesta terça (22/6)**. Florianópolis/SC, 21 de junho de 2021c. Disponível em: <http://palhoca.ifsc.edu.br/index.php/1404-re-saber-novo-sistema-de-certificacao-de-saberes-e-competencias-sera-assunto-de-live-nesta-terca-22-6>. Acesso em: 17 nov. 2022.

IFSC. **Edital nº 06/2021-Gabinete/CERFEAD**. Adesão de Instituições de Educação Profissional ao Programa de capacitação para implementação do Sistema Re-Saber: Projeto Oficinas do Re-Saber. Florianópolis/SC, setembro de 2021d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/resaber/documentos/EditalAdesodasInstituies.pdf>. Acesso em: 21 de nov. 2022.

IFSC. **Edital nº 06/2021-Gabinete/CERFEAD**. Adesão de Instituições de Educação Profissional ao Programa de capacitação para implementação do Sistema Re-Saber: Projeto Oficinas do Re-Saber. Primeira Chamada, 14 de fevereiro de 2022. Florianópolis, SC: IFSC, 2022a. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/Re-Saber-Primeira-chamada.pdf/9baa34a1-1bb4-496a-a07b-876cb6f38181?version=1.0>. Acesso em: 21 nov. 2022.

IFSC. **Edital nº 06/2021-Gabinete/CERFEAD**. Adesão de Instituições de Educação Profissional ao Programa de capacitação para implementação do Sistema Re-Saber: Projeto Oficinas do Re-Saber. Segunda Retificação, 16 de março de 2022. Florianópolis, SC: IFSC, 2022b. Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/Edital\\_AdesaoRe-Saber-3.pdf/f75bb16b-185d-4df5-9ef4-37d25b50db3d?version=1.0](https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/Edital_AdesaoRe-Saber-3.pdf/f75bb16b-185d-4df5-9ef4-37d25b50db3d?version=1.0). Acesso em: 21 out. 2022.

IFSC. **Edital nº 06/2021-Gabinete/CERFEAD**. Adesão de Instituições de Educação Profissional ao Programa de capacitação para implementação do Sistema Re-Saber: Projeto Oficinas do Re-Saber. Terceira retificação, 16 de março de 2022. Florianópolis, SC: IFSC, 2022c. Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/Edital\\_AdesaoRe-Saber-4.pdf/3a29853e-67c6-4f7f-bcc0-2c1d0c61dea6?version=1.0](https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/Edital_AdesaoRe-Saber-4.pdf/3a29853e-67c6-4f7f-bcc0-2c1d0c61dea6?version=1.0). Acesso em: 21 out. 2022.

IFSC. **Edital nº 06/2021-Gabinete/CERFEAD**. Adesão de Instituições de Educação Profissional ao Programa de capacitação para implementação do Sistema Re-Saber: Projeto Oficinas do Re-Saber. Quarta retificação, 12 de abril de 2022. Florianópolis, SC: IFSC, 2022d. Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/Edital\\_AdesaoRe-Saber\\_5.pdf/00314376-15b3-4e43-b27f-a6a1a682b241?version=1.0](https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/Edital_AdesaoRe-Saber_5.pdf/00314376-15b3-4e43-b27f-a6a1a682b241?version=1.0). Acesso em: 21 out. 2022.

**IFSC. Edital nº 06/2021-Gabinete/CERFEAD.** Adesão de Instituições de Educação Profissional ao Programa de capacitação para implementação do Sistema Re-Saber: Projeto Oficinas do Re-Saber. Primeira Chamada retificada, 26 de abril de 2022. Florianópolis, SC: IFSC, 2022e. Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/Chamada\\_1-retificada\\_Re-Saber.pdf/10e611e3-8e32-49ae-91e2-66fd8c75ebcb?version=1.0](https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/Chamada_1-retificada_Re-Saber.pdf/10e611e3-8e32-49ae-91e2-66fd8c75ebcb?version=1.0). Acesso em: 21 out. 2022.

**IFSC. Edital nº 06/2021-Gabinete/CERFEAD.** Adesão de Instituições de Educação Profissional ao Programa de capacitação para implementação do Sistema Re-Saber: Projeto Oficinas do Re-Saber. Quinta Retificação, 02 de junho de 2022. Florianópolis, SC: IFSC, 2022f. Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/Edital\\_AdesaoRe-Saber-6.pdf/88bb1c50-8073-4dea-9b26-a167ce68cb90?version=1.0](https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/Edital_AdesaoRe-Saber-6.pdf/88bb1c50-8073-4dea-9b26-a167ce68cb90?version=1.0). Acesso em: 21 out. 2022.

**IFSC. Edital nº 06/2021-Gabinete/CERFEAD.** Adesão de Instituições de Educação Profissional ao Programa de capacitação para implementação do Sistema Re-Saber: Projeto Oficinas do Re-Saber. Sexta Retificação, 10 de agosto de 2022. Florianópolis, SC: IFSC, 2022g. Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/Edital\\_AdesaoRe-Saber-7.pdf/a08beeb5-25fa-4c1a-988f-5081c7ddcb78?version=1.0](https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/Edital_AdesaoRe-Saber-7.pdf/a08beeb5-25fa-4c1a-988f-5081c7ddcb78?version=1.0). Acesso em: 21 out. 2022.

**IFSC. Edital nº 06/2021-Gabinete/CERFEAD.** Adesão de Instituições de Educação Profissional ao Programa de capacitação para implementação do Sistema Re-Saber: Projeto Oficinas do Re-Saber. Segunda Chamada, 8 de setembro de 2022. Florianópolis, SC: IFSC, 2022h. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/SegundaChamadaOficinasRe-Saber.pdf/9d91c33c-e4d4-4d7a-8299-a17cee4e2f8a?version=1.0>. Acesso em: 21 nov. 2022.

**IFSC. Edital nº 06/2021-Gabinete/CERFEAD.** Adesão de Instituições de Educação Profissional ao Programa de capacitação para implementação do Sistema Re-Saber: Projeto Oficinas do Re-Saber. Segunda Chamada retificada, 21 de setembro de 2022. Florianópolis, SC: IFSC, 2022i. Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/Oficinas\\_Re-Saber\\_Segunda\\_Chamada\\_Retificada.pdf/58df52ab-e7ed-4711-8de6-d1dfc19e126e?version=1.0](https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/Oficinas_Re-Saber_Segunda_Chamada_Retificada.pdf/58df52ab-e7ed-4711-8de6-d1dfc19e126e?version=1.0). Acesso em: 21 nov. 2022.

**IFSC. Edital nº 06/2021-Gabinete/CERFEAD.** Adesão de Instituições de Educação Profissional ao Programa de capacitação para implementação do Sistema Re-Saber: Projeto Oficinas do Re-Saber. Sétima Retificação, 01 de novembro de 2022. Florianópolis, SC: IFSC, 2022j. Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/Edital\\_AdesaoRe-Saber-8.pdf/9c641264-96c1-4420-b0a3-a98be856b16d?version=1.0](https://www.ifsc.edu.br/documents/518024/3621958/Edital_AdesaoRe-Saber-8.pdf/9c641264-96c1-4420-b0a3-a98be856b16d?version=1.0). Acesso em: 21 out. 2022.

IFSP. **Edital nº 140/2022, de 14 de março de 2022.** Drive IFSP. São Paulo, 2022a. Disponível em: <https://ifsp.edu.br/pvept>. Acesso em: 21 nov. 2022.

IFSP. **Projeto Pedagógico do Curso:** Planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos de cursos de educação profissional técnica de nível médio articulado com cursos de educação profissional tecnológica de graduação. São Paulo, 2022b. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/incric3%A7%C3%B5es-no-c%C3%A2mpus-s%C3%A3o-paulo/3101-inscri%C3%A7%C3%B5es-projeto-verticaliza-ept>. Acesso em: 12 dez. 2022.

IFSP. **Divisão das Turmas.** São Paulo, 2022c. Disponível em: <https://spo.ifsp.edu.br/incric3%A7%C3%B5es-no-c%C3%A2mpus-s%C3%A3o-paulo/3101-inscri%C3%A7%C3%B5es-projeto-verticaliza-ept>. Acesso em: 21 nov. 2022.

IFSP. **Homologação final. Verticaliza.** São Paulo, 2022d. Disponível em: [https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/EDITAIS/2022/Editais\\_IFSP/Edital\\_140\\_2022\\_verticaliza/Homologacao\\_FINAL\\_Verticaliza.pdf](https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/EDITAIS/2022/Editais_IFSP/Edital_140_2022_verticaliza/Homologacao_FINAL_Verticaliza.pdf). Acesso em: 21 nov. 2022.

ITAÚ BBA; PLANO CDE. **Políticas de educação profissional.** São Paulo: Itaú BBA, 2019. Disponível em: <https://observatorioept.org.br/conteudos/politicas-de-educacao-profissional>. Acesso em: 6 dez. 2022.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. **Educação profissional e tecnológica:** um olhar para cinco sistemas de ensino ao redor do mundo. São Paulo: Itaú, 2020. Disponível em: <https://observatorioept.org.br/conteudos/ept-um-olhar-para-cinco-sistemas-ao-redor-do-mundo>. Acesso em: 6 dez. 2022.

LACERDA, Claudio Virote; AMORIM, Rodrigo de Freitas. **O estado da arte das pesquisas de pós-graduação stricto sensu sobre o PROEJA (2007-2014).** Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6337>. Acesso em: 2 jan. 2022.

LEMOS JUNIOR, Luiz Lopes. **Desafios do reconhecimento e certificação de saberes e competências profissionais no Brasil.** -- Chapecó, SC: 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/2467/Luiz\\_Lopes\\_Lemos\\_Junior\\_%20DISSERTA%C3%87%C3%83O\\_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/2467/Luiz_Lopes_Lemos_Junior_%20DISSERTA%C3%87%C3%83O_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 10 nov. 2022.

LIBÂNIO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

LIMA FILHO, Domingos L. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Florianópolis, 2002. 403 p. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82611>. Acesso em: 20 jan. 2021.

LIMA, Licínio C. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. **Educação: teoria e prática**, v. 21, n. 38, p. 8-26, out/dez 2011. Disponível em:  
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5262/4144>. Acesso em: 06 set. 2019.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário L. N. D.; CATANI, Afrânio M. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Avaliação**, v. 13, n. 1, p. 7-36, 2008. Disponível em:  
<http://hdl.handle.net/1822/11721>. Acesso em: 30 jul. 2020.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. PROEJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio. *In: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Programa Salto para o futuro. Boletim 07*, maio. jun., 2006. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf). Acesso em: 14 jan. 2019.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **O desafio da formação dos professores para uma EPT e PROEJA**. Educação & Sociedade. Campinas/SP, v. 32, n. 116, setembro de 2011. p. 689-704. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302011000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302011000300005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 11 nov. 2022.

MACHADO, Maria Margarida. Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implementação do programa. *In: MOURA, Dante Henrique (org.). Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2013. p. 41-76.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Educação de jovens e adultos - Relação educação e trabalho. **Revista Retratos da Escola**. 7 (13), 2013, p. 429-451. Disponível em:  
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/312>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MANFREDI, Silvia Maria. Uma política de certificação profissional orientada para a inclusão social. **Linhas Críticas** [on line] 2010, 16 (janeiro-julho). Disponível em:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19351439200>. Acesso em: 22 de jul. de 2022.

MARASCHIN, Mariglei Severo; Liliana Soares, FERREIRA. Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional: histórico e perspectivas. *In: 38ª Reunião Nacional da ANPEd. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. Anais [...]. UFMA*, São Luís do Maranhão, 2017. Disponível em:  
[http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho\\_38anped\\_2017\\_GT18\\_426.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT18_426.pdf). Acesso em: 14 de jul. 2021.

MAROPE, Priscilla T. M.; CHAKROUN, B.; HOLMES, K. P. **Liberar o potencial: transformar a educação e a formação técnica e profissional.** Brasília: Unesco, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234132>. Acesso em: 31 jan. 2021.

MASCHIO, Marcelina Teruko Fuji. **Educação Básica e Educação Profissional do Trabalhador Jovem e Adulto: desafios da Integração.** Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104818>. Acesso em: 5 nov. 2022.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da Educação Básica. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 131-138.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; LOPES NETO, Sebastião. Educação, formação profissional e certificação de conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1435-1469, dez. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302005000400019&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000400019&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 23 jul. 2022.

MORAES, Gustavo H.; ALBUQUERQUE, Ana E. M. D. As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. In: MORAES, Gustavo H., *et al.* **Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção.** Brasília: Inep, 2020. p. 63-100.

MOURA, Dante Henrique. PROEJA: Formação Técnica Integrada ao Ensino Médio. In: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Programa Salto para o futuro. **Boletim 07**, mai./jun., 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto07.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf). Acesso em: 14 jan. 2019.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Proeja: entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 114-129, maio 2012. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS%20/article/view/914/536>. Acesso em: 21 set. 2018.

MUNDY, Karen *et al.* Introduction: the globalization of education policy - key approaches and debates. In: MUNDY, Karen, *et al.* **The handbook of global education policy.** 1ª. ed. Oxford, West Sussex, Reino Unido : Malden, Estados Unidos: John Wiley & Sons, 2016b. p. 1-26. Disponível em: [https://www.academia.edu/38972463/The\\_Handbook\\_of\\_Global\\_Education\\_Policy](https://www.academia.edu/38972463/The_Handbook_of_Global_Education_Policy). Acesso em: 18 fev. 2020.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.** Nações Unidas Brasil. Brasília. 2020.

Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 1 ago. 2020.

NAÇÕES UNIDAS. Universal Declaration of Human Rights. **United Nations**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 3 dez. 2022.

NAÇÕES UNIDAS. Global Education First Initiative. **Millennium Development Goals**, 17 dez. 2020a. Disponível em: <https://www.un.org/millenniumgoals/pdf/The%20Global%20Education%20First%20Initiative.pdf>.

NAÇÕES UNIDAS. United Nations - Peace, dignity, and equality on health planet. **United Nations**, 17 dez. 2020b. Disponível em: <https://www.un.org/en/>.

NOBILE, Vânia do Carmo. **A implementação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: visão dos gestores**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8445?mode=full>. Acesso em: 18 jan. 2022.

NÓBILE, Vânia. **A trajetória do PROEJA EMI nos Institutos Federais (2005-2020)**. 266 f: il. Tese (doutorado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2022.

ODM BRASIL. Os objetivos de desenvolvimento do milênio. **ODM Brasil**, 2020. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>. Acesso em: 13 dez. 2022.

OLIVEIRA, Edna Castro de.; BARBOSA FILHO, Custódio Jovêncio. O que há de novo no PROJOVEM: olhares sobre a experiência de implementação do Programa em Vitória/ES. Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, junto com o III Congresso Interamericano de Política e Administração. **Anais [...]**. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 12, 13 e 14 de agosto de 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/87.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

OLIVEIRA, Edna Castro de; MACHADO, Maria Margarida. O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores. *In*: OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antônio Henrique e FERREIRA, Maria José de Resende (org.). **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA**. 1 ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda., 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro de; SCOPEL, Edna Graça. Uma década do Proeja: sua gênese, balanço e perspectivas. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 120-144, out. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/In:dex.php/HOLOS/article/view/4998>. Acesso em: 15 fev. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Ajustar as competências e a aprendizagem ao longo da vida para o futuro do trabalho**. Relatório VI da

Conferência Internacional do Trabalho, 109ª sessão. Genebra: Bureau International do Trabalho. 2021. Disponível em: [https://www.ilo.org/lisbon/publica%C3%A7%C3%B5es/WCMS\\_826472/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/lisbon/publica%C3%A7%C3%B5es/WCMS_826472/lang--pt/index.htm). Acesso em: 7 dez. 2022.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

PAIVA, Jane. **Desafios da formação de educadores na perspectiva da Integração da Educação Profissional e EJA**. In: OLIVEIRA, Edna Castro de. EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília: Liber Livros, 2012. p. 45-65.

PEREIRA, Luiz Augusto. Caldas.; COSTA, Sonia. da. **Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC**. Revista Vértices, [S. l.], v. 14, n. 2 Especial, p. 239–257, 2012. DOI: 10.5935/1809-2667.20120056. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20120056>. Acesso em: 14 nov. 2022.

RAMOS, Marise N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

RAMOS, Marise N. A política de educação profissional no Brasil contemporâneo: avanços, recuos e contradições frente a projetos de desenvolvimento em disputa. In: BRASILEIRAS, Mapa D. E. P. E. T. E. I. E. D. R. **CGEE**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015. p. 97-117. Disponível em: [https://www.cggee.org.br/documents/10182/734063/CGEE\\_Mapas\\_Web\\_12022016\\_10255.pdf](https://www.cggee.org.br/documents/10182/734063/CGEE_Mapas_Web_12022016_10255.pdf). Acesso em: 21 jan. 2021.

RAMOS, Marise N. Projetos societários em disputa no Brasil contemporâneo: a universalização da educação básica e a educação profissional. In: MOURA, Dante H. **Educação profissional: desafios teóricos-metodológicos e políticas públicas**. Natal: IFRN, 2016. p. 121-144.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos**. Curso de Formação para a carreira de Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental. Brasília: ENAP/Ministério do Planejamento, 1997. Disponível em: <https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/PagIn:as/default/RUA.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração. UFSC, Brasília: CAPES: UAB, 3.ed. rev. atua., 2014. 130p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/145392>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Manual do educador: orientações gerais**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Brasília: PROJOVEM Urbano, 2009.



SAMPAIO, Carlos E. M.; HIZIM, Luciano A. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 103, 2022. 271-298. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5135/4142>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SCHWARTZ, Yves. De la “Qualification” à la “Compétence”. **Education Permanente**, n. 123, p. 125-138, 1995.

SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Mapa de Demanda por Qualificação Profissional**. Disponível em: <https://social.mg.gov.br/trabalho-e-emprego/educacao-profissional/metodologia-e-resultado-do-estudo-de-demanda?highlight=WyJtYXBhliwiZGUlLCJkZW1hbmRhliwibWFwYSBkZSIsIm1hcGEgZGUgZGVtYW5kYSIsImRIIGRlYW5kZGEiXQ==>. Acesso em: 15 dez. 2022.

SILVA, Caetana Juracy Resende; LEMES, Julieta, SILVA, Vânia do Carmo NÓBILE. Entre o discurso governamental e o cotidiano escolar, uma composição polifônica: as vozes dos atores na proposta de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de educação de jovens e adultos. *In*: ZORZI, Fernanda, PEREIRA, Vilmar Alves (org.). **Diálogos PROEJA: pluralidade, diferenças e vivências no sul do país**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *campus* Bento Gonçalves: Editora Evangraf, 2009.

SILVA, Caetana Juracy Rezende. Reflexões sobre a proposta de reconhecimento e validação dos saberes dos trabalhadores no âmbito de Rede CERTIFIC. *In*: PACHECO, E. M.; MORIGI, V. (Org.). **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania - A Revolução da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2012, v. p. 107-120.

SILVA, Kize Arachelli de Lira. **Concepções e práticas da educação do campo: um estudo com professores em formação [livro eletrônico]** – Natal : IFRN, 2020. 384p. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2157>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SILVA, Marta Leandro da; AMARAL, Ricardo Ribeiro do. A Educação Profissional Básica no contexto intersetorial: revisitando as Normativas do PROJOVEM-Urbano. II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. **Anais [...]**. Natal, RN: IFRN, 2013. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1313>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SOUSA, Adriana Silva; FRANÇA, Radyfran Nascimento de. A organização pedagógica do PROJOVEM Urbano: Os (des)caminhos do planejamento. II Colóquio Nacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. **Anais [...]**. Natal, RN: IFRN, 2013. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1303>. Acesso em: 05 out. 2022.

SOUZA, Maria Regina Alves de; RODRIGUEZ, Martius Vicente Rodriguez Y. Qualificação e certificação profissional como fator de inclusão social no âmbito das políticas públicas de trabalho e renda. *In*: Encontro Nacional de Engenharia

de Produção (ENESEP), 17, 2007, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Abepro, 2007. p. 1-8. Disponível em: [http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2007\\_tr580440\\_9629.pdf](http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2007_tr580440_9629.pdf). Acesso em: 15 nov. 2021

TEDESCO, Juan C. Introdução. In: BRASLAVSKY, Cecilia **Educação secundária: mudança ou imutabilidade?** Tradução de Francisco Baltar e Joaquim Ozório. Brasília: Unesco, 2002. p. 15-22. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000019.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

UNESCO BRASIL. **Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?** Brasília, p. 91. 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. **CONFINTEA VI, Belém Framework for Action: harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future.** UNESCO Institute for Lifelong Learning. Hamburg, Germany, p. 36. 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187789>. Acesso em: 9 dez. 2022.

UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. **Embracing a culture of lifelong learning: contribution to the futures of education initiative.** Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374112>. Acesso em: 8 dez. 2022.

UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. Seventh International Conference on Adult Education (CONFINTEA VII). **UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2021.** Disponível em: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/seventh-international-conference-adult-education-confintea-vii>. Acesso em: 13 dez. 2022.

UNESCO. **Education 2030. Incheon Declaration and Framework for action: towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all.** Incheon, Republic of Korea: Unesco. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>. Acesso em: 17 dez. 2020.

UNESCO. Skills for work and life. **Unesco, 2020.** Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/skills-work-and-life>. Acesso em: 17 dez. 2020.

UNESCO-UNEVOC. **Unesco-Unevoc International Centre for Technical and Vocational Education and Training, 2020.** Disponível em: <https://unevoc.unesco.org/home/>. Acesso em: 5 fev. 2021.

VIEIRA, Sofia L. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz F.; PARO, Vitor H. **Políticas públicas e educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001. p. 59-89.

VILAVERDE E SILVA, Daniela A. **Lógicas de ação na educação de adultos: um olhar sociológico-organizacional**. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho. Instituto de Educação, Braga, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/23555>. Acesso em: 28 jun. 2022.

WU, Xun; RAMESH, M.; HOWLETT, Michael; FRITZEN, Scott. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Tradução de Ricardo Avelar de Souza. Brasília/DF: Enap. 2014. 160p.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Linha do tempo das Confinteas (1949-2009). .....	16
Figura 2. Linha do tempo e percurso das ações e <i>global reports</i> (relatórios) do Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida da Unesco no âmbito da educação e aprendizagem de adultos.....	19
Figura 3. Etapas do processo de RVCC desenvolvidas nos Centros Qualifica, em Portugal.....	55
Figura 4. Indicadores de sistemas de certificação de competências na Austrália, na Coreia do Sul, na França e em Portugal. ....	57
Figura 5. Alterações na lei de diretrizes e bases da educação nacional, nas modalidades EJA e EPT (1996-2008). ....	63
Figura 6. Pareceres e resoluções do CNE/CEB para as modalidades EJA e EPT, entre 1997 e 2005. ....	68
Figura 7. Base legal do Projovem em 2005. ....	99
Figura 8. Base legal do Projovem em 2009. ....	101
Figura 9. Processo de articulação demanda-oferta-financiamento de cursos de EPT no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec. ....	119
Figura 10. Cidades e regiões metropolitanas com oferta Qualifica Mais – Emprega Mais.....	125
Figura 11. Projeção das metas do Programa Aprenda Mais (2021-2025). ....	128
Figura 12. Exemplo informações apresentadas pelo MONP sobre as ofertas do curso técnico de nível alimentação escolar. ....	139
Figura 13. Exemplo das informações apresentadas pelo MONP para a distribuição de matrículas pelo país, do curso técnico em alimentação escolar.....	139
Figura 14. Painel interativo do Mapa de Demanda por Qualificação Profissional para o estado de Minas Gerais. ....	143
Figura 15. Painel de dados do Mapa de Demandas por Educação Profissional. ....	144
Figura 16. Painel interativo do Mapa do Trabalho Industrial para o estado do Amazonas. ....	147
Figura 17. Grandes eixos do livro “Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos”. ....	148
Figura 18. Síntese da metodologia pelo caminho da formação no Currículo Referência.....	150
Figura 19. Cronograma de webinários “Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos”.....	152
Figura 20. Fluxo do processo de certificação profissional na Rede Certific. ....	168
Figura 21. Trajetória da base legal da certificação profissional no Brasil. ....	181
Figura 22. Matriz curricular da Pós-Graduação Lato Sensu em Formação em Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito do Programa DocentEPT. ....	193
Figura 23. Componentes de uma política pública de EALV vinculada à EPT. ....	232

Figura 24. Percurso de formação e profissionalização de jovens e adultos na política pública de EALV vinculada à EPT. ....233

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Percentual de estudantes matriculados em cursos técnicos nos países da OCDE, por faixa de idade, em 2017.....	38
Gráfico 2. Produções de teses e dissertações em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , com o descritor “Proeja, por ano, de 2006 a 2019.....	79
Gráfico 3. Produções de dissertações de mestrado acadêmico e profissional/profissionalizante em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , com o descritor “Proeja”, por ano, de 2006 a 2019.....	79
Gráfico 4. Produções de teses de doutoramento em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , com o descritor “Proeja”, por ano, de 2006 a 2019.....	80
Gráfico 5. Evolução das matrículas de EJA integrada à EPT (2009-2019) nas redes públicas.....	94
Gráfico 6. Evolução do número de matrículas em cursos FIC e técnicos, presenciais e a distância, no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec, de 2011 a 2019, no Brasil.....	120
Gráfico 7. Evolução do percentual de matrículas em cursos FIC, presenciais e EaD, por forma de oferta, no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec, de 2010 a 2019, no Brasil.....	120
Gráfico 8. Distribuição percentual de matrículas em cursos FIC e técnicos, presenciais e a distância, no âmbito da Bolsa-Formação Pronatec, por categoria administrativa e rede ofertante, de 2011 a 2019, no Brasil.....	121
Gráfico 9. População de 18 anos ou mais de idade que não frequenta escola e sem a educação básica concluída no Brasil, em 2019.....	196
Gráfico 10. Evolução da matrícula na EJA, por etapa de ensino, no Brasil de 1995 a 2019.....	197
Gráfico 11. Distribuição da matrícula na EJA de ensino fundamental e de ensino médio, por dependência administrativa, no Brasil, em 2019.....	198
Gráfico 12. Distribuição dos alunos da EJA por idade, segundo a etapa de ensino, no Brasil, em 2019.....	199
Gráfico 13. Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade (2012-2021).....	201
Gráfico 14. Percentual de matrículas da EJA na forma integrada à EPT, no Brasil, de 2013 a 2021.....	207
Gráfico 15. Percentual de matrículas da EJA na forma integrada à EPT, por etapa de ensino (fundamental e médio), no Brasil, de 2013 a 2021.....	207

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Comparação entre os conceitos de ELV e ALV.....	12
Quadro 2. Opções e soluções de políticas para as competências e a aprendizagem ao longo da vida segundo a OIT.....	25
Quadro 3. Políticas envolvidas com o sistema dual desenvolvidas na Alemanha, no México e na Coréia do Sul. ....	40
Quadro 4. Políticas envolvidas com programas de aprendizagem desenvolvidas na França, na Inglaterra, na Áustria, nos Estados Unidos, no Canadá, no Chile e na Colômbia. ....	43
Quadro 5. Alterações na regulamentação nacional da educação profissional e tecnológica. ....	68
Quadro 6. Alterações na regulamentação nacional da Educação de Jovens e Adultos. ....	69
Quadro 7. Alterações na legislação do Proeja. ....	75
Quadro 8. Modalidades de demanda da Bolsa-Formação Pronatec, em 2015...	116
Quadro 9. Exemplo da descrição de um curso ofertado para estudantes no âmbito do Programa Aprenda Mais.....	128
Quadro 10. Descrição do curso para autores no âmbito do Programa Aprenda Mais.....	129
Quadro 11. Possibilidades e limites das políticas nacionais de EALV, EJA e EPT. ....	214
Quadro 12. Glossário para uma política de EALV.....	219
Quadro 13. Síntese de normas brasileiras vigentes relacionadas à EALV. ....	222

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Carga horária e valores das bolsas concedidas no âmbito do Programa Aprenda Mais. ....	131
Tabela 2. Dados da Especialização Proeja (2006-2008). ....	186



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABDI – Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial
- ALV/ LLL – Aprendizagem ao longo da vida (*Lifelong Learning*)
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAGED – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
- CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CGEE – Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
- CNAP – Cadastro Nacional da Aprendizagem Profissional
- CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNE/CEB – Câmara de Educação Básica do CNE
- CNE/CES – Câmara de Educação Superior do CNE
- CNE/CP – Conselho Pleno do CNE
- CNI – Confederação Nacional da Indústria
- CONAP – Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional
- Confintea – Conferência Internacional de Jovens e Adultos
- Conif – Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
- EAD – Educação a Distância
- EALV – Educação e aprendizagem ao longo da vida
- EFA – Educação e formação de adultos
- EFTP – Ensino e formação técnica e profissional
- EJA – Educação de jovens e adultos
- ELV/ LLE – Educação ao longo da vida (*Lifelong Education*)
- EMI – Ensino médio integrado (a curso técnico)
- EPT – Educação profissional e tecnológica
- FIC – Formação inicial e continuada
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FTP – Formação técnica e profissional
- Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GPCF – Guia Pronatec de Cursos FIC

---

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES – Instituições de ensino superior  
IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo  
IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul  
IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul  
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina  
IFSP – Instituto Federal de São Paulo  
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social  
ME – Ministério da Economia  
MEC – Ministério da Educação (ou Ministério da Educação e Cultura; Ministério da Educação e Desporto)  
MONP – Monitor de Profissões  
MTE – Ministério do Trabalho (ou Ministério do Trabalho e Emprego; Ministério do Trabalho, Emprego e Previdência)  
MTP – Ministério do Trabalho e Previdência  
NEM – Novo Ensino Médio  
OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico  
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável  
OIT/ILO – Organização Internacional do Trabalho (International Labour Organisation)  
ONU/UN – (Organização das) Nações Unidas (United Nations)  
PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
PBA – Programa Brasil Alfabetizado  
Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático  
PPI – Projeto pedagógico integrado  
Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Rede Certific – Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada

RFEPCT/ Rede Federal – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

RNP – Rede Nacional de Ensino e Pesquisa

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDESE/MG – Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social de Minas Gerais

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Setec – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Sine – Sistema Nacional de Emprego

SNA – Serviços nacionais de aprendizagem

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TVET – Educação e treinamento técnico e vocacional (*technical and vocational education and training*)

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UE/EU – União Europeia (European Union)

UIL – Unesco Institute for Lifelong Learning / Instituto de Aprendizagem ao Longo da Vida da Unesco

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

VET – Treinamento técnico e vocacional (*vocational education and training*)