

EJA-EPT: potencialidades e (im)possibilidades

EJA-EPT: potentialities and (im)possibilities

Recebido: 01/04/2024 | **Revisado:**
04/05/2024 | **Aceito:** 04/05/2024 |
Publicado: 17/06/2024

Edna Castro Oliveira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0798-7090>

Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: oliveiraedna@yahoo.com.br

Edna Scopel

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7824-9303>

Instituto Federal do Espírito Santo
E-mail: egscopel@yahoo.com.br

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



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o Programa EJA Integrada – EPT, lançado pela Portaria nº 962/2021, suas conexões com o Proeja e com o PNE 2014-2024 nas suas metas da EJA, com foco na meta 10, e elucidar os sentidos desta legislação para EJA-EPT, na relação com a Resolução nº 01/2021 como marcos legais, que disputam projetos distintos de sociedade e de educação. Tem-se como inspiração a matriz da educação popular e o pensamento e práxis de Florestan Fernandes e Paulo Freire, em defesa da educação pública popular e da ação dos intelectuais junto ao povo. A análise documental é tomada como suporte metodológico para leitura crítica das potencialidades e (im)possibilidades da EJA-EPT, pela mediação de pesquisas e experiências desenvolvidas, bem como das novas investidas que tendem a desqualificar as conquistas do direito à educação e à formação integral.

Palavras-chave: Proeja; Programa EJA Integrada - EPT; Formação integral.

Resúmen

Este artículo tiene como objetivo analizar el Programa EJA Integrada – EPT, lanzado por la Ordenanza nº 962/2021, sus conexiones con Proeja y PNE 2014-2024 en sus objetivos de la EJA, centrándose en el objetivo 10, y dilucidar los sentidos de esta legislación para EJA- EPT, en relación a la Resolución nº 01/2021 como marcos legales, que compiten por proyectos distintos de sociedad y educación. La inspiración es la matriz de la educación popular y el pensamiento y la praxis de Florestan Fernandes y Paulo Freire, en defensa de la educación pública popular y de la acción de los intelectuales entre el pueblo. El análisis documental se toma como soporte metodológico para una lectura crítica de las potencialidades e (im)potencialidades de la EJA-EPT, a través de la mediación de investigaciones y experiencias desarrolladas, así como de nuevos ataques que tienden a descalificar los logros del derecho a la educación y formación integral.

Palabras clave: Poreja; Programa EJA Integrada – EPT; Formación Integral.

Abstract

This article aims to analyze the Integrated EJA Program - EPT, launched by Ordinance nº 962/2021, its connections with Proeja and with the PNE 2014-2024 in its EJA's goals, focusing on goal 10, and to elucidate the meanings of this legislation for EJA -EPT, in relation to Resolution nº

01/2021 as legal frameworks, that dispute different projects of society and education. It is inspired by the matrix of popular education and the thought and praxis of Florestan Fernandes and Paulo Freire, in defense of a popular public education and the action of intellectuals with the people. Documentary analysis is taken as a methodological framework for a critical reading of the potentialities and (im)possibilities of EJA-EPT, through the mediation of research and experiences developed, as well as the new attacks that tend to disqualify the achievements of the right to education and integral education.

Keywords: Proeja; EJA integrated – EPT Program; Integral education.

1 INTRODUÇÃO

Este texto retoma e adentra reflexões suscitadas durante a mesa temática “EJA-EPT: potencialidades e (im)possibilidades”, no VII Colóquio Nacional e IV Colóquio Internacional “A produção do conhecimento em educação profissional: política, história e formação docente”, que marcou os 10 anos do PPGEPI do IFRN. A temática proposta reafirma o compromisso em favor da continuidade da luta em defesa da educação pública de qualidade, referenciada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em um contexto extremamente desafiador de reconstrução do Estado brasileiro, em função da destruição das nossas conquistas civilizatórias, no campo dos direitos sociais e dos retrocessos, que nos fazem reviver estágios de desumanização tidos como superados, com o desmantelamento das políticas sociais desencadeado a partir do governo Temer, pós-*impeachment* da presidenta Dilma Roussef em 2016.

A ruptura com o Estado Democrático de Direito desencadeou, com mais força, o avanço da destruição truculenta que se acirrou a partir de 2019, com a eleição de Jair Bolsonaro, o que acabou por atacar não só o arcabouço da rede de proteção social, mas também “do meio ambiente, do direito à terra por parte dos trabalhadores rurais, indígenas e ribeirinhos, dos direitos dos negros, dos LGBTQI+, enfim, de todos os direitos que não respondam à bíblia dos novos donos do poder” (Chon, 2020, 154).

Aliada a esta destruição, com o pandemônio que se abateu sobre nós em meio à pandemia de Covid 19, com todas as perdas de familiares, amigas, amigos e companheiros de luta, não podemos esquecer, principalmente pela forma contundente como essa se fez no nosso país, a tragédia que atingiu de forma mais violenta os segmentos mais pobres e vulnerabilizados da classe trabalhadora, que envolvem os jovens, adultos e idosos que demandam a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De dentro desse contexto político e de degradação de todas as formas de vida, temos a problematização do papel dos intelectuais, como advertia Florestan Fernandes para a “integração de seu trabalho com os problemas da maioria da população” (Fernandes, 2020, p. 181) e para a necessidade de se “unir ao povo e enfrentar os problemas comuns dentro de uma ética que não seja elitista, [mas] de imersão dentro dos problemas mais graves do homem comum” (Fernandes, 2020 p. 182), problemas que a classe dominante insiste em ignorar, desconsiderando os

interesses e necessidades dos mais fracos e descumprindo os direitos desses, em específico no campo da educação.

Ao atentar para as disputas em curso na definição de políticas de formação para a classe trabalhadora, o objetivo deste texto, a partir da temática proposta, é analisar o Programa EJA Integrada - EPT, lançado pela Portaria nº 962 de 01/12/2021, suas conexões com o Proeja e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 nas suas metas da EJA, em específico a meta 10 e sua relação com a Resolução nº 01 de 25/05/2021 de alinhamento da EJA à BNCC. A hipótese é de que esses instrumentos legais conformam marcos do contexto de desmonte de políticas públicas, no período 2016-2022. Conceitualmente, conforme Bauer e Knill (2014 *apud* Gomide; Sá e Silva; Leopoldi, 2023, p. 22), “desmonte ou desmantelamento” refere-se a um “tipo específico de mudança de política pública, caracterizada pela redução, diminuição ou remoção de objetivos, instrumentos ou capacidades administrativas existentes sem substituição”, o que será explorado nas análises.

Como base teórica, optamos por revisitar algumas ideias produzindo reflexões, a partir do pensamento e práxis de Florestan Fernandes e Paulo Freire, da matriz da educação popular, além de estudiosos da memória das lutas da educação popular, da sociologia do trabalho, de pesquisas que tematizam o marco conceitual do desmonte de políticas públicas, bem como do acúmulo que se produziu como resultados da indução de uma das principais iniciativas de proposição de política pública: O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Trazemos para pensar o que se construiu de forma efetiva como fruto da luta coletiva e o que nos desafia em face das contradições no âmbito das recentes legislações, que a nossa “democracia restrita” (Fernandes, 1995) segue tentando impor como modelo de educação e formação para a classe trabalhadora, uma vez que essa democracia das classes dominantes segue “excluindo a maioria do povo, as classes despossuídas, da arena política e dos direitos de cidadania” (Tótorá, 1999, p. 113-114).

Como uma forma de desmantelamento da proposta do Proeja, estamos vivenciando desde o Governo Dilma¹ uma disputa intensificada nos Governos Temer-Bolsonaro, pela desqualificação da educação profissional pública na integração com a educação de jovens e adultos, na confluência de normativas específicas que conformam um projeto de dominação e manutenção da subalternidade da classe trabalhadora. De forma deliberada, tivemos o Parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2021, ambos elaborados com o objetivo de regulamentar o alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa Resolução é um dos entulhos autoritários que tem insistido em prevalecer no contexto da vitória da democracia, e que os Fóruns de EJA do Brasil vêm batalhando para revogar, em busca de afirmação da EJA como política pública de Estado.

Dessa forma, a temática em questão nos conecta à Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021 que institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - EJA Integrada – EPT, mesmo estando em vigor

¹ No governo Dilma, foi instituído pela Lei nº 12.513/2011 o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que “passou a ser a política prioritária da SETEC e a operar em sentido contrário às políticas educacionais de integração entre a EPT e a EJA” (Moura; Nóbile, 2023, p. 14).

o Decreto nº 5.840, que criou, em 2006, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade EJA (Proeja). A referida portaria tem como objetivo “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 - PNE, especialmente a meta 10” (Brasil, 2021, n.p.).

Esses documentos legais estão no cerne das disputas e das lutas progressistas na esfera pública. Neste marco, a confrontação se evidencia “entre projetos conservadores, neoliberais e de direita com projetos nacional-populares, progressistas ou de ‘esquerdas” (Batthyány, 2023, p. 407). Temos vivenciado essa confrontação no atual contexto de reconstrução nacional em que as disputas pela prevalência da lógica do Mercado, na formação, tendem a se afirmar, o que nos chama mais uma vez “a tomar partido” em defesa da possibilidade de uma política de formação emancipatória para a classe trabalhadora (Batthyány, 2023, p. 407).

A partir desta introdução, em que apresentamos algumas problematizações da temática em foco, organizamos o texto em três partes, além das considerações finais. Num primeiro momento, recorreremos ao pensamento de Florestan Fernandes e Paulo Freire bem como às memórias das lutas no campo da educação popular e da EJA em prol da educação da classe trabalhadora. Com base num dos pressupostos da pesquisa histórica para análise de textos (Cardoso; Vainfas, 1997) e no marco conceitual do desmonte ou desmantelamento (Gomide; Sá e Silva; Leopoldi, 2023) abordamos na sequência algumas reflexões sobre a EJA-EPT Proeja em seus fundamentos e princípios, suas relações com o PNE 2014-2024 e as metas da EJA, em específico a meta 10, bem como os sentidos da criação do programa EJA Integrada - EPT pelo Portaria nº 962 de 2021. Detemo-nos, então, no terceiro momento a analisar as potencialidades e (im)possibilidades da EJA-EPT no atual contexto, e a necessidade da inserção de intelectuais junto ao povo na defesa de seus interesses, tendo como referência o entendimento de que só o povo pode abrir caminhos para a sua libertação.

2 FLORESTAN E FREIRE EM DEFESA DA ESCOLAR PÚBLICA POPULAR E DEMOCRÁTICA PARA CLASSE TRABALHADORA

Na abordagem da temática que volta sua preocupação para modalidades historicamente marginais ao sistema, a Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, tomamos como inspiração o pensamento e práxis militante de Florestan Fernandes e Paulo Freire junto ao povo, voltadas sempre para suas necessidades culturais e políticas. Como intelectuais militantes, ambos preocupavam-se com os problemas da educação e da sociedade brasileira e com as possibilidades de uma educação do povo que lhe permitisse avançar na consciência de suas condições de vida numa sociedade de classes em que a educação se fazia privilégio de poucos.

Encontramos explícito, tanto em Florestan Fernandes como em Paulo Freire a preocupação com a educação e com o processo de democratização da sociedade e de democratização da cultura.

Para Fernandes (2020, p.33), “educação e democratização da sociedade são entidades reais e processos concretos interdependentes”. Em seu entendimento, para pensar na democratização da sociedade, é preciso “pensar-se, acima de tudo, na

educação que as classes trabalhadoras urbanas e rurais devem receber” (Fernandes, 2020, p.38). Florestan Fernandes (2020, p. 200) considerava a educação

o mais grave dilema social brasileiro. A sua falta prejudica da mesma forma que a fome e a miséria, ou até mais, pois priva os famintos e miseráveis dos meios que os possibilitem a tomar consciência da sua condição, dos meios de aprender a resistir à essa situação.

A consideração de Florestan caracteriza historicamente formas expressas de desumanização, negação de direitos e da dignidade humana e manutenção da reprodução das desigualdades.

Freire (1967), por sua vez, perseguiu a possibilidade histórica da educação na transformação das condições de alienação e opressão a que as massas estavam submetidas, o que demandava a formação do povo para o conhecimento da realidade nacional e suas formas de inserção nela. Ante o contexto de emergência das massas em vista de nossa inexperiência democrática, Freire (1967) entendeu que a educação seria o caminho para propiciar ao povo conhecer sobre os problemas de nossa sociedade, e assim começar a se inserir na história, emergindo do silenciamento a que até então estava submetido, assumindo-se como sujeito histórico. Em suas experiências iniciais de alfabetização de adultos, desenvolvidas no contexto dos clássicos movimentos populares da década de 1960, Freire realiza seu trabalho educativo junto ao povo. Sua ênfase na alfabetização crítica buscava transcender a superação do analfabetismo para situar a “necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática” (Freire, 1967, p. 94) a partir da participação ativa do povo no seu processo histórico.

Ambos os autores assumem a defesa da educação pública popular, o que nos leva a rememorar movimentos em defesa da educação dos trabalhadores e da escola pública pelo aporte teórico da educação popular, como uma concepção pedagógica e prática social forjada nos “processos de luta e resistência das classes populares, [...] como uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana” (Paludo, 2015, p. 220), o que demanda uma outra lógica societária que não a lógica do capital e das sociabilidades que produz.

Um recuo no tempo, na história das lutas da educação popular em prol da educação dos trabalhadores, nos coloca em sintonia com o tema, uma vez que essa preocupação já se fazia presente nas reivindicações do movimento socialista como nos lembra Conceição Paludo (2001). Tendo como pano de fundo a defesa de um projeto de sociedade, as ideias pedagógicas “não hegemônicas” (Saviani, 2011) do Movimento Operário, em suas diferentes iniciativas no início do séc. XX, constituíram-se como embriões das lutas que buscavam a formação dos trabalhadores.

Com essa perspectiva, os socialistas lançaram-se na batalha em favor da educação dos trabalhadores e reivindicavam o “ensino técnico-profissional, laico, gratuito e com a extensão do ensino básico, [com ênfase na] formação política embalada pela perspectiva de construção da justiça social, distribuição de riqueza e igualdade” (Paludo, 2001, p. 82-83).

Essas bandeiras históricas se mantêm ainda hoje no século XXI, impulsionando as lutas de educadores militantes nos movimentos sociais, em específico no campo da educação e, de forma especial, na EJA em sua integração com a EPT protagonizada mais recentemente pelas experiências do Proeja. Os Fóruns de EJA do Brasil vêm tomando esse cenário como referência e ousando formular, em novo contexto, uma política nacional de formação da classe trabalhadora. Essa é construída como uma política em disputa, pela formação humana integral e integrada para um mundo do trabalho cada vez mais multifacetado, que desafia os sentidos da formação, ao nos depararmos com as tentativas de mudanças nas políticas, em específico nas políticas de EJA-EPT.

São muitos os desafios dessa formação desde o âmbito global, considerando a heterogeneidade e a diversidade que caracterizam as formas de ser da classe trabalhadora, diante das transformações no mundo do trabalho (Antunes, 2006). O mesmo autor já nos alertava, em nível global, para o desemprego estrutural e para

a processualidade contraditória dessas transformações. [...] que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais velhos (Antunes, 2006, p. 49- 50).

Nessa conjuntura, “mais do que nunca bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego” (Antunes, 2020, p. 27).

Cabe-nos refletir, no contexto brasileiro, sobre a exclusão a que seguem sendo relegados os jovens, adultos e idosos trabalhadores mais pobres, que integram a demanda potencial da EJA, que vem sendo problematizada em estudos recentes de pesquisadores do INEP, como Santos *et al* (2023), que serão abordados adiante. Esses estudos não se descuidam das conquistas alcançadas, em face do desmonte produzido nos últimos 6 anos, dos impactos da Covid, e das lutas que seguem sendo travadas incessantemente por segmentos da sociedade civil empenhados na defesa da educação pública e da educação como direito.

Prossegue-se assim diariamente a luta que exige capacidade inventiva de construção conjunta de outras possibilidades de produção coletiva, na proposição de políticas de Estado para a formação de trabalhadores/as, no contexto de uma sociedade excludente como a sociedade brasileira, o que nos exige potencializar os avanços democráticos, em que a participação popular organizada pela “voz dos de baixo” como insistia Florestan (2020, p.50), possa interferir na prática de transformação da escola e da educação.

Levando em conta essas reflexões e a necessidade de reconstrução conjunta de políticas públicas, de forma participativa, não podemos negar o empenho evidenciado pelos dois primeiros governos Lula e Dilma para a realização das conferências nacionais de 2010 e 2014. A primeira pelo que representou com a criação do Fórum Nacional de Educação e com seu Documento Base para a construção do Plano Nacional 2014-2024. Já durante a segunda conferência em que

se previa o acompanhamento do PNE ainda vigente, os embates durante sua construção, a partir da escuta e da participação dos vários segmentos da sociedade civil e da diversidade de nossa gente, pautaram-se pela defesa de um Plano Nacional de Educação tendo como “pressuposto analítico [que o mesmo] dever-se-ia constituir em efetiva política de Estado para a educação” (Dourado, 2020, p. 11), o que não se efetivou da forma prevista em seu monitoramento e avaliação (Brasil, 2024).

As defesas sustentadas por Florestan Fernandes, “de verba pública para a escola pública” (Fernandes, 2020, p.43), durante sua atuação como deputado constituinte, são bandeiras atuais que reverberam neste PNE, quando se propõe em sua meta 20: “Ampliar o investimento público em educação pública”, em tempos de aprofundamento da lógica do empresariamento da educação pública (Neves, 2002). Florestan (2020, p. 230) se empenhou na defesa dos recursos para a construção.

de uma escola que ofereça ao trabalhador condições de desenvolvimento intelectual independente. É preciso que o trabalhador encontre condições de auto-emancipação intelectual, cultural e política e que, portanto, seja tirado desse nexos do qual o trabalhador é incorporado à reprodução da ordem do modo de produção capitalista.

Com o intuito de construção desse modelo de escola, Florestan defendia a ideia de se colocar “o povo no centro da história, como mola mestra da Nação” (Fernandes, 1980, *apud* Frigotto, 2020, p.17), o que difere radicalmente de colocar o povo apenas no orçamento, e chama para os intelectuais a tarefa de colocarem se

a serviço do Povo brasileiro para que ele adquira, com maior rapidez e profundidade possíveis, a consciência de si próprio e possa desencadear, por sua conta, a revolução nacional que instaure no Brasil uma nova ordem social democrática e um Estado fundado na dominação efetiva da maioria (Fernandes, 1980, *apud* Frigotto, 2020, p.17).

Seguimos longe do alcance desta realização, que envolve a formação para a auto-emancipação do povo, preconizada pelo autor. Ao mesmo tempo, Florestan fez questão de destacar a nossa capacidade de produção de uma pedagogia do oprimido como propôs Paulo Freire. Para ele “A pedagogia do oprimido e Paulo Freire fornecem um bom exemplo de que somos capazes de uma produção pedagógica apta a transformar o mundo. Os outros nos imitaram” (Fernandes, 1989, p. 134).

Esta interlocução de Florestan com a pedagogia libertadora de Freire nos faz retomar a preocupação freireana com a educação brasileira e com escola primária brasileira desde a sua tese de livre docência², quando critica a inadequação da escola ao clima cultural da época, defendendo uma escola que no trânsito de uma escola

² Tese de Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas-Artes de Pernambuco, intitulada “Educação e Atualidade Brasileira”.

livresca, sobreposta à comunidade, se pudesse fazer uma escola democrática “formadora de hábitos de trabalho, de participação, de crítica, de solidariedade” (Freire, 2001, p.98) buscando integrar os educandos ao clima cultural da dialogação. Quando de sua passagem pela gestão da pasta na Secretaria de Educação de São Paulo, sua defesa é de que “a escola pública fosse virando também popular e democrática, isto é, menos autoritária e menos elitista” (Freire, 2015, p.23), reiterando sua tese de uma escola “voltada para a formação social crítica e para uma sociedade democrática” (Freire, 2021, p. 60).

Nesse sentido, Freire (2021, p.61),

insiste em que a escola deve ser um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, uma escola que possa ser um espaço de educação popular e não apenas de transmissão de alguns conhecimentos, cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares.

Ao destacar a nossa potencialidade pedagógica a partir de Freire, Florestan também afirma a defesa da escola

não apenas como fonte de instrução, [mas também de] socialização e do despertar da consciência, do ‘eu’, da pessoa, da dimensão da política.[...] A escola tem que abrir o horizonte intelectual do estudante, colocando conteúdos que tornem a educação um instrumento não só para a vida, mas para a transformação da vida e da sociedade. [...] É preciso criar elos que libertem o trabalhador da opressão, da condição de oprimido, de modo que o proletário possa ter uma relação libertária, crítica e revolucionária com sua situação de existência material, social e moral (Fernandes, 2020, p. 229-230).

No entanto, a defesa de uma escola pública popular para o trabalhador, trabalhadora brasileira/o segue em disputa, em tempos de reconstrução nacional, uma vez que seu caráter popular demanda um projeto educativo que tenha o povo como protagonista por meio de “sua efetiva participação”. Mais uma vez, Freire (2021, p. 67) chama a atenção para o fato de que

uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela cuja construção todos podem participar. Aquela que atende aos interesses populares que são os interesses da maioria; é, portanto uma escola com uma nova qualidade baseada no compromisso, numa postura solidária, formando consciência social e democrática.

Essas reflexões de Florestan e Freire, sobre uma escola pública popular e democrática que atue na perspectiva da formação da consciência e da transformação social, seguem sendo atuais para fundamentar proposições de educação desde a

perspectiva de um projeto de sociedade substancialmente democrática, em que o povo tenha participação efetiva na sua construção.

Retomando a temática em foco, sobre as políticas de EJA-EPT, e suas im(possibilidades), temos a considerar a problematização do contexto em que essas políticas são gestadas, marcado pela “regressão dos direitos sociais e pela produção de uma sociabilidade capitalista” que sucumbe, mutila e mantém sob domínio os subalternos (Frigotto, 2013, p. 390). Importa também considerar que, tratando-se das mais recentes induções, entre 2016-2022, no Brasil, as mudanças ocorridas nas políticas públicas nesse período se dão em contexto de “declínio democrático e populismo reacionário” (Gomide; Sá e Silva; Leopoldi, 2023, p. 20).

Se a integração da Educação Profissional com a EJA se deu tardiamente na nossa história, como proposição de política, pela mediação do Proeja, fruto dos embates em defesa “das conquistas do direito à educação” (Brasil, 2007a) e por uma política de formação perene para a classe trabalhadora, no atual contexto o embate se acirra entre forças econômicas de interesses do capital e as forças sociais do trabalho como inconciliáveis (Antunes, 2022). Esse embate tem se evidenciado em vários segmentos do atual governo, em específico no Ministério da Educação. Há uma tendência de seguir subjugando a educação profissional para a dominação, na formação dos jovens e adultos trabalhadores no campo e nas cidades, que nos coloca em alerta pela defesa da formação que emancipa e transforma.

Neste sentido, Freire (1978, p.89), de dentro de sua experiência de atuação no processo de reconstrução nacional e de um novo projeto de sociedade em Guiné-Bissau alertava as lideranças para a importância de uma ação cultural junto ao povo que,

desde o processo de alfabetização, pudesse ir mais além, de um lado, da alfabetização meramente mecânica; de outro, da capacitação puramente técnica dos camponeses e dos trabalhadores urbanos. Deve ser uma contribuição fundamental ao esclarecimento dos níveis da consciência política do povo. Enquanto numa sociedade capitalista o treinamento técnico da chamada mão-de-obra qualificada implica necessariamente em abafar a consciência política dos trabalhadores, na Guiné-Bissau, a produtividade econômica poderá ser tão maior quanto mais clara seja a consciência política das massas populares.

Este chamamento de Freire nos leva a refletir sobre o momento de reconstrução nacional, que, no âmbito específico, tem o Ministério da Educação como sua instância de tomada de decisões na condução das políticas. Mais uma vez ele nos adverte que o Ministério da Educação “não importa em que sociedade, é sempre um ministério eminentemente político. Político, se serve aos interesses da classe dirigente, numa sociedade de classes; político se serve aos interesses do povo, numa sociedade revolucionária” (Freire, 1978, p.89).

Nessa mesma interlocução, Florestan Fernandes (1995, p. 45-46) insistindo na democratização do ensino tomava-a como mecanismo para “a abolição das barreiras que restringem o uso da educação para a manutenção dos privilégios sociais”, denunciando o projeto que importava para as elites,

o que era funcional era deseducar, não educar; educar os filhos das elites e deseducar a massa, manter a massa fora da escola ou colocar a massa dentro da escola como futura mão-de-obra, qualificada ou semiquificada, de acordo com os vários graus de desenvolvimento econômico (Fernandes, 1995, p. 194-195).

A reflexão que Florestan nos traz ao denunciar o projeto da burguesia de deseducar a massa e educar os filhos das elites, estabelece nexos com a histórica dualidade educacional que tem marcado a nossa história da educação e a educação voltada para os segmentos mais empobrecidos da sociedade que demandam a EJA. Uma realidade que se complexifica em tempos de desemprego, subemprego, precarização do trabalho e das condições de vida digna, de corrosão dos direitos sociais.

3 A EJA EPT – PROEJA

Na busca de atender ao objetivo de analisar a Portaria nº 962/21, importa retomar o Decreto nº 5.478/2005³ alterado pelo Decreto nº 5.840/2006, que institui o Proeja.

Para tal, tomamos como referência um pressuposto essencial da pesquisa histórica para análise de textos: “um documento é sempre portador de um discurso, que assim não pode ser transparente” (Cardoso; Vainfas, 1997, p. 539). O texto tem sua história, que não pode ser reduzida nele mesmo. Sendo assim, historiadores preocupados com o cuidado metodológico no estudo de documentos chamam a nossa atenção para o fato de que se trata, “de relacionar texto e contexto, de buscar os nexos entre as ideias contidas nos discursos, as formas pelas quais elas se exprimem e o conjunto de determinações extratextuais que presidem a produção, a circulação e o consumo dos discursos” (Cardoso; Vainfas, 1997, p. 539).

Voltamos assim nossa atenção para o Proeja nas suas respectivas normativas e documentos tomando como foco as conexões e relações de força que tornaram possíveis os avanços e conquistas para a modalidade EJA quando de seu encontro conquistado tardiamente com a Educação Profissional. Foi a mediação das “lutas sociais que [impulsionou] o Estado a realizar na prática as conquistas constitucionais do direito à educação” (Brasil, 2007a, p.11), o que abriu possibilidades efetivas de afirmação de políticas, democratizando o acesso ao ensino fundamental e, de forma inédita, promovendo uma reconfiguração na Educação de Jovens e Adultos, ao fazer avançar sua concepção para além da alfabetização e da suplência, no ensino fundamental, de forma integrada à Educação Profissional no ensino médio, contemplando tipos específicos de oferta para segmentos invisibilizados pela sociedade.

³ Decreto que 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.

Com o Decreto nº 5.840/2006 que passou a ampliar a abrangência do Programa, inicialmente restrito, à oferta do Ensino Médio na Rede Federal, o Proeja ganhou visibilidade, abrindo-se para a formação inicial e continuada no âmbito de “instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (Sistema S)” (Brasil, 2007a, p.57) Sua implantação demarcou um momento político importante na conformação da EJA ao dar materialidade a uma proposição já normatizada de seu reconhecimento como parte da educação básica pela LDB, Lei nº 9.394/96, e pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, com a ênfase distintiva de “uma política de inclusão social emancipatória” (Brasil, 2007b, p.07). Os seus Documentos Base, amplamente divulgados, envolvem ações de escolarização que foram desencadeadas, em especial, pelo Proeja Médio e Proeja Fundamental, em seus desdobramentos de oferta para as seguintes minorias: população indígena, ribeirinhos, comunidades quilombolas e pessoas jovens e adultas em situação de restrição e privação de liberdade (Diniz; Moura, 2015).

Vale retomar a este ponto as diretrizes do Proeja, conforme Decreto nº 5.840/2006, uma vez que a defesa da integração EJA-EPT e da formação integral, neste mesmo decreto, deixa margem para interpretações, quando determina no Art 1º, paragrafo 2º:

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, **e poderão ser articulados:**

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004. (Brasil, 2006, n.p.)

Temos nessas diretrizes originais possibilidades de interpretação que se abrem, do ponto de vista do marco do desmonte das políticas públicas, para ações que tendem a esvaziar e desqualificar a proposta inicial do Proeja, que vem sendo tencionada, conforme Portaria nº 962/2021. Na perspectiva original do Proeja, o

que se aspira é uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral (Brasil, 2007b, p.7).

Embora já muito discutido na literatura específica, é sempre bom trazer à memória que o Proeja foi gestado entre tensões e contradições no âmbito das lutas

pela revogação do Decreto nº 2.208/1997, pelo Decreto nº 5.154/2004. Uma política que desencadeou várias ações, reunindo enquanto proposição inicial uma estrutura inédita para abarcar demandas de elevação de escolaridade dos jovens e adultos não alcançados pela escola, com profissionalização, e formação de professores em *latu-sensu* no âmbito da rede federal para atuarem com a oferta da formação para jovens e adultos. De forma ousada, adentrou, pelo Edital Capes nº 03/2006, os programas de pós-graduação pela mediação de financiamento para pesquisa em rede, para acompanhamento das ações, com vistas à formação de pesquisadores no campo da EJA e da EPT. O Proeja é lançado assim como um

projeto educacional [fundado] na integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (Brasil, 2007^a, p.7).

Os princípios que fundamentam essa proposta de integração pautam-se pela inclusão, pela ampliação do direito à educação básica e universalização do ensino médio, pelo trabalho como princípio educativo, pela pesquisa como fundamento da formação, e pela educação que considere as condições geracionais, de gênero e de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana (Brasil, 2007a).

Com essa proposição, o Proeja busca superar a dualidade marcada pela oferta de “uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho, para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres” (Brasil, 2007a, p. 35).

Assim, a distinção da proposta de integração do Proeja se afirma na defesa da educação para a formação humana integral, tendo o currículo integrado fundado nos princípios do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. Esse aspecto se tornou um grande desafio na sua realização pela Rede Federal, uma vez que os Institutos Federais (IFs) não contavam com experiências no campo da EJA, nem com professores com formação para responder ao desafio desta proposta educativa. Uma educação, segundo Ramos (2008, p.03),

que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica.

No entanto, não podemos desconsiderar, como nos adverte Frigotto (2013, p. 390), o contexto global de indução em que a política pública de elevação de escolaridade e de qualificação se dá: “num contexto de profunda regressão e violência na esfera dos direitos sociais que atinge de forma diferenciada a maior parte das nações”. Contexto que tem se complexificado ante o avanço das políticas neoliberais, no caso brasileiro.

Apesar dos desafios na implementação do Proeja nos diversos contextos da Rede Federal, principalmente nas experimentações com o currículo integrado, alentou-se a possibilidade de consolidação de uma política de formação para a classe trabalhadora, o que não se efetivou, conforme evidenciou Vitorette (2014) em sua tese de doutorado. Tal fato levanta novas questões de investigação sobre a não efetividade desta política que, não obstante, segue, no interior da rede, desafiando a capacidade da Instituição para responder ao desafio para o qual os Ifs foram criados.

No acompanhamento do Proeja pela mediação das pesquisas e seus resultados, é possível compartilhar, em síntese, o que procedeu Amorim (2022, p. 8), de forma sistematizada em sua tese de doutorado. Ele investigou “a integração EJA-EPT como um fenômeno recente no contexto educacional brasileiro derivado da criação do Proeja”. Por meio de uma análise em profundidade de produção significativa de pesquisas - 71 teses - o autor interroga sobre o problema da intelectualidade no interior da rede, demonstrando que o

problema da intelectualidade entre a EJA-EPT e a Rede Federal é marcado pela existência de diferentes intelectualidades que se chocam no interior desta relação. De um lado, uma intelectualidade tradicional conservadora na práxis institucional da Rede Federal e, de outro, uma intelectualidade contra-hegemônica fomentada pela EJA-EPT, que tem em seu horizonte a utopia da intelectualidade orgânica democrática (Amorim, 2022, p. 8).

Passados 18 anos desde a implementação do Proeja, as experiências desenvolvidas no âmbito da Rede Federal seguem sendo objeto de estudo tal como desenvolvido por Moura e Nóbile (2023) ao situar diferentes momentos de criação ascensão e declínio do Programa na Rede, em especial o momento de retração da oferta. Mais recentemente, arriscamo-nos a situar uma tendência de desmantelamento da oferta da EJA-EPT, sendo suas diretrizes apropriadas com desqualificação e distorção de suas bases conceituais.

Por sua vez, a criação dos Institutos pela Lei nº 11.892, de 29/12/2008, alentou também as esperanças de uma política perene, quando em seus objetivos no Art. 7º parágrafo I propõe: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Os Institutos Federais, segundo Silva (2009, p. 8-9), foram criados para a

promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, [...] bem como ao reconhecimento da precedência da formação humana e cidadã, sem a qual a qualificação para o exercício profissional não promove transformações significativas para o trabalhador e para o desenvolvimento social

No entanto, o que tivemos ao longo do período foi o descumprimento desta normativa pela Rede Federal, uma vez que os Institutos Federais seguem longe de

atender ao Decreto nº 5.840/2006, que prevê destinação de, no mínimo, 10% do total de vagas de ingresso no Proeja. Conforme indicam Moura e Nóbile (2023, p.12),

de acordo com o censo escolar do período analisado, os dados de matrícula de jovens e adultos em cursos PROEJA EMI nos IF [apresentaram] um decréscimo anual e contínuo, saindo de 12.147 matrículas em 2012 e chegando em 2018 com 8.108 matrículas anuais.

Isso significa que a Rede Federal até então não assumiu a oferta de EJA como política pública orgânica. No entanto, dados mais recentes da Plataforma Nilo Peçanha nos dão a observar o movimento das matrículas do Proeja/Técnico em relação ao aumento da oferta do Proeja/FIC pela Rede Federal.

Tabela 01: Matrícula de Proeja Integrado e Concomitante, Brasil, no período de 2017 a 2022

Tipo de oferta	2017	2018	2019	2020	2021	2022
FIC	1.773	2.057	2.182	7.914	2.672	5.262
Técnico	16.277	16.127	15.574	15.560	15.034	16.017
Total	18.050	18.184	17.756	23.474	17.706	21.279

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha / Indicadores de Gestão (dados extraídos em 18/11/2023)

Esses dados não podem ser vistos fora das relações com o contexto político pós-*impeachment* da presidenta Dilma, diante das restrições impostas pela Emenda Constitucional nº 95/2016 do Teto dos Gastos que comprometeu os recursos da educação e o cumprimento do PNE. Como sabemos, dentre outras políticas sociais, “as políticas de educação sofreram agudos processos de mudança, desmonte e reconfiguração, bem como cortes brutais de investimentos” (Brasil, 2024, p. 14). Como explicar o aumento da oferta? Como então entender o aumento da oferta de qualificação entre 2017-2022, em nível nacional, principalmente em 2020 e 2021, anos marcados pela tragédia da pandemia e pela necessidade imposta de substituição da oferta presencial pelo ensino remoto? O que significa o aumento de matrículas de FIC? Essas são questões que buscamos compreender, e que devem ser aprofundadas em outro momento, uma vez que determinações oriundas do PPA 2020-2023⁴ indicam a Educação Profissional e Tecnológica como uma das áreas que sofreram desmonte, de caráter orçamentário, que incidiu na redução de vagas principalmente para a oferta de formação inicial e continuada.

Nesse contexto, contraditoriamente, os Dados do Censo de 2023, que remetem à realidade da oferta pública e privada, corroboram, de certa forma, os dados

⁴ Os dados do PPA 2020-2023 envolvem uma análise complexa. Mais informações podem ser encontradas em Couto e Rech (2023).

acima indicados:

O número de matrículas da educação profissional chegou a 2,4 milhão em 2023, um aumento de 26,1% em relação a 2019. [todas] as modalidades da EP tiveram aumento no número de matrículas em relação ao último ano, com exceção da EJA ensino médio que teve um discreto declínio; a modalidade com maior incremento relativo foi a dos cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional (FIC), que apesar do baixo número de matrículas em termos absolutos, cresceu 71,9% no último ano. (Brasil, 2024, n.p.)

Há um consenso no campo da EJA de que “a integração entre educação, trabalho e formação profissional é requisito para as políticas da área” (BRASIL, 2024, p. 22). O acúmulo das experiências no período de implementação do Proeja influenciou na formulação do PNE 2014-2024, em específico em sua meta 10, de “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (Brasil, 2014, n.p.) e em suas estratégias (10.1, 10.2, 10.3 e 10.8).

10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a **estimular a conclusão da educação básica**;

10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;

10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;

10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade (Brasil, 2014, n.p.).

No entanto, apesar da meta proposta e respectivas estratégias, o 4º Relatório de Monitoramento do PNE indica que “o percentual de matrículas na forma integrada à Educação Profissional (indicador 10A), em 2021, é de 2,2% (Brasil, 2022, p. 243).

O descumprimento do direito à educação segue sendo uma realidade contudente e de indignação para a modalidade EJA em nível nacional, conforme Relatórios de Monitoramento das Metas do PNE (Santos *et al*, 2023, p. 25), que demonstram que “as matrículas em cursos de educação de jovens e adultos no ensino

fundamental têm caído consistentemente, tanto na forma integrada à educação profissional como naquela não integrada, que constitui inclusive a maior parte das matrículas”.

A queda de matrículas na modalidade tem também sofrido com o complexo fenômeno de desmantelamento da oferta em nível nacional e seus desdobramentos na manutenção da oferta, quando temos presenciado o fechamento de turmas, turnos e escolas que ofertam EJA, o que pode comprometer a continuidade da escolarização dos jovens e adultos e idosos no ensino médio/técnico.

3.1 EJA INTEGRADA - EPT: APROPRIAÇÕES DA PORTARIA Nº 962/2021

Voltamo-nos a nos ocupar da Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021, pretensamente lançada para promover mudança na política ao instituir o Programa EJA Integrada - EPT, ignorando a instituição anterior do Proeja pelo Decreto 5.840/2006, matriz de onde extrai toda a sua proposição. A referida Portaria foi acompanhada do Edital de Chamada pública de Adesão para a Rede Federal, nº 17 de 15 de fevereiro de 2022.

Passados dois anos do seu lançamento, pode-se observar na Rede um silenciamento em relação à referida Portaria, tendo em vista a intencionalidade com que instituiu o Programa EJA Integrada - EPT, com o objetivo de “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 - PNE, especialmente a meta 10” (Brasil, 2021b).

Entendemos que, com esse objetivo explícito, a referida portaria busca operar mudanças na política de EJA-EPT, sendo que, dentre os tipos de mudanças que vêm ocupando o interesse de pesquisas nas políticas públicas, o desmonte tem sido um dos objetos de estudo. Como vimos, o desmonte caracteriza-se “pela redução, diminuição ou remoção de objetivos, instrumentos ou das capacidades administrativas existentes sem substituição” na implementação da política (Gomide; Sá e Silva; Leopoldi, 2023, p. 13). Temos aqui um dos pontos de tensão da política de EJA Integrada à EPT em relação ao Proeja, uma vez que essa última, embora estabeleça “orientações, critérios e procedimentos para concessão de recursos financeiros às instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para fomentar a oferta da EJA, reduz o Programa conforme Art.3º, parágrafo único a: “concessão de recursos, em caráter suplementar, para o desenvolvimento de projetos destinados à oferta de cursos nos três segmentos da EJA” [bem como a] arranjos produtivos: aglomerações de empresas” *etc*, com nítida vinculação aos interesses empresariais.

Chama a atenção o fato de que essa política não conta com uma proposta específica que sustente as determinações da referida portaria, constituindo-se como uma referência sem historicidade. Resta-nos, então, no trabalho de análise deste documento, explorar os sentidos da nomenclatura da política que sutilmente inverte e reduz os termos – Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade EJA – para Programa EJA Integrada EPT.

Isso nos faz considerar, a partir de Bastos (2011, p.05), que “documentos escritos tendem a nos impor, a par das suas nomenclaturas, as armadilhas que as mesmas carregam. As mudanças das realidades materiais e ideais estão longe de arrastar sempre consigo mudanças paralelas nos seus nomes”. À medida que vamos buscando as conexões e tentando adentrar a análise, torna-se mais complexa a tarefa de explicitar os sentidos deste Programa como nos alertam os estudiosos da pesquisa histórica, que nos inspiram a pensar duas razões que passamos a discutir.

a) Apesar do silenciamento na Rede sobre o andamento deste Programa, não podemos desconectar a criação desta portaria do contexto pós-*impeachment* da presidenta Dilma, em que as políticas públicas gestadas no processo de redemocratização passaram por processos de desmonte ou desmantelamento considerando o período de 2016-2022 (Gomide; Sá e Silva; Leopoldi, 2023). No caso em foco, o Programa EJA Integrada – EPT como vimos, foi lançado pela Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021, no âmbito da ruptura com o Estado Democrático de Direito, em meio ao retrocesso e declínio democrático no Brasil, que ascendeu ao poder um governo “populista reacionário” de extrema direita, cuja busca foi de destruição das conquistas sociais pela “erosão incremental das instituições, regras e normas”, [resultante] de ações de [um governante devidamente eleito]” (Haggard; Kaufman, 2021, p. 27, *apud* Gomide; Sá e Silva; Leopoldi, 2023, p.20).

Atentando para o conteúdo da Portaria em sua nomenclatura, objetivos e formas de oferta, autores como Howlett, Ramesh e Perl (2020, *apud* Gomide; Sá e Silva; Leopoldi, 2023, p.21) nos permitem caracterizá-la como uma política de sobreposição. É a que ocorre “quando novas regras (objetivos e instrumentos) são anexadas às já existentes, por meio de emendas, revisões ou acréscimos sem abandonar as anteriores” (Gomide; Sá e Silva; Leopoldi, 2023, p.36).

Esta tem sido uma das estratégias de desmonte utilizadas pelos populistas reacionários. [...] No caso do governo Bolsonaro, [...], observou-se a adoção de ações no campo infralegal, por meio de decretos e portarias, quando na impossibilidade de mudança da lei ou da própria Constituição devido ao poder de veto do Congresso Nacional (Gomide; Sá e Silva; Leopoldi, 2023, p.36).

No caso, entendemos que a nomenclatura utilizada constitui uma armadilha que é colocada estrategicamente para os Institutos Federais, uma vez que a Portaria se apropria da lei de sua criação que tem como objetivos “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008, n.p.). Isso nos leva a retomar os documentos normativos do Proeja original buscando situar seus princípios e concepções, levando-se em conta que

[...] uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar **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, 2007a, p.35, grifos das autoras).

- b) Não podemos desconectar a criação desta Portaria do contexto de acompanhamento e avaliação do PNE 2014-2024 como proposto no seu Art. 1º, em seu objetivo de fomentar a EJA Integrada à EPT para fins de cumprimento das metas do PNE, em especial a meta 10. Sua criação é impulsionada pela avaliação das metas 8, 9 e 10 da EJA, essa última já mencionada ao longo do texto:

Meta 8: 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.

Meta 9: 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, 2014, n.p.).

Essas metas, com suas respectivas estratégias, não podem ser vistas sem relação com a totalidade das 20 metas propostas. Fazemos aqui uma releitura dos dados mencionados quando da apresentação da temática. Segundo Santos *et al* (2023, p.35), o levantamento feito durante o acompanhamento da meta 8 indica

[...] aproximadamente 39 milhões de pessoas na faixa de 15 a 70 anos sem o ensino fundamental completo; [...] quando se considera a posse do ensino médio, aos 39 milhões que não têm o ensino fundamental, somam-se outros 18 milhões de pessoas na faixa de 19 a 70 anos, de modo que 57 milhões de pessoas não frequentavam a escola e não possuíam [educação básica completa].

Se considerarmos os recentes dados da PNAD Contínua – 2024, 9,3 milhões de brasileiros são analfabetos absolutos, sendo quase 70 milhões de pessoas fora da escola e sem conclusão da educação básica. Esses dados seguem produzindo indignação e reafirmam a necessidade de prosseguirmos na defesa de que o acesso à EJA seja assegurado pelo Estado como “direito social de todos os brasileiros e brasileiras ainda sem escolaridade básica completa, um direito, em si, potencializador do acesso aos bens materiais e culturais da humanidade” (Santos *et al*, 2023, p.13). Tal fato reitera a defesa de Florestan Fernandes (2020) quando considera a educação o problema crucial da sociedade brasileira, bem como sua observância, em “O Desafio Educacional”, de que a questão hoje “consiste em colocar os trabalhadores, os

excluídos e os oprimidos - os incultos ou semicultos - nas malhas da rede escolar” (Fernandes, 2020, p.27).

Mesmo diante da retomada do Estado Democrático de Direito no Brasil, fica evidente que, em pleno século XXI no Brasil, importa seguirmos em movimento na defesa da educação como direito e da educação de jovens e adultos como política pública de Estado, como uma das formas de proteção dos direitos, em face da destruição de nossas conquistas.

Retomando novamente o sentido da criação do Programa EJA Integrada - EPT em relação com a meta 10 do PNE 2014-2024, é importante destacar que o Edital nº 17/2022 de Chamamento Público para Adesão ao Programa prevê, no item 6.7, que

Os Projetos apresentados deverão estar em consonância com a Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021, e a Resolução CNE/CEB nº 1/2021, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2022, p.3).

Chama-nos a atenção a consonância requerida a esses documentos, uma vez que o movimento dos Fóruns de EJA do Brasil atento à defesa da EJA como direito, numa perspectiva emancipatória, contesta a referida Resolução considerada como integrante do

conjunto das reformas educacionais antidemocráticas, instituídas numa racionalidade utilitarista empresarial a bem do mercado, produção e consumo que desresponsabiliza o Estado e desconsidera os(as) educandos(as), nas suas especificidades e necessidades, distanciando-se de uma proposição política de formação integral, comprometida com o exercício da cidadania digna (Fóruns de EJA do Brasil, 2023, p.02).

Embora a meta 10 tenha dado destaque à integração entre EJA e educação profissional com o estabelecimento de, “no mínimo 25% das matrículas de EJA ofertadas de forma integrada”, as avaliações de monitoramento das metas constataam, segundo Santos *et al* (2023, p.13)

que as políticas de EJA, inclusive na forma integrada com a EPT, têm sido insuficientes e limitadas em seus resultados, como mostra o monitoramento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) acerca da evolução das metas do atual PNE (Brasil. Inep, 2016, 2019, 2020, 2022). A resposta ao desafio histórico colocado não tem assumido a dimensão requerida. Em outras palavras, as ações seguem, [...] aquém do necessário para a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, art. 3º, inciso XIII).

Além da evidência do descumprimento anunciado das metas do PNE, num contexto de desmonte das instituições públicas e de tentativas de destruição da educação pública pós-golpe de 2016, e em meio à pandemia de Covid 19, nos deparamos também, como já vimos, na EJA, com o fenômeno da queda de matrículas, que se acentuou ao longo dos últimos 5 anos. De acordo com Santos *et al* (2023, p.23), conforme os relatórios de monitoramento das metas do PNE,

No intervalo de 2013 a 2021, ocorreu uma redução de 30% no caso da oferta regular e de 72,7% na forma integrada. Em 2021, eram 1.707.462 matrículas na EJA ensino fundamental (EF) de oferta regular e 17.667 integradas, o que resulta dizer que 99% da oferta de EJA EF não é integrada à educação profissional, em absoluto desacordo com o caminho apontado pelo PNE.

Esses dados justificam a publicação da Portaria nº 962/2021 e a instituição do Programa EJA Integrada - EPT, no mesmo ano em que os resultados de acompanhamento do Plano indicam uma ínfima oferta de EJA integrada em nível de Ensino Fundamental.

A referida Portaria tem como objetivos específicos em seu Art. 3º

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; III - apoiar o desenvolvimento de propostas pedagógicas específicas para o público de EJA, as quais deverão integrar educação, ciência, trabalho, tecnologia e cultura; e IV - promover a elevação da escolaridade de jovens, adultos e idosos, articulada à educação profissional.

Ou seja, a portaria apropria-se da proposta do Proeja em boa parte de seus artigos, nos seus princípios e fundamentos (Art. 2º), objetivos específicos (Art. 3º) e formas de oferta (Art. 5º). Sua intencionalidade carrega uma explícita proposta de mudança na política, típica das formas com que se opera o desmonte de políticas públicas, quando reduz o programa a concessão de recursos e arranjos produtivos, conforme Art 3º parágrafo único já mencionado.

É possível afirmar também que a Portaria se apropria dos sentidos da formação integrada protagonizada pelos princípios e fundamentos do Documento Base do Proeja Médio (Brasil, 2007a) tendo em vista o item 5.4, de modo especial quando aborda a formação profissional oferecida, considerando a etapa do Documento Base em foco que propõe:

a) Educação profissional técnica de nível médio nas formas concomitante ou integrada ao ensino médio na modalidade EJA,

visando à habilitação profissional em nível técnico e à certificação de conclusão do ensino médio.

b) Formação inicial e continuada de trabalhadores articulada ao ensino médio EJA, visando à ampliação de escolaridade. (Brasil, 2007a, p. 59).

Inferimos que é desta proposição original de formação inicial e continuada do Proeja, que o Programa EJA Integrada - EPT lança mão para definir no seu Art 5º que: “o Programa [...] será desenvolvido por meio da oferta de cursos de ensino fundamental e ensino médio, articulados com qualificação profissional ou curso técnico de nível médio”. Sendo que se prevê nas formas de oferta no âmbito do Programa os seguintes formatos: I - na forma integrada; II - concomitante; e III - concomitante na forma (Brasil, 2021, Art. 6º).

Embora lançando mão de uma proposição original do Proeja, a Portaria desconsidera os sentidos da integração, na oferta dos cursos, naquele contexto político, uma vez que se buscava tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental “a superação de programas [compensatórios], focais, fragmentados, imediatistas, assistencialistas e de puro treinamento centrado no mercado de trabalho e na empregabilidade” (Brasil, 2007b, p.25).

Temos nesta apropriação uma das formas de se produzir o desmonte de forma endógena pela “conversão”, de acordo com Howlett, Ramesh e Perl (2020 *apud* Gomide; Sá e Silva; Leopoldi, 2023, p.21-22). Ou seja, o desmonte pela “conversão se dá “quando a política permanece formalmente a mesma, mas é interpretada e implementada de novas maneiras [intencionalmente] por atores que exploram ativamente as ambiguidades inerentes aos objetivos da política em questão”.

O que tem causado estranhamento é o silenciamento na Rede Federal em relação à adesão dos IFs desde o lançamento do referido Edital em 2022, tendo em vista seu principal objetivo em relação à meta 10 do PNE.

Pelo que temos observado, estamos diante de um documento que em suas armadilhas e supostamente para atender à meta 10 do PNE, tende a induzir a concentração da oferta da EJA que se anuncia integrada à EPT, à forma restrita de oferta de qualificação no Ensino Fundamental, articulada ao Ensino Médio, numa perspectiva aligeirada e compensatória, o que aos poucos poderá levar à extinção da oferta de cursos de EJA Integrados em nível técnico. Uma indução centrada na “fragmentação e [no] barateamento da educação básica e profissional e [na] desqualificação do ensino público com vistas ao seu esvaziamento como direito social e sua transformação à condição de mercadoria” (Nota de Repúdio DCNEPT, 2022, p.4)⁵.

Assim, ao se apropriar da proposta do Proeja em sua nomenclatura, como uma política que opera pela sobreposição e conversão, a Portaria nº 962/2021 ideologicamente lança uma armadilha com a qual se espera a adesão dos IFs, colocando em questão as formas de atendimento da EJA-EPT e suas finalidades para o alcance da meta 10, de forma alinhada à formação para habilidades e competências

⁵ <https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e>.

exigidas pelo mercado, conforme preconiza a BNCC, bem como a Resolução nº 01 de 2021 e seu respectivo parecer.

Neste sentido, em sintonia com manifestações de repúdio à Resolução CNE 01/2021 já expressa pela ANPED em 2021, e pela nova moção de repúdio do GT 18⁶ na 41ª Reunião da ANPED, em Manaus, os Fóruns de EJA do Brasil, em busca de afirmação de uma política de Estado para a formação da classe trabalhadora, que seja apropriada aos segmentos a quem a EJA se destina na cidade e no campo desencaderam, em Carta Aberta⁷, campanha pela revogação da referida Resolução CNE/CP nº 01, de 25 de maio de 2021, e convoca a sociedade brasileira a se juntar ao movimento tendo em vista a

'não identidade' desta resolução com os princípios da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos, princípios esses resultantes da histórica luta da sociedade brasileira [...] As diretrizes propostas distanciam a Educação de Jovens e Adultos dos ideários da Educação Popular, provocando a dissociação entre vida, ciência, cultura e sociedade, restringindo a educação básica a qualificação profissional com ênfase no ensino a distância superficial, aligeirado com forte tendência privatista e mercadológica (Carta Aberta Fóruns de EJA, 2023).

4 EJA EPT: POTENCIALIDADES E (IM)POSSIBILIDADES

Para pensar sobre as potencialidades e (im)possibilidades da EJA-EPT, numa perspectiva democrática e, portanto, conflituosa, em suas contradições, temos que nos perguntar antes acerca de qual EJA-EPT estamos falando, para quem e para quê? No atual contexto em que o avanço das forças ultraconservadoras se intensifica, e em que o mercado insiste em delinear os rumos da nossa educação, há necessidade de afirmarmos a nossa opção ético-política em favor de um outro projeto societário. Portanto, a nossa defesa é por uma EJA-EPT comprometida com uma formação integral acessível à classe trabalhadora como direito.

Como vimos, diante dos dados que seguem produzindo a negação de direitos da classe trabalhadora, quais seriam as potencialidades da EJA-EPT, numa democracia restrita para as classes dominantes? As reflexões de Florestan Fernandes e Paulo Freire em favor da democratização da sociedade e da educação seguem alentando a utopia de uma escola pública popular que realmente se abra para que todos tenham acesso ao conhecimento e possa ser instrumento de formação da consciência, pela participação cada vez mais ativa dos trabalhadores/as nos rumos de sua própria educação que, por essa razão, se faz uma educação política, para a transformação das condições de opressão a que os donos do poder lhes têm submetido. Daí que, segundo Freire (1981, p.89), "seria realmente uma ingenuidade, que só os 'inocentes' podem ter, esperar que as classes dominantes pusessem em

⁶ https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/mocao_14_oficio_anped_088-2023_mocao_em_defesa_da_eja_e_da_eja-ept_pautada_na_formacao_humana_integral.pdf.

⁷ <https://desenvolvimento.forumeja.org.br/bahia/carta-aberta-dos-foruns-de-educacao-de-jovens-e-adultos/>

prática um tipo de educação que as desvelasse, mais do que as contradições em que se acham envolvidas já o fazem”.

Ao rememorar a proposta do Proeja em suas normativas e ações efetivadas, durante o processo de sua implementação, várias potencialidades se evidenciaram, principalmente pelo veio da pesquisa. Não podemos negar as potencialidades que o Proeja produziu que nos animam a prosseguir na defesa de uma educação para a autoemancipação da classe trabalhadora.

O encontro histórico entre as modalidades EJA e EPT abriu caminhos nesta perspectiva, para a democratização da educação e da escola pública desafiando as redes públicas, principalmente a Rede Federal, a cumprir sua função social na formação da classe trabalhadora. A estrutura que envolveu a tríade da elevação da escolaridade, da formação dos professores e da pesquisa pelo Edital Capes/Setec nº 03/2006 lançou sementes que seguem ainda latentes, mesmo na aridez do solo dos IFs, nas unidades que a têm mantido (não sem resistências à oferta da EJA).

De forma contundente, não se pode ignorar a partir das ações de formação e pesquisa desencadeadas no interior da Rede Federal, como já sinalizado por Amorim (2022, p.8), “uma intelectualidade contra-hegemônica fomentada pela EJA-EPT, que tem em seu horizonte a utopia da intelectualidade orgânica democrática”. Essa intelectualidade orgânica forjada no interior da Rede Federal pela mediação do Proeja tem sido desafiada nas palavras de Florestan Fernandes (2020, p.353) a “imaginar uma educação necessária para a classe trabalhadora” considerando que a Instituição é espaço privilegiado desta formação e, por essa mesma razão, demanda ser democratizada em seu acesso, garantindo a qualidade da oferta e a permanência, com conclusão, dos estudantes que trabalham. Nessa exigência de democratização da Rede, temos em Florestan (2020) uma advertência para a importância do professor se assumir como cidadão, como intelectual, com consciência política dos problemas da realidade da sociedade a qual pertence, capaz de reconhecer as potencialidades de que dispõe, que podem ser dinamizadas para “conjuguar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade” (Florestan 2020, p. 256).

Com esta ênfase, não podemos também desconsiderar que o Proeja potencializou a criação do movimento da EJA-EPT, em 2018, em encontro⁸ ocorrido no Instituto Federal de Goiás, que reuniu professores e gestores da Rede Federal envolvidos na militância em defesa da formação dos trabalhadores/as, para reforçar a necessidade do Proeja se constituir como política pública e não apenas como um Programa (Andrighetto; Maraschin; Ferreira, 2021).

No entanto, é preciso também estar atento, neste movimento, às armadilhas que vêm sendo lançadas no atual contexto, em que as disputas se acirram, demandando vigilância epistemológica. As potencialidades sinalizadas nos permitem seguir na defesa da proposta tal como reivindicada pelos Fóruns de EJA de uma política pública de formação para a classe trabalhadora, o que requer dos IFs a disposição de sua “intelectualidade orgânica” seguir exercitando sua práxis no interior da instituição, em favor da formação do povo.

⁸ 1º Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos da Rede Federal, realizado de 21 a 23 de maio de 2018, no Instituto Federal de Goiás.

No entanto, considerando o atual contexto de hegemonia do mercado e os dados de acompanhamento das metas da EJA no PNE 2024-2024, que denunciam a não prioridade conferida pelo Estado brasileiro à educação dos quase 70 milhões dentre os que não concluíram a educação básica e as pessoas em situação de analfabetismo absoluto, importa atentar criticamente, como já vimos, para o que propõe a Portaria nº 962/2021, em relação à oferta de EJA Integrada EPT, que intencionalmente ameaça as possibilidades de continuidade de oferta da EJA-EPT na perspectiva da formação integral, produzindo desmonte da oferta da EJA, fomentando a formação que tende a se restringir à qualificação técnica de mão de obra.

Ainda no tocante às impossibilidades, embora o Programa indique o aporte de recursos financeiros de forma suplementar, as formas de oferta restritas à qualificação profissional inclusive em nível de Ensino Médio técnico, evidenciam a negação do direito, pelo descumprimento das metas do PNE, o que nos faz retomar a inspiração de Florestan Fernandes (1995), com Oliveira (2010, p. 111), quando destaca

que o horizonte das lutas no campo educacional deve ser a universalidade do bem-estar social em todos os seus níveis. [...] No caso da educação básica, o referencial deve ser o investimento maciço – acompanhado de técnicas racionais de funcionamento e gestão – para o atendimento qualitativo da massa populacional, que tem na escola pública sua única possibilidade de acesso aos bens sociais.

As análises sobre a Portaria nº 962/2021 evidenciam, assim, algumas armadilhas que foram lançadas num contexto de desmonte de políticas públicas em que a educação, e, em especial a educação profissional e tecnológica, é identificada como uma das áreas em que esse desmonte se evidenciou (Gomide; Sá e Silva; Leopoldi, 2023).

Nesse sentido, somos levadas a refletir sobre as (im)possibilidades de afirmação de uma política de formação profissional numa perspectiva emancipatória, uma vez que a EJA Integrada - EPT tenta desqualificar ou mesmo aniquilar as conquistas, promovendo o dismantelamento das iniciativas de políticas públicas já levadas a efeito para a formação humana integral. No entanto, não podemos esquecer que a classe trabalhadora hoje se faz extremamente multifacetada e se defronta com uma nova morfologia do trabalho (Antunes, 2020), o que demanda outras formas de organização da formação que, inspirada na reflexão de Dagnino (2023, p. 06), sugere a necessidade de um outro modelo de “governança que fomente arranjos produtivos e de consumo baseados na propriedade coletiva dos meios de produção, na solidariedade e na autogestão”.

As impossibilidades ainda se evidenciam na total dissonância dessa proposta com as matrizes da educação popular embora lancem mão do discurso que fundamenta a perspectiva do currículo integrado (trabalho, ciência, cultura e tecnologia), uma vez que se busca o alinhamento da formação segundo a BNCC voltada para as habilidades e competências requeridas pelo mercado. Embora lancem mão da ideia de formação integral, essa concepção se restringe “à melhoria das condições de vida dos sujeitos”, de forma aligeirada, ignorando o fundamento

ontológico da educação integral que perspectiva a formação humana em todas as dimensões.

Assim, podemos afirmar que uma política de formação para a classe trabalhadora segue em disputa, nos IF's, mas também nas redes municipais e estaduais tendo em vista o que preconiza a Portaria nº 962/2021 em vigência, em função das parcerias, abrindo questões de pesquisa que devem ser acompanhadas nos territórios. Neste intento, quando uma política de formação da classe trabalhadora é colocada em questão, no âmbito de uma das mais qualificadas instituições de formação profissional, “o futuro dos institutos [segue] em aberto, demandando ousadia, competência e compromisso político com um país soberano, democrático e justo socialmente” (Silva, 2009, p.11).

Dialeticamente, como possibilidades sinalizadas por Moura e Nóbile (2023, p.17), o planejamento de novas vagas nos PDI de parte dos IFs não deixa “de ser indicador de intencionalidade [...] de continuidade do Programa e de sua consolidação”.

Cabe-nos seguir em movimento alentadas pela utopia inspirada em Florestan e Freire de que as classes trabalhadoras possam se assumir como protagonistas da história e completem “o circuito de seu desenvolvimento independente como classe social” e adquiram “pleno acesso a todos os direitos civis e políticos que lhes são tirados na prática” (Fernandes, 1986, p. 147).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As disputas que seguem tencionando a Educação Profissional na integração com a Educação de Jovens e Adultos, explicitadas ao longo do texto, conformam um projeto de dominação e manutenção da subalternidade da classe trabalhadora. A dialética das relações capital trabalho confronta interesses opostos. De um lado, os interesses das classes dirigentes, em defesa de uma formação cada vez mais restrita à educação profissional em sua ênfase de formação inicial e continuada, aligeirada; para atender às necessidades do mercado. Por outro, as lutas no âmbito da sociedade civil, em defesa de uma educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, pela democratização da educação e da sociedade, tendo a escola pública popular como um espaço único no qual as classes populares podem ter acesso a uma educação sólida que lhes propicie o conhecimento e domínio dos fundamentos técnico-científicos, humanísticos e culturais que a humanidade tem produzido.

As lutas pela formação da classe trabalhadora, e pela defesa de uma escola pública popular em que o povo seja partícipe de sua construção, desafia a democracia restrita para uma minoria privilegiada pela riqueza, poder e saber (Fernandes, 2020, p.242), em detrimento da grande maioria que segue sendo alijada da participação nas decisões e rumos da história de nosso país. A ação política dos intelectuais que têm feito sua opção ético-política ao lado do povo, segue sendo demandada para a realização de um projeto educativo com o povo, capaz de promover a elevação de seu nível “cultural, intelectual e político”, para a compreensão dos reais problemas que afligem a sociedade brasileira e a humanidade em nosso tempo, em busca da transformação das condições de opressão a que tem sido submetido.

Ao refletirmos sobre as potencialidades e (im)possibilidades da EJA-EPT, vimos o quanto essas disputas persistem e integram as lutas históricas defendidas por Florestan Fernandes e Paulo Freire pela democratização da educação pública e por uma escola pública popular e democrática, aberta à participação do povo. Neste sentido, a postura e o trabalho do professor/educador como intelectual e como cidadão é uma das referências que os nossos mestres destacam, na tarefa educativa capaz de reconhecer as potencialidades a serem dinamizadas junto ao povo, ao conjugar a ação política e prática pedagógica em favor da educação para a humanização e emancipação social.

Ao analisarmos a Portaria nº 962/2021, que institui o Programa EJA Integrada - EPT, na relação com as metas do PNE 2014-2024 e as normativas do Proeja, vimos as potencialidades que o Proeja tem reunido, desde sua criação pelo Decreto nº 5.840/2006. Mesmo em tempos de retração da oferta, e do desmonte de políticas públicas acentuadas na gestão de Bolsonaro, há um movimento instituinte da EJA-EPT que continua desafiando a oferta da EJA como política pública nos IFs. Um movimento que, de certa forma, tem tencionado as instituições pela continuidade desta oferta nas unidades que têm abraçado a EJA-EPT comprometidas com uma sólida formação humana integral, inclusiva, a que os jovens, adultos e idosos têm direito.

Vimos que o intento da Portaria nº 962/2021 de observar o cumprimento da meta 10 do PNE que propõe “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”, não se materializou, uma vez que no acompanhamento das Metas de modo geral, a Meta 10 foi a que apresentou menores resultados. A Rede Federal apresenta uma oferta ínfima, contribuindo assim para o descumprimento da meta e para a negação do direito à educação. Diante dos quase 70 milhões de pessoas que não completaram a educação básica dentre eles os 9, 3 milhões de analfabetos, o sentimento de indignação é o que nos une para potencializar a luta em defesa do direito à educação de jovens, adultos e idosos trabalhadores no combate aos instrumentos que buscam perpetuar a alienação, a injustiça e a opressão. Isso torna mais que atual o clamor de Florestan Fernandes (2020, p.198), quando insiste em que “em uma sociedade democrática a educação esteja ao alcance da maioria daqueles que são os oprimidos, que são os excluídos, os explorados.”

No contexto de desmonte da educação pública e da educação profissional, a referida Portaria lança suas armadilhas na disputa de uma outra forma de oferta de EJA Integrada EPT, aliada à Resolução nº 1/2021 das Diretrizes Operacionais da EJA voltada ao alinhamento da BNCC, o que esvazia e distorce a ênfase da formação integral pretendida pelo Proeja. Ao mesmo tempo, busca fomentar a oferta de EJA integrada que tende a se restringir à cursos de Qualificação, em nível de Ensino Fundamental e Médio articulados à EPT, o que significa um retrocesso e ameaça de extinção da oferta de EJA-EPT, em face das conquistas já alcançadas na elevação da escolaridade em nível de Ensino Médio, colocando assim em pauta a dialética (im)possibilidades da EJA-EPT no atual momento de reconstrução nacional, que nos chama a todas e todos a seguir vigilantes.

Por fim, é impossível não trazer para compartilhamento a Nota Pública⁹ do Fórum Nacional de Educação (FNE), lançada em 26 de março de 2024, intitulada “É

⁹ <https://fne.mec.gov.br/>

urgente uma política Nacional de Educação de Jovens e Adultos”. Como espaço de interlocução entre a sociedade civil e governo, o FNE é firme em sua reivindicação ao Estado, para cumprimento do compromisso com os milhões de brasileiros analfabetos e que não concluíram a educação básica, para que sob a coordenação do MEC seja lançada a política anunciada pelo presidente Lula e encaminhada ao Congresso Nacional: “Em 2024, o governo Federal terá como foco, entre suas iniciativas fundamentais, no âmbito da promoção da equidade na educação, o **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da educação de Jovens e Adultos** e o PCCE Equidade” (Fórum Nacional de Educação, 2024, p.1).

Os Fóruns de EJA vêm acompanhando e tencionando de forma vigilante o lançamento da política de EJA desde o início do novo Governo Lula apontando para a defesa da oferta de EJA-EPT integrada, pelo acúmulo das experiências do Proeja, buscando pensar novas formulações em função das mudanças do mundo do trabalho e das novas exigências da formação dos trabalhadores.

Diante das potencialidades e (im)possibilidades da EJA-EPT com que nos ocupamos neste texto, esta nota coloca para seus militantes uma grande preocupação, se considerarmos que o anúncio da política tal como encaminhado na mensagem tende a restringir a formação profissional à Qualificação da Educação de Jovens e Adultos.

Temos que nos perguntar o quê, e o para quê desta formação, se levarmos em conta os desafios que nos esperam nas próximas décadas, conforme nos alerta Santos *et al* (2023), em função do avanço do desenvolvimento tecnológico e do conhecimento nas mais diversas áreas e da nova morfologia do trabalho, enquanto milhões de brasileiros permanecem à margem do acesso a todas essas mudanças. A não efetivação das metas do PNE 2014-2024, aliada a esses desafios, traz como possibilidades a conformação de um cenário de aprofundamento da exclusão, da miséria e da desumanização, o que sinaliza para impossibilidades de afirmação de “uma escola que ofereça ao trabalhador condições de desenvolvimento intelectual independente para a autoemancipação intelectual, cultural e política”, tal como defendida por Florestan Fernandes (2020, p. 230).

Essa projeção, contudo, não pode arrefecer a luta. Freire e Florestan nos animam a seguir conjugando a opção política em favor dos oprimidos, excluídos e deserdados da terra, mobilizando com eles ação política e pedagógica na construção de outra sociedade, fundada na justiça e na igualdade.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Rodrigo de Freitas. **Do estado do conhecimento ao conhecimento do estado**: a EJA- EPT no interior da rede federal e o problema da intelectualidade. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia: UFG, 2022.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. O novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. 1. ed. São Paulo, Boitempo, 2022.

ANDRIGHETTO, Marcos José; MARASCHIN, Mariglei Severo; FERREIRA, Liliana Soares. Políticas de EJA EPT no Brasil: ascensão, estagnação e silenciamento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2179–2198, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13544>. Acesso em: 01 mar. 2024.

BATTHYÁNY, Karina *et al.*. **Tomar partido**: trayectos, aprendizajes y desafíos para los partidos progresistas en América Latina y el Caribe. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2023. Disponível em: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/249066/1/Tomar-partido.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 jun. 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 05 fev 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 jul. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 04 fev 2024.

BRASIL. **Documento Base**: Proeja - Educação Profissional Técnica de nível médio/Ensino Médio. Brasília: Setec/MEC, 2007a.

BRASIL. **Documento Base**: Proeja – FIC/Ensino Fundamental. Brasília: Setec/MEC, 2007b.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei11.892.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Câmara dos Deputados**, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Censo da educação básica**: 2023 - Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar, 2024.

BRASIL. Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Portaria nº 962, de 01 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2021b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-962-2021-12-01.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. Parecer nº 01/2021. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2021c. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN12021.pdf?query=educacao%20escolar%20quilombola. Acesso em: 08 ago. 2023.

BRASIL. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. 2022. Brasília, DF : Inep, 2022. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília: MEC, 2024. Disponível: <https://anup.org.br/site/wp-content/uploads/2024/02/CONAE-2024-Documento-Final-26-02-2024.pdf>. Acesso 07 mar. 2024.

BASTOS, Mário Jorge. História e discurso: perspectivas e controvérsias. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 1, n. 2, p. 1-11, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/13299/6955/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CONH, Amélia. As políticas de abate social no Brasil contemporâneo. **Lua Nova**, São Paulo, 109: 129-160, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/Y3jzjrjsLPLS9QfRhC3kvG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 dez. 2023.

COUTO, Leandro Freitas; RECH, Lucas Trentin. Desmonte ativo no governo Bolsonaro: uma aproximação pela perspectiva orçamentária. *In*: GOMIDE, Alexandre de Ávila; SÁ e SILVA, Michelle Morais de; LEOPOLDi, Maria Antonieta (ORG.). **Desmonte e reconfiguração de políticas públicas (2016-2022)**. Brasília: IPEA/INCT/PPED, 2023.

DAGNINO, Renato. A educação na periferia do capitalismo: construindo um novo pacto a partir da EJA. **Audiência Pública sobre EJA**. Câmara dos Deputados. Realizada em 12 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/68347>. Acesso em: 12 jun. 2023.

DINIZ, Ana Lúcia Pascoal; MOURA, Dante Henrique. Os sentidos da integração no Proeja-FIC/fundamental: limites e alcances de um curso desenvolvido em espaço

prisional. **HOLOS**, [S. l.], v. 4, p. 130–150, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3196>. Acesso em: 03 mar. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 15 fev 2024.

FERNANDES, Florestan. **Que tipo de República?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERNANDES, Florestan. **A contestação necessária**: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários. São Paulo: Ática, 1995.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. Dominus, 1966.

FERNANDES, Florestan. A geração perdida. *In: A sociologia no Brasil*: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1980,

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FÓRUNS DE EJA DO BRASIL. **Posicionamento dos fóruns de EJA do Brasil referente à consulta pública sobre alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F%C3%B3runs%20de%20EJA%20do%20Brasil%20-%20Formul%C3%A1rio%20de%20contribui%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 03 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Organização e notas de Ana Maria Araujo Freire, Erasto Fortes Mendonça. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In: FERNANDES, Florestan. O desafio educacional*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e qualificação de jovens e adultos pouco escolarizados: promessa integradora num tempo histórico de produção destrutiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v.31, n.2, 389-404, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso: 20 set. 2023.

GOMIDE, Alexandre de Ávila; SÁ e SILVA, Michelle Morais de; LEOPOLDI, Maria Antonieta. **Desmonte e reconfiguração de políticas públicas (2016-2022)**. Brasília: IPEA; INCT/PPED, 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por amostras de domicílios – **PNAD**, 2024. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 24 abr. 2014.

MOURA, Dante Henrique; NÓBILE, Vânia do Carmo. PROEJA EMI: Entre a trajetória de contradições e a expectativa da materialização do direito. **Formação em movimento**. v. 5 n. 11 (2023), p.1-23. Dossiê “A Educação profissional e o Ensino Médio: Olhares retrospectivos, circunscriptivos e prospectivos”. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/741>. Acesso em: 23 fev. 2024.

NEVES, Maria Lúcia Wanderley (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. Rio de Janeiro: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 164 p. (Coleção Educadores).

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cad. CEDES 35** (96); May-Aug 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723770>. Acesso em: 25 mar. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto de discussões a partir do seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SANTOS, Robson dos; *et al.* A educação de jovens e adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: desafios ao novo Plano Nacional de Educação. *In*: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de; BOF, Alvana Maria (orgs.). **Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Inep, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl., Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Caetana Juracy. (org.) **Institutos Federais Lei nº 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1071>. Acesso em: 25 mar. 2024.

TÓTORA, Silvana. A questão democrática em Florestan Fernandes. *Lua Nova* (48), Dez 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/JJ5JssdJVt7GcRxvPSdjsVm/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. **A não consolidação do Proeja como política pública de estado**. Tese (Doutorado em Educação). 2014. 253f. Programa de Pós-Graduação em Educação DINTER em Educação CEPES/UFG/CAJ/CAC/IFG. Universidade Federal de Goiás. Goiânia. 2014.