

Análise do PROEJA nos Institutos Federais [IFs]: a prioridade não priorizada

Policy for Analysis of PROEJA in Federal Institutes [IFs]: the non-prioritized priority

Recebido: 10/04/2025 | **Revisado:** 30/06/2025 | **Aceito:** 13/10/2025 |
Publicado: 31/10/2025

Sidinei Cruz Sobrinho

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8826-5745>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFSUL campus Passo Fundo.
E-mail: sidineiccsobrinho@gmail.com

Como citar: SOBRINHO, S. CRUZ. Análise do PROEJA nos Institutos Federais [IFs]: a prioridade não priorizada. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 02, n. 25, p.1-22 e18479, out. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



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

Resumo

O objetivo do presente estudo é apresentar uma análise do PROEJA na educação Profissional no âmbito dos IFs. O problema principal envolve o questionamento sobre a realização dessa política educacional no contexto da prática nos IFs uma vez que, no contexto de produção do texto e da influência foi designada como sendo a EJA uma das prioridades obrigatórias a serem desenvolvidas por estas instituições. Para tal, fez-se uma análise qualitativa a partir de pesquisas *stricto sensu* sobre o tema, e uma análise quantitativa a partir de dados e indicadores institucionais em nível nacional considerando o recorte histórico entre 2008 e 2023. Os resultados sintetizam parte de tese doutoral que analisou a política de educação profissional na Rede Federal em nível nacional.

Palavras-chave: PROEJA; Instituto Federal; Política Educacional; Educação Profissional.

Abstract

The objective of this study is to present an analysis of the Youth and Adult Education Program in Professional Education within the scope of the IFs. The main problem involves the questioning of the implementation of this educational policy in the context of practice in the IFs since, in the context of production of the text and influence, EJA was designated as one of the mandatory priorities among the policies to be developed by these institutions. To this end, a qualitative analysis was carried out based on *stricto sensu* research on the subject, and a quantitative analysis based on institutional data and indicators at a national level considering the historical period between 2008 and 2023. The results summarize part of a doctoral thesis that analyzed the professional education policy in the Federal Network at a national level.

Keywords: Federal Institute; Educational Policy; Professional Education.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo principal do presente estudo é realizar uma análise quantitativa sobre o Programa de Educação de Jovens e Adultos na educação Profissional no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [IFs], entre os anos 2008 e 2023. Nesse sentido, parte-se de uma base teórica de Teorização Combinada com ênfase na Teoria do Ciclo de Políticas, apresentada por Ball e outros. Problematisa-se, assim, o questionamento em torno da política educacional de Educação de Jovens e Adultos nos IFs, principalmente por meio dos Programas PROEJA e PROEJA-FIC. O principal problema se dá em relação ao fato desta política educacional ser destacada como uma das prioridades obrigatórias a ser desenvolvida no âmbito destas instituições em nível nacional e a investigação a fim de verificar se isso ocorreu no Contexto da Prática ou foi negligenciada pela atuação institucional.

A base empírica desse estudo seguiu procedimentos de análise bibliográfica e documental, análise hermenêutico jurídico-filosófica das principais fontes formais legislativas; análise qualitativa a partir de pesquisas *stricto sensu* sobre o tema, e uma análise quantitativa a partir de dados e indicadores institucionais em nível nacional, principalmente por meio da Plataforma Nilo Peçanha [PNP] que, legalmente é a fonte pública oficial dos indicadores institucionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica [RFEPT]. Isso porque, prevista como prioridade legal, inclusive com quantitativos mínimos de vagas a serem ofertadas em EJA, tal decisão não pertence ao poder discricionário e a autonomia institucional de ofertar ou não ofertar esta modalidade de ensino. Implica, portanto, pela boa interpretação jurídica, uma regra / prioridade de poder-dever, ou seja, de caráter vinculatório.

Este artigo, em grande parte, é fruto da tese de doutorado “Análise nacional do ciclo da política de educação, ciência e tecnologia nos Institutos Federais: a carência epistêmica e a produção do *homo enterprise* no contexto da prática e na atuação política”, apresentada em dezembro de 2023 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Passo Fundo. (Sobrinho, 2023). Esta, desenvolveu-se a partir e sobre uma concepção de “produção de política” que é crítica à concepção de “criação e implementação” de políticas; crítica à concepção de políticas presa e dependente apenas da ideia de Estado-Nação e / ou a um paradigma política-como-governo. Uma concepção de política na qual os diferentes contextos proporcionam a mediação, os conflitos, os discursos, as disputas de poder e toda a gama de movimentos que envolvem diferentes micro e macros contextos nos quais as políticas são produzidas.

Sendo assim, a partir desta breve introdução, o estudo se apresenta estruturado em: 1) abordar, brevemente, o contexto de influência e de produção do texto da política de educação profissional com foco na EJA a ser desenvolvida na macro política educacional de educação profissional, científica, técnica e tecnológica no âmbito da RFEPT; 2) coloca-se em evidência a análise jurídico-hermenêutica das prioridades “obrigatórias” dos IFs conforme previsão legal impressa no contexto da produção dos textos de política. 3) em seguida, busca-se comparar aquela política de EJA proposta aos IFs com a política de fato atuada no contexto da prática, por meio da análise da oferta de EJA nos IFs: 2008 a 2023. Neste momento, apresentam-se os

principais resultados da análise feita sobre uma seleção de trabalhos *stricto sensu* sobre a RFEPT no âmbito nacional e sobre os indicadores institucionais disponíveis, principalmente na PNP bem como a crítica à fragilidade desta plataforma. 4) Por fim, conclui-se sintetizando os principais achados da pesquisa e repercussão da EJA no Ciclo de Políticas nos IFs até o momento.

2 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DE TEXTO SOBRE A EJA NOS IFs

Durante a XXXII REDITEC – Reunião de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Tecnológica. São Luis (MA), em 2008, foram apresentadas como estratégias, princípio e concepções de políticas de EPT para a RFEPT:

[...] Educação integral / Cidadã / Para a Vida; Paradigma que supere a sobreposição entre campos do conhecimento e campos da profissionalização (modo próprio de concepção de projeto educativo). EPT como formação pautada na investigação científica a fim de promover o desenvolvimento da ciência e tecnologia, da inovação tecnológica (compromisso com a democratização das conquistas e benefícios da produção do conhecimento na perspectiva de cidadania e da inclusão). Fortalecimento da Relação entre a EPT e a Educação Básica (Introdução do Jovem no Universo Temático do Mundo do Trabalho / Ciência Tecnologia, Trabalho e Cultura como dimensões indissociáveis). Aproximação da EJA a EPT (PROEJA) [...]. (Caldas, In: XXXII REDITEC, 2008, s. p.).

Assim, no âmbito das políticas de EPT no primeiro Governo Lula, cabe destaque à política de educação profissional de jovens e adultos, que se inicia com o PROEJA em 2006 e se cristaliza como prioridade na Lei nº 11.892/2008. O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Esta, por sua vez, já foi um programa de política educacional decorrente dos efeitos de política do Decreto nº 5.154/2004.

Assim, em síntese, teve-se que:

Se o primeiro mandato de Lula foi de discussão, em torno dos rumos da EPT, o segundo foi de estruturação de programas e políticas voltadas à expansão. Com a aprovação da Lei nº 11.195/05, superou-se a proibição da construção de novas unidades de Ensino Profissional, no âmbito das escolas ligadas ao MEC, abrindo caminho para a reorganização da EPT no país. A publicação do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007 estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia - IFs, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Na regulamentação, foram indicadas as linhas gerais de atuação dos IFs, cujo Projeto de Lei estava em fase de construção (Figueiredo, 2019, p. 96).

Com a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná da UTFPR, pela Lei nº 11.184, de 07 de outubro de 2005, os demais CEFETs pressionaram o governo para se tornarem universidade tecnológica. “Isso foi um dos motivos, para que o governo buscasse uma alternativa viável, que propusesse avanços, mas que mantivesse as características fundamentais da Rede Federal, sobretudo a atuação na Educação Básica, com ênfase na oferta de EMI” (Figueiredo, 2019, p. 119). Porém, a proposta do governo Lula era evitar que as novas instituições federais de EPT terminassem por reproduzir o modelo das universidades já existentes, bem como evitar que os cursos técnicos integrados ao ensino médio não fossem ofertados pelas novas instituições (Figueiredo, 2019, p. 151). Esse é o motivo pelo qual, até hoje, a UTFPR é a única nesse modelo e, embora tenha sido incluída como integrante da RFEPCT na Lei nº 11.892/2008, raramente se envolveu com as discussões da rede junto aos IFs e demais instituições. O CEFET – RJ e o CETET – MG mantiveram o pleito, e ainda mantém, de se tornar universidade e não aceitaram serem transformados em IFs.

Em síntese, Os contextos de influência e de produção dos textos, que permearam o início do que vem a ser o Ciclo de Políticas de EPT nos IFs e na própria RFEPCT em torno do processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, foi fortemente marcado por tensões internas e externas. Nesse sentido, o já referenciado trabalho doutoral de Figueiredo (2019) se ocupou, de forma aprofundada e exímia, da análise do “Contexto da influência, produção do texto e tensões, na construção da política pública, criação dos IFs”.

3 A EJA COMO PRIORIDADE INSTITUCIONAL “OBRIGATÓRIA” NOS IFs

Em síntese, as finalidades, características e objetivos dos IFs, expressos nos Art. 6º e 7º, indicam elementos que devem nortear a atuação política em sentido amplo. Ou seja, os IFs, embora possam, não são obrigados a atuar em todos os níveis, formas e modalidades de ensino, em todas as dimensões possíveis que englobam as categorias “ensino”, “pesquisa” e “extensão”. Principalmente quando tomadas assim, de forma fragmentada, o que torna a dependência da materialidade necessária para realização da política, ainda mais complexa e inacessível. Porém, quando atuar, deve levar em consideração estas características, objetivos e finalidades. Do contrário, estaria em desacordo com aquilo que os justifica enquanto institucionalidade. Dito de outra forma, tornam-se injustificáveis de continuar e, portanto, suscetíveis ao predadorismo colonizador das fundações e organizações privadas de “filantropocapitalismos” do mercado sempre preparado para apresentar soluções e tecnologias de políticas para resolver as contradições insustentáveis e ineficientes do serviço público.

Contudo, dentre todas as possibilidades de atuação dos IFs, por terem se dado de forma desorganizada já levaram algumas destas instituições a entrar cada vez mais em profunda crise de identidade e se assemelhar mais com a concepção da instituição ornitorrinca (Frigotto, 2018). Há, porém, dentre estas possibilidades, algumas prioridades que, como tais, deveriam limitar a atuação desorganizada e o desvio da atividade fim típicas dos IFs. Estas prioridades também têm sido frequentemente deturpadas em discursos de política que visam justificar o desvio da rota, encontram-se claramente expressas nos Art. 7º e 8º da Lei 11.892/2008.

Assim, tem-se que:

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais: I - 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) (Grifei).

Veja-se que, ao contrário do que tem sido usado por muitos, o texto usa o termo “prioritariamente”, o qual não é sinônimo de “preferencialmente”. Portanto, tem-se aqui a clareza de que se trata de norma vinculada, não discricionária. A autarquia, seja por meio do Reitor, do Conselho Superior, o que for, por mais “democrático” que tenha sido o entendimento interno, não tem autonomia para decidir não ofertar cursos de EPT integrada ao ensino médio, “e” EJA. Portanto, é possível que algum ou alguns campus de um determinado IF, não ofertem Ensino Médio Integrado e nem EJA, sendo que este inclui a possibilidade de EJA integrado ao Ensino Médio, de forma concomitante em parceria com outras escolas ou ainda o EJA FIC, que é a qualificação profissional concomitante com o ensino fundamental EJA realizado em outras instituições. Isso porque, o campus não é o IF e o texto é claro ao dizer que esta é uma prioridade que compõe os objetivos dos IFs.

A questão (im)pertinente que se coloca é: se a “prioridade” de oferta é Ensino Médio Integrado e EJA, o que justificaria a criação de unidades administrativas (campus) em cidades e microrregiões que já contavam com instituições públicas de educação básica e ensino superior e de formação profissional, incluindo aqui também cursos técnicos ofertados pelo Sistema S (este, como visto, que se declara de iniciativa privada mas é na maior parte subsidiado por força de arrecadação pública que poderia ser destinada para as instituições públicas)? Talvez por que a demanda na região seria maior? E isso justificaria deixar outras cidades e microrregiões que sequer contam com o acesso à alguma forma de ensino público gratuito? Certamente aqui se desencadearia uma série de conflitos e questões que exigiriam um aprofundamento muito maior. Contudo, várias pesquisas já realizadas sobre as fases de criação e expansão da RFEPT, tem aprofundado estas e outras questões e apontado várias lacunas dessa natureza. Voltar-se-á a esta questão mais adiante na exposição dos resultados obtidos na produção de alguns dados específicos sobre o tema.

A tese da “prioridade” como conduta vinculada ao poder-dever da administração pública nos IFs se fortalece quando que, no Art. 8º define que: “No

desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7º desta Lei, [...]” (BRASIL, 2008) (Grifei). Veja-se que o verbo é imperativo “deverá”. Ao mesmo tempo que impõe (poder vinculado) 50% das vagas ofertadas a cada exercício, estabelece que este é o mínimo, portanto cada IF “poderá” (poder discricionário), ofertar mais que 50% das vagas em cada exercício para oferta de cursos de ensino médio integrado, incluindo, obrigatoriamente, EJA.

Sobre a oferta de EJA, deve-se, obrigatoriamente, realizar interpretação jurídica da Lei nº 11.892/2008 cominada com o Decreto nº 5.840/2006, o qual instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Ao menos até que este seja revogado e / ou os referidos artigos da Lei nº 11.892/2008 alterados ou revogados. Isso porque, conforme o referido decreto, publicado dois anos anteriores à criação dos IFs, já se previa que o PROEJA “fica instituído, no âmbito federal [...]”, e abrangerá “cursos e programas de educação profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e; II - educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2006, Art. 1º, § 1º, I e II). E ainda, estes cursos “poderão ser articulados: I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, [...] 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” (Ibidem, § 2º, I e II). O que se torna ainda mais claro ao afirmar que: “Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas” (Ibidem, § 5º) (Grifei). Logo, o que a lei 11.892/2008 fez, foi reiterar a obrigação das novas instituições criadas no âmbito Federal, da oferta de cursos e programas de EJA, em nível fundamental e / ou na etapa do ensino médio. Além disso, o decreto ainda prevê que:

Art. 2º As instituições federais de educação profissional deverão implantar cursos e programas regulares do PROEJA até o ano de 2007. § 1º As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007 (BRASIL, 2006).

Sendo assim, sobre a obrigatoriedade de todos os IFs, além das demais instituições da RFEPT ofertarem cursos de EJA, não está sob a autonomia discricionária dos IFs. A diferença que se inclui agora é a de que, a oferta de “no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição”, deveria ser garantida até o ano 2007 nas instituições já existentes, e por interpretação hermenêutica jurídica lógica e extensiva, nas novas instituições, a partir da sua

criação. Além disso, o critério de referência para cálculo desses 10% das vagas para EJA, se dá, no decreto, com base no “quantitativo de matrículas do ano anterior, [...]”.

Assim, por exemplo, se em 2009 um IF teve dez mil alunos matriculados, em 2010 deveria ofertar no mínimo mil vagas para EJA. Oferta essa seja na forma de ensino fundamental (FIC), ou na etapa do ensino médio (integrada ou concomitante). Conforme o disposto no Art. 8º da Lei 11.892/2008, o critério de cálculo para atender no mínimo a 50% de oferta para ensino médio integrado, incluindo as vagas para EJA, se dá conforme o total de vagas em cada exercício (leia-se: a cada ano). Se, pela abertura de novos cursos ou eventual fechamento ou suspensão de oferta de cursos em determinado ano, também ajustaria a proporção do mínimo previsto de 50%. Já, no caso do decreto, se no ano seguinte a instituição aumentasse ou diminuísse o número de vagas, o percentual de 10% para EJA ficaria fixo ao número de matrículas do ano anterior.

Além disso, o § 1º do Art. 8º da Lei 11.892/2008, ainda previa que: “O cumprimento dos percentuais referidos no caput deverá observar o conceito de aluno-equivalente, conforme regulamentação a ser expedida pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2008). Sendo que o conceito de “aluno-equivalente” só foi regulamentado pelo MEC em agosto de 2015, pelas Portarias MEC/SETEC nº 818/2015 e nº 25/2015. Portanto, somente em 2016, dez anos após o Decreto e oito anos após a Lei de criação dos IFs é que se começou a ter vaga noção do critério a ser adotado. Este e outros indicadores passaram ainda por uma série de atualizações sendo, a mais recente até o momento (2022) a Portaria MEC/SETC nº 1.162/2088. Conforme a qual “Fica definido o conceito de aluno-equivalente ou matrícula equivalente como o aluno matriculado em um determinado curso, ponderado pelo fator de equiparação de carga horária e pelo fator de esforço de curso” (BRASIL, 2018).

Vaga noção pois, até o momento, ainda gera muita discussão e divergência sobre o entendimento dos conceitos e critérios usados para formação de indicadores da RFEPCT. Há de se convir que uma política educacional, contando com milhares de profissionais da educação, incluindo docentes e técnicos administrativos, milhares de cargos comissionados em direção e assessoramento, milhares de mestres e doutores altamente qualificados nas mais diversas áreas, precisar de mais de uma década para formular conceitos e fórmulas de cálculos de indicadores institucionais, implica deixar muitas lacunas para o fortalecimento das críticas sobre a ineficiência do serviço público.

De toda forma, apesar da imprecisão das regulamentações da Lei nº 11.892/2008 e da produção de indicadores sérios e consistentes sobre a RFEPCT até o momento, o que se tem clara é uma das prioridades de atuação dos IFs, antes de atuar em todas as demais possíveis: a oferta de cursos de EPT na forma articulada integrada ao ensino médio (Ensino Médio Integrado), incluindo a EJA (seja na etapa do ensino fundamental ou na etapa do ensino médio, de forma integrada ou concomitante).

O Art. 8º também define a próxima prioridade, ao determinar que: “No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de [...] 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea “b” do inciso VI do caput do citado art. 7º” (BRASIL, 2008, Grifei).

Portanto, no mínimo 20% das vagas destinadas para a oferta de “Art. 7º, VI, b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;” (Ibidem) (Grifei).

Veja-se que, dentre todas as possibilidades de atuação em nível superior (graduação ou pós-graduação), os IFs devem (poder vinculado) atuar em cursos de licenciatura e / ou “programas especiais de formação pedagógica”, o que incluiria, por exemplo, programas de pós-graduação lato sensu e /ou stricto-sensu. Além disso, ao usar o termo “sobretudo”, a legislação também estaria direcionando a obrigatoriedade de que, dentre os 20% das vagas ofertadas, a maioria fosse para cursos “nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”.

Exceto estes dois casos, tanto a Lei 11.892/2008, quanto demais legislações correlatas, não preveem outras limitações quantitativas. Assim, tem-se que, considerando o conceito de aluno-equivalente para efeito do cálculo das vagas para atendimento às prioridades definidas a lei, sob critérios quantitativos do total de vagas matrícula-equivalente, em cada exercício, por IF, no mínimo 50% deveriam ser destinadas, em cada exercício, para cursos de EPT na forma Articulada Integrada ao Ensino Médio (Ensino Médio Integrado), incluindo no mínimo 10% de vagas para EJA, sejam elas em cursos de ensino fundamental ou médio; e 20% do total de vagas matrícula-equivalente, em cada exercício, por IF, para cursos de licenciatura e “programas especiais de formação pedagógica”, incluindo os de pós-graduação e, dentre estes 20% das vagas, priorizada as áreas de ciências e matemática, e de EPT.

4 ANÁLISE DA OFERTA DE EJA NOS IFs: 2008 A 2023

Que a colonização neoliberal na educação e a tentativa de transformar a escola em uma empresa, como bem aponta Laval (2019), traz graves prejuízos à formação humana e, portanto, para a sociedade como um todo, já parece indubitável. Contudo, resta o desafio sobre como fazer e analisar políticas mais adequadas ou de modo mais “ajustado ao contexto atual da política educacional global”, de forma que não se fique na repetição de um fazer e de um analisar políticas de forma “presa a uma nação-estado, a um paradigma política-como -governo”, como expressa Ball (2020) logo ao prefaciar a obra “Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal” (publicada originalmente em 2012).

Apesar do esforço didático empreendido na perspectiva de mapear uma amostragem razoável sobre as centenas de pesquisas e bases teóricas analisadas (Sobrinho, 2023, p. 112 ss.), percebe-se que predomina uma diversidade de autores e bases referenciais que revelam mais um ecletismo ou uma teorização adicionada que a uma possível teorização combinada nas pesquisas que analisam a política educacional no IFs. Aliás, deve-se ressaltar, esse ecletismo teórico identificado nas pesquisas, pode-se dizer, começa a revelar uma crise de identidade institucional nos IFs e uma crise de identificação dos atores de política com a política proposta. Quer dizer, parece sugerir que as instituições em questão mais se caracterizam por uma

diversidade desorganizada que por uma organização diversificada, como restará demonstrado mais adiante.

Cabe, pois, aprofundar a investigação sobre quais concepções estão efetivamente predominando no contexto da prática dos IFs e como isso poderá interferir ou já está interferindo nos efeitos e estratégias de política. Ainda, investigar se esse distanciamento decorre do processo considerado normal e salutar do ciclo de políticas por meio da atuação política dos diversos atores que agregam aos diferentes contextos, portanto sobre Como as Escolas Fazem Políticas, ou o também válido questionamento sobre Como as Escolas desfazem Políticas?

No levantamento realizado por Sobrinho (2023), com as 737 pesquisas *stricto sensu*, para responder à questão sobre os principais temas abordados nessas pesquisas e considerando que outros estudos anteriores já haviam realizado levantamento sobre temas específicos, como licenciaturas, PROEJA etc., optou o autor por agrupar as temáticas em seis conjuntos de categorias de análise. O objetivo desta organização também foi o de se obter uma amostragem de nível nacional e que englobasse as principais e diferentes dimensões e contextos que envolvem o Ciclo da Política Educacional nos IFs.

Nesse sentido, sintetiza-se, a seguir, algumas das principais conclusões, em referência direta, apresentadas num conjunto menor de pesquisas *stricto sensu* realizadas especificamente sobre o tema EJA nos IFs entre 2008 e 2023:

Quadro 1: Conjunto síntese de principais conclusões nas pesquisas *stricto sensu* sobre EJA nos IFs

1 - “[...] PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO PROEJA [...] pode ser uma opção na oferta do Proeja nos IFs, em especial para aqueles que atuam no setor agropecuário, [...]” (Oliveira, I. 2016, Tese);
2 - “A implantação do PROEJA FIC possibilitou para alguns municípios a aproximação com o campo do trabalho e da formação profissional [...]” (Bronzate, 2014, Tese);
3 - “[...] o PROEJA têm um relevante influencia na relação do processo de educação de jovens e adultos. Contudo, vale ressaltar que no contexto histórico ao trabalhador pobre, desqualificado, o Programa assume a forma apenas de ascensão social com condições de possibilitar acesso aos bens de consumo que o capital produz” (Albuquerque, 2013);
4 - “PROEJA FIC. [...] frente a inviabilidade operacional colocada pelo IFSP - repercutiram na conformação do currículo. [...] as dificuldades existentes ativeram-se às questões de disponibilidade de profissionais para atuarem junto ao Programa, e aos entraves administrativos e culturais da instituição” (Bronzate, 2014);
5 - “[...] o PROEJA FIC, quanto aos seus pressupostos e princípios, mostra-se pertinente às necessidades educacionais dos jovens e adultos trabalhadores consideradas a partir do direito à educação, mas, para que este direito se efetive, são necessárias condições estruturais e operacionais para a implantação do Programa - tal como concebido nos documentos oficiais - bem como tempo de apropriação de sua concepção, fundamentada na formação integral e expressa na integração curricular” (Bronzate, 2014);
6 - “[...] Pedagogia da Alternância no PROEJA, [...] reconhece-se os riscos de sua descontinuidade através da diminuição de sua oferta por estas instituições e de incentivo do Governo Federal. [...] Pedagogia da Alternância no PROEJA, [...]. [...] formação continuada de professores e a realização do Tempo Comunidade apresentarem-se como desafios a serem superados, [...]” (Ferrari, 2015);

7 - “[...] a política de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, instituída pelo Governo Federal [...], mostra-se, em sua configuração, apenas como mais uma das políticas educacionais que possuem a função exclusiva de atender aos interesses do capital [...]” (Costa, 2015);
8 - “A maioria dos professores da pesquisa afirmou que a instituição não se preparou para participar do programa, (PROEJA) o que pode ter provocado um alto índice de evasão dos alunos. [...] as decisões do atual Governo podem ter interferido no prosseguimento exitoso do Programa. Todavia, apesar de reconhecerem a importância do Programa por este se inserir nas políticas públicas de inclusão de jovens e adultos, os professores do curso investigado decidiram não ofertar mais turmas de curso técnico do PROEJA, a partir de 2015” (Rodrigues, 2015);
9 - “[...] a necessidade de aprofundamento acerca dos campos que interagem na oferta do Proeja a partir da formação em alternância, bem como a concepção e organização de um currículo apropriado a essa proposta de oferta. [...] Pedagogia da alternância NO PROEJA [...]” (Oliveira, 2016);
10 - “Em contrapartida, o trabalho revela a crescente articulação do PROEJA com a Pedagogia da Alternância, ao que se atribui às aproximações entre essas modalidades como: a formação integrada e integral, a flexibilização e valorização dos diferentes tempos e espaços de formação, a valorização da pesquisa e do trabalho como princípios educativos e a realidade do estudante como ponto de partida da aprendizagem e da formação” (Ferrari, 2015);
11 - “[...] Mesmo não havendo garantia de emprego ou melhoria material de vida para os alunos, Proeja, é fundamental a construção de novas formas de interpretar e conhecer a realidade. [...] uma demanda que apresenta alunos com uma grande diversidade social, cultural, com diferentes faixas etárias, é fundamental uma metodologia específica de trabalho, bem como um sistema curricular integrado” (Tamanho, 2016);
12 - “A significação do Proeja é o que tem, sistematicamente, estimulado os docentes para a renovação diária de suas práticas educacionais, qualificando o processo educativo numa perspectiva de mão dupla, redundando em modificações tanto nos discentes quanto nos docentes” (Stering, 2015);
13 - “Os trabalhadores-alunos reconheceram a importância do Programa (PROEJA) e afirmaram que a prática pedagógica desenvolvida pelos professores era adequada ao processo de ensino-aprendizagem da turma” (Rodrigues, 2015);
14 - Estudos de Casos e outras pesquisas sobre a “[...]articulação do PROEJA com a Pedagogia da Alternância, [...]”, demonstram que essa metodologia tem sido exitosa quando se tem clareza das “[...]aproximações entre essas modalidades como: a formação integrada e integral, a flexibilização e valorização dos diferentes tempos e espaços de formação, a valorização da pesquisa e do trabalho como princípios educativos e a realidade do estudante como ponto de partida da aprendizagem e da formação” (Ferrari, 2015, Dissertação);
15 - Quando acompanhado de formação continuada e articulação entre os servidores docentes, TAES, Gestão, educandos, o PROEJA “[...] tem, sistematicamente, estimulado os docentes para a renovação diária de suas práticas educacionais, qualificando o processo educativo numa perspectiva de mão dupla, redundando em modificações tanto nos discentes quanto nos docentes” (Stering, 2015, Tese);

Fonte: elaborado pelo autor, 2025, com base em Sobrinho, 2023.

Observou-se, nos últimos anos, um gradativo esvaziamento de pesquisas sobre EMI, PROEJA e licenciaturas, e um significativo aumento de pesquisas sobre o ensino superior e de pós-graduação. Além disso, muitas questões já abordadas em teses e dissertações entre 2010 e 2015 voltam se repetir, identificando os mesmos problemas e, em muitos casos, o agravamento destes, em teses e dissertações publicadas entre 2016 e 2021. Tal questão já se havia apresentado quando da visita nas centenas de unidades no Brasil, palestras, seminários, participação no FDE. Observou-se que a maioria das questões, inquietações, anseios e problemas, se repetem, mas não há diálogo efetivo, na maioria das vezes sequer dentro do mesmo campus ou do mesmo IF, e muito menos entre os IFs em nível nacional: uma reinvenção da roda a cada amanhecer.

Há espaços teoricamente criados para essa aproximação, tais como o próprio Conselho Nacional dos IFs – CONIF e seus fóruns assessores de Ensino, Pesquisa, Extensão, Administração, desenvolvimento Institucional, e ainda inúmeros outros fóruns, comissões, GTs de trabalho etc., que deveriam proporcionar essa aproximação entre as instituições por meio da representatividade. Contudo, é evidente que tais espaços não têm surtido efeito significativo no contexto da prática e das aproximações institucionais. São exemplos desses fóruns: Forcampo - Fórum de Educação do Campo; Forgep - Fórum de Gestão de Pessoas; Forinter - Fórum dos Assessores de Relações Internacionais; Forplan - Fórum de Planejamento; Forpog - Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação; Forproext - Fórum de Pró-Reitores de Extensão; e Forti - Fórum dos Gestores de Tecnologia da Informação. No contexto da prática, nos campus, a maioria dos servidores e, muito menos os alunos, sequer sabem da existência ou acompanham as discussões desses fóruns. Inclusive no âmbito dos Conselhos Superiores, pouco se repercute os trabalhos realizados por estas instâncias de assessoramento ao CONIF e, portanto, à RFEPT como um todo.

A estrutura organizacional é, na maioria dos casos, decorada com o papel de parede da Gestão Democrática, mas mantém seus alicerces sobre o gerencialismo, a burocracia, o patrimonialismo, o autoritarismo e demais bases que contradizem o discurso.

Uma forte evidência disso é a de que raramente tais instâncias ou os resultados das discussões de tais instâncias são mencionados, sequer como referenciais, nas pesquisas analisadas. Muitos atores de política no âmbito dos IFs, sequer têm conhecimento ou se têm, não entendem o papel dessas instâncias. Por mais que se discuta e se produzam textos, cartas, documentos orientadores de políticas no âmbito dos IFs buscando consolidar a identidade institucional e respeitando as especificidades locais e regionais, tais produções permanecem no nível da mera retórica ou sequer chegam às bases como artefatos de políticas para auxiliar na formação e orientação da atuação dos atores de política nos diferentes espaços institucionais.

Os estudos revelam que, com frequência, ao se falar de temas essenciais às prioridades institucionais, e, portanto, à construção da própria identidade institucional e expectativa de realização da sua função social, no Contexto da Prática, com frequência, os atores de política falam da mesma coisa (signo), mas não falam sobre a mesma coisa (significado e sentido). Ou seja, as interpretações permanecem no

campo da subjetividade e não são explicitadas no discurso da atuação política, permanecem como que subentendidas, quando, na prática, são frequentemente contrárias e contraditórias. Isso é facilmente identificado quando das falas (orais ou escritas), destes atores de política, que envolvem a concepção de ensino médio integrado, formação profissional, currículo, função docente, função dos IFs etc.

Questiona-se então: de que modo estas pesquisas estão sendo ou não consideradas no âmbito dos IFs como “Artefatos de Políticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016)? Até porque: “Os artefatos são entendidos como parte das ferramentas e técnicas de governabilidade no trabalho de política na escola ao ponto de representar produções culturais que carregam conjuntos de crenças e significados” (MOURA, 2019. p. 210 a 211).

Parece que muito além de autonomia e liberdade intelectual ou de uma pseudo crítica ao uniformismo e centralização, alegando-se, muitas vezes, que, embora pertencentes à mesma RFEPCT e sob a égide do mesmo texto legal que as institui, alguns atores dessa política justificam as contradições como sendo espaços da boa diversidade. Ou seja, justificam a carência epistêmica dos discursos de políticas educacionais, como sendo liberdade de pensamento enquanto não passa de mera doxa, Confundem autonomia institucional com soberania; gestão democrática com oclocracia. Enfim, consideram evidente o que ainda precisa ser evidenciado. Não é sem motivos que mais de uma centena das teses e dissertações analisadas reiteram a falta de identidade institucional reflexa em inúmeros casos no contexto da prática, e a carência de formação continuada e adequada que considere maior entendimento e organização institucional. Ou seja, é preciso haver espaços de identificação para que se possa construir a identidade da pretensa nova institucionalidade, e isso não tem ocorrido de forma consistente e produtora.

Como alertará Laval, um dos principais meios de entrada da colonização neoliberal na educação pública, é a colonização por meio da transferência terminológica. Nesta, o uso de termos da moda, propagados fortemente por meio, principalmente dos textos da UNESCO, OCDE, e Bancos Centrais e Mundial, se propaga sob o véu de uma nova gestão, em que “[...] a administração escolar [...] toma de empréstimo retóricas e soluções de gestão privada, alegando que desse modo a escola se adaptará melhor a demanda social” (2019, p. 254). Nesse sentido, envolve não só a administração da escola como Gestão em sentido estrito, mas todos os envolvidos direta ou indiretamente na atuação política, principalmente os que se omitem.

Embora, como sugere a amostragem realizada por Mota (2018), a maioria dos próprios servidores públicos da RFEPCT (docentes ou técnicos administrativos) tenha realizado as pesquisas na área da educação, o direcionamento dos temas de investigação se deu de forma pulverizada envolvendo ensino, pesquisa, extensão, gestão de ensino, gestão administrativa, e, principalmente, a partir destes com ênfase em programas governamentais específicos, tais como: PRONATEC; PROEJA; PROFUNCIONÁRIO; EAD... e / ou temas específicos comuns, tais como: politécnica; educação integral; ensino médio integrado; licenciaturas; e ainda, temas mais direcionados às áreas administrativas, tais como: plano de carreira; valorização dos servidores; diferenças entre servidores técnicos administrativos e servidores docentes; licitações; etc.

Quer dizer, por um lado, com o Decreto 5.154/2004 e as Leis 11.741/2008 e 11.892/2008, se conseguiu influenciar o contexto nacional e elaborar e legitimar um texto de política de EPT com base em concepções mais voltadas para a justiça social, a formação integral, e a superação da dualidade entre trabalho material / trabalho técnico versus trabalho intelectual, capaz de ao menos promover espaços de travessia da dimensão meramente material para a dimensão ontológica do trabalho, ao longo de mais de uma década desde este avanço.

Por outro lado a política enquanto discurso neoliberal, com programas de governo vinculando orçamento, como o PRONATEC, ou com reformas capitaneadas pela iniciativa privada como o Instituto Ayrton Senna, e por organismos mundiais tais quais os direcionamentos dos textos da OCDE, da UNESCO e do Banco Mundial que, inclusive se apropriaram de terminologias como “formação integral” e “pleno desenvolvimento da pessoa humana”, porém com organizações curriculares, artefatos e tecnologias de políticas totalmente avessas às bases teórica desses termos e categorias, tem conseguido dominar o contexto da prática e feito prevalecer a lógica da “indústria 4.0”, do “empreendedorismo”, do “desenvolvimento econômico”, da “concorrência”.

Os IFs fazem questão de divulgar quais têm sido os melhores no ENEM, no ENADE, a maior pontuação no IGC dos cursos, os alunos do ensino médio aprovados em cursos de medicina, mas silenciam sobre os alunos do ensino médio aprovados em cursos de licenciatura no próprio IF, não divulgam igualmente os alunos do PROEJA que se formaram conciliando família, preconceito e jornada de mais de quatorze horas diárias entre estudo, trabalho e família, ou mais, dentre outras ações de eficaz justiça social, mas que não aferem status entre as “meritosas” instituições de ensino.

O problema não está em divulgar as boas práticas institucionais, ao contrário, devem ser amplamente publicizadas e incentivadas, o problema é quando isso se dá na perspectiva, mesmo que velada, da concorrência institucional, da performatividade, da disputa para ver qual Reitor ou Diretor de campus é o “melhor empreendedor” ou como fará para se reeleger e manter o cargo e / ou o protagonismo do sucesso. Não só entre os gestores, mas entre os demais, o professor que publica mais artigos “Qualis A”, o professor que tem maior carga horária no PPC do curso porque a “sua disciplina” é “mais importante”, o que faz mais “palestras”, o que é “mais homenageado” pelos alunos, o técnico- administrativo que recebe a maior função gratificada ou assume o cargo mais importante na administração do IF, e assim sucessivamente.

No que tange aos dados quantitativos dos indicadores institucionais, a análise de atendimento dos IFs às prioridades de oferta e atuação educacional, nos diferentes níveis, formas e modalidades, torna-se uma missão complexa e de difícil segurança na interpretação de dados. Isso porque a RFEPT levou aproximadamente uma década para começar a apresentar uma sistematização de indicadores institucionais. Ou seja, embora os IFs tenham sido criados em 2008, apenas a partir de 2017 a RFEPT começou a apresentar publicamente os indicadores institucionais por meio da Plataforma Nilo Peçanha. Desde então, a constante revisão e mudança nos conceitos e critérios de inserção e contabilização dos dados, impossibilitam um quadro geral da RFEPT mais fidedigno. Nesse sentido, veja-se, por exemplo, tabela

elaborada por Sobrinho (2023) que confronta as diferentes versões da PNP e a divergência de dados, no caso, sobre o índice de eficiência nos IFs, problema, no entanto, que se repete nos demais indicadores:

Tabela 01: Índice de Eficiência nos IFs – Tabela comparativa das versões PNP

Índice de eficiência nos IFs											
Tabela comparativa PNP versão até ano base 2019 X Nova Versão da PNP, a partir do ano base 2020 - IFs - 2017 a 2021											
Ano base	Anterior	Nova	Diferença	Anterior	Nova	Diferença	Anterior	Nova	Diferença	Nova	Nova
Tipo de Curso	2017		entre dados	2018		entre dados	2019		entre dados	2020	2021
Licenciatura	23,8%	41,8%	18,0%	22,8%	54,9%	32,1%	23,1%	53,5%	30,4%	63,3%	58,5%
Tecnologia	26,4%	44,5%	18,1%	23,8%	47,5%	23,7%	26,5%	52,1%	25,6%	54,8%	66,8%
EJA concomitante	26,9%	42,7%	15,8%	38,9%	42,0%	3,1%	36,6%	81,4%	44,8%	46,0%	85,1%
EJA integrado	30,6%	45,6%	15,0%	30,5%	54,7%	24,2%	29,1%	58,5%	29,4%	52,0%	47,6%
Bacharelado	35,1%	48,4%	13,3%	33,7%	48,0%	14,3%	36,3%	49,0%	12,7%	52,7%	77,4%
Téc. Concomitante	37,4%	45,2%	7,8%	37,0%	47,9%	10,9%	41,4%	51,3%	9,9%	56,0%	72,9%
Téc. Subsequente	39,3%	44,2%	4,9%	41,1%	42,9%	1,8%	48,1%	53,3%	5,2%	53,2%	71,3%
Especialização	52,0%	43,2%	-8,8%	60,0%	47,3%	-12,7%	57,8%	48,6%	-9,2%	42,2%	69,4%
Mest. Profissional	ñ consta	50,4%		81,5%	52,5%	-29,0%	83,2%	53,2%	-30,0%	51,6%	47,2%
Mestrado	ñ consta	29,7%		77,9%	37,4%	-40,5%	71,1%	41,4%	-29,7%	71,5%	93,3%
Doutorado	ñ consta	19,2%		82,4%	42,4%	-40,0%	ñ consta	76,6%		53,3%	58,3%
Qual. Prof. (FIC)	ñ consta	46,1%		ñ consta	48,6%		63,7%	56,4%	-7,3%	52,0%	56,4%
Téc. Integrado	59,1%	47,7%	-11,4%	61,3%	46,5%	-14,8%	62,9%	51,6%	-11,3%	54,9%	64,7%
GERAL	48,9%	45,5%	-3,4%	48,3%	47,8%	-0,5%	52,6%	52,8%	0,2%	55,8%	69,7%
Extração dos dados	2019/1	2022/2	2022/2	2019/1	2022/2	2022/2	2020/1	2022/2	2022/2	2022/2	2022/2

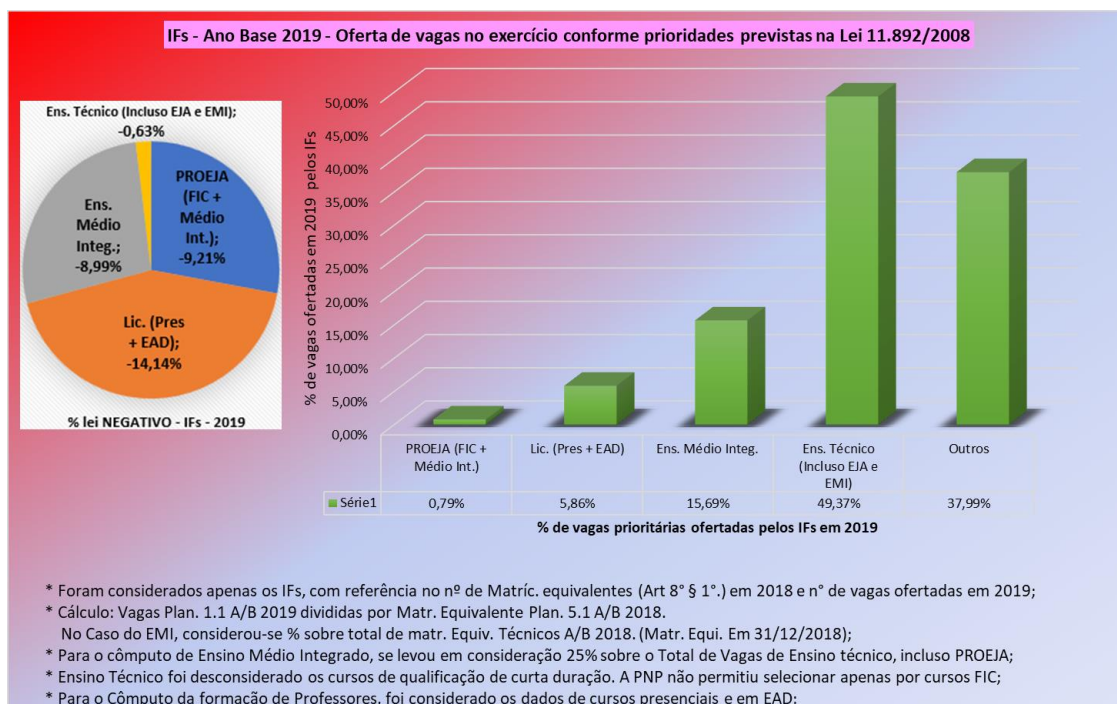
* Índices de evasão/retenção/conclusão, por ciclo de curso. Considerada apenas a modalidade presencial

* Geral, versão antiga extraído da Planilha 5.4, Versão atual extraído da seleção Organização Acadêmicas > IFS > Modalidade de Ensino > Presencial

Fonte: Sobrinho, 2023, p. 346

O Gráfico a seguir, apresenta a situação do atendimento dos IFs, em nível nacional, aos percentuais das prioridades de atuação prevista na Lei 11.892/2008, com referência ao ano base 2019 e, em seguida, outro gráfico mostra o número de campus dos IFs que até o ano base 2019 ainda não ofertavam uma ou mais das prioridades legais para as quais foram instituídos.

Gráfico 1: Oferta de Vagas conforme prioridades legais - ano base 2019



Fonte: Sobrinho, 2023, p. 347

No gráfico acima, tomou-se por critério, filtrar os dados da PNP de acordo o que se defende nessa tese, ser a melhor hermenêutica jurídica da Lei 11,892/2008 e legislações correlatas sobre o atendimento das prioridades legais.

Nesse caso, como já demonstrado anteriormente nesta pesquisa: 50% das vagas em cada exercício para cursos técnicos “[...] educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados [...] e para o público da educação de jovens e adultos,” (Art. 7º, I). Ou seja, cursos FIC, exceto os cursos de PROEJA FIC, não devem ser considerados para o atendimento deste percentual, pois cursos FIC não são cursos técnicos, mas de qualificação, não se enquadram no rol taxativo do inciso I do Art. 7º, e portarias ou normas do MEC/SETEC ou qualquer outra norma inferior ao status de lei, não tem poder jurídico para alterar essa redação, dado o princípio da hierarquia das normas.

Apenas os cursos de PROEJA FIC poderiam ser inclusos no cômputo de 50% das vagas, dado que se enquadram no público EJA e estão inclusos no Dec. 5.840/2006. O fato de o PROEJA FIC se enquadrar no caso em epígrafe não admite interpretação jurídica extensiva para os demais cursos FIC. Ou seja, curso FIC é uma forma de EPT (curso de qualificação), mas não pode ser mensurado quantitativamente para atender aos percentuais de prioridade da oferta de EPT (de curso técnico nas formas subsequente, concomitante e integrado, sendo esta última a prioritária em relação as anteriores e aos próprios cursos FIC, exceto EJA_Fic). Além disso, como demonstrado, o termo “prioritariamente” é de conotação de poder vinculado, não discricionário. Sendo assim, para que, dentre o 50% de vagas para cursos técnicos (integrado, subsequente ou concomitantes, incluindo PROEJA FIC e PROEJA Médio Integrado), para que a oferta de vagas “na forma de cursos integrados” seja,

efetivamente “prioritária” deverá ser de no mínimo 25% mais uma vaga dentro o total de 50%. Assim, se o IF (o cômputo para efeito legal é por IF e não por campus) em 2018 teve, até o dia 31/12/2018, registrado 10.000 “alunos-equivalentes” (Art. 8º, § 1º), deveria ofertar, durante o exercício 2019, no mínimo 5.001 vagas de cursos técnicos na forma integrada (regular e ou PROEJA médio).

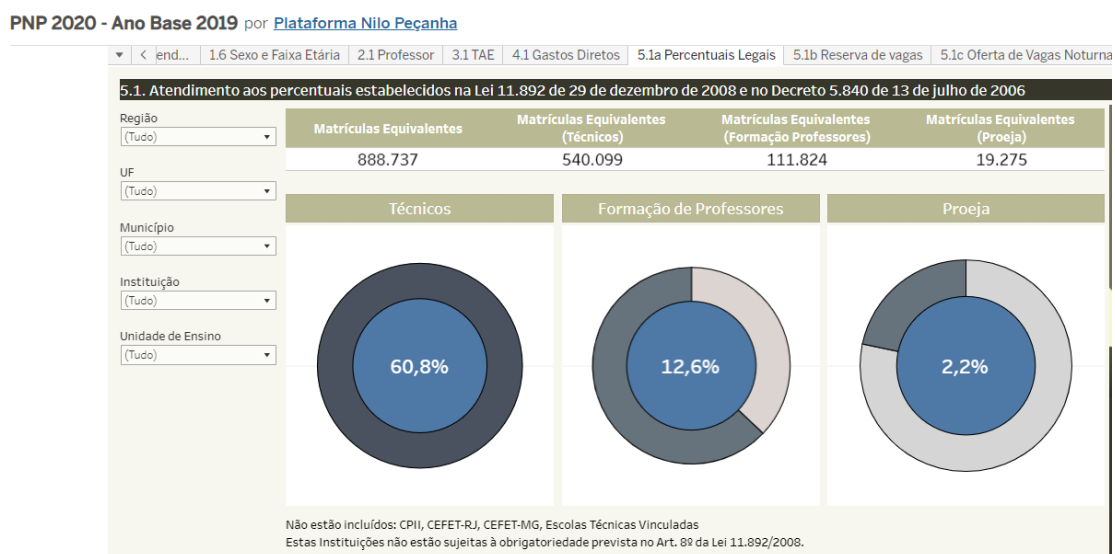
Assim, no ano de 2019, como demonstrado no gráfico, os IFs, em âmbito nacional, apresentaram, índice negativo de 8,99% menos vagas ofertadas para ingressos em cursos de ensino médio integrado, e apenas 0,63% a menos para cursos técnicos. Contudo, a versão da PNP não faz essa distinção, o que, defende-se, está equivocado do ponto de vista da correta hermenêutica jurídica das prioridades legais e mascara os dados quantitativos reais.

As vagas relacionadas ao público EJA, devem ser duplamente contabilizadas: primeiro dentro do total do atendimento aos 50% de cursos técnicos, e segundo, no mínimo 10% da própria modalidade, conforme previsto no mencionado decreto. Nesse caso, conforme o gráfico acima, atendeu-se, em 2019, a apenas 0,79% das vagas ofertadas para o público EJA, com o indicador de menos 9,21% ou 90,21% inferior aos 100% equivalentes aos 10% mínimos de oferta.

Sobre os 20% das vagas a serem destinadas para os cursos de “licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, [...]” (Art. 7º, VI, “b”), na versão da PNP analisada se conseguiu apenas analisar os dados referentes às licenciaturas, uma vez que a plataforma não permite o filtro para identificar os demais cursos e ou programas especiais de formação pedagógica. Nesse sentido, chegou-se ao índice de oferta de apenas 5,85% de vagas para licenciaturas (considerando vagas em EAD), em relação aos 20% mínimos exigidos pela lei.

Por sua vez, a PNP (versão analisada), demonstrou os seguintes resultados para o Ano Base 2019:

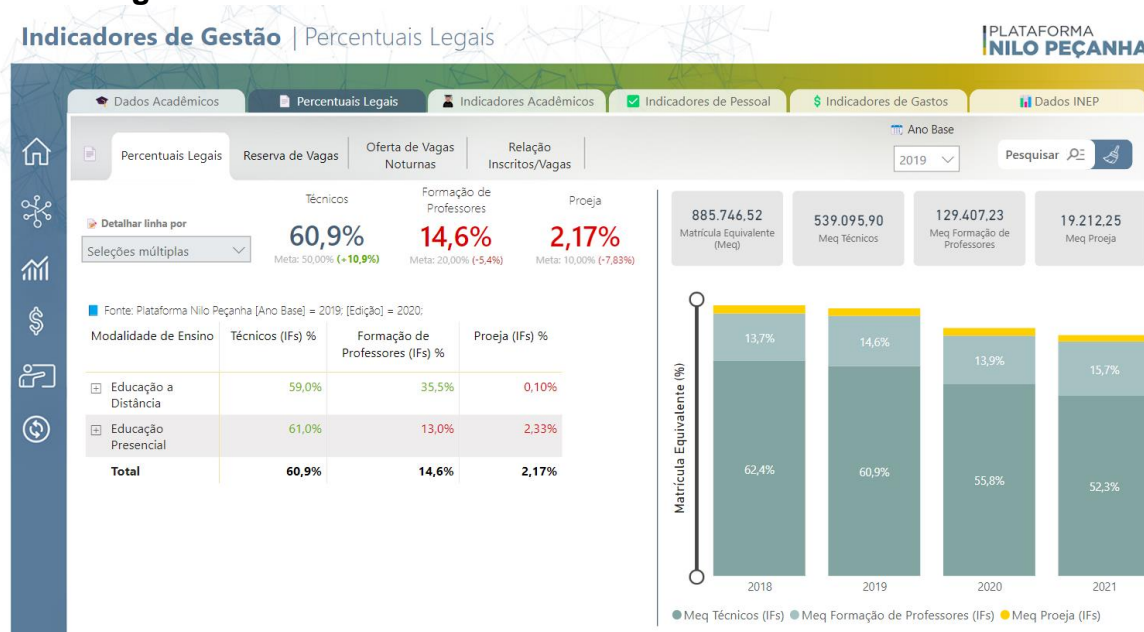
Figura 01: Prioridades Institucionais conforme PNP 2019



Fonte: Sobrinho, 2023, p. 349

Ao passo que a versão “atualizada” na PNP apresenta os seguintes resultados para o ano base 2019:

Figura 02: Prioridades Institucionais conforme versão PNP 2021

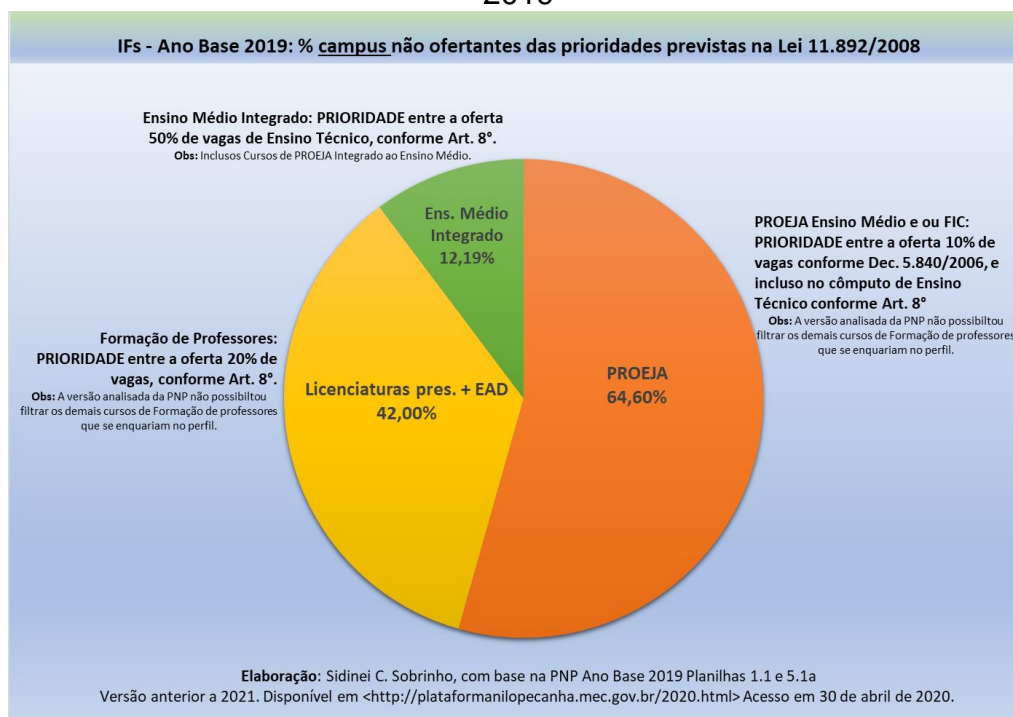


Fonte: Sobrinho, 2023, p. 349

Há questões técnicas de interpretação jurídica bem como de critérios de apuração e tabulação dos dados que precisam ser urgentemente revistas sob o crivo de maior densidade epistemológica e coerência lógica para a constituição destes dados. Apesar disso, em todas as versões e formas de extração, resta inquestionável que os IFs estão muito distantes de atender aos percentuais das prioridades previstas em lei, e que têm priorizado a oferta de cursos de nível superior aos modelos tradicionais das universidades e / ou, em vários casos de campus pelo território nacional, já se desviou totalmente dos objetivos propostas para a política de EPT que justificou a criação destas unidades. Por outro lado, muitos campus têm sido exemplares e demonstrado solidamente o atendimento e a coerência com a política de EPT defesa, tanto no contexto da produção do texto quanto no contexto da prática. Infelizmente, muitos desses campus estão padecendo sob a falta de maior estrutura física, orçamento e de alocação de servidores enquanto outros que a cada ano se distanciam mais da política proposta, acumulam estes recursos.

Nesse sentido, veja-se o gráfico a seguir, o qual demonstra que, até o ano base 2019, ou seja, passada uma década da criação dos IFs, mais de 64% dos campus dos IFs não ofertavam cursos ao público EJA, mais de 40% dos campus não ofertavam cursos de licenciaturas, e mais de 12% não ofertavam, cursos de ensino médio integrado.

Gráfico 2: Percentual de campus **não ofertantes** das prioridades legais – ano base 2019



Fonte: Sobrinho, 2023, p. 351

Quer dizer, apesar de o cômputo do atendimento às prioridades legais se dar por IF e não por campus, é a soma articulada dos campus que formam cada IF. Assim, quando em nível nacional se identifica que aproximadamente 50% dos campus, passada uma década de criação dos IFs, não atuam nas áreas de prioridades de serviços educacionais para os quais a autarquia foi instituída, torna-se irrefutável o desvio de finalidade prioritária da política de EPT criada em 2008. E, nesse caso, ressalta-se, menos de 2% dos campus que não ofertavam estas prioridades em 2019 haviam sido criados após 2016. Inclusive, campus mais antigos da RFEPCT, antigas Unidades Descentralizadas, e que viraram campus a partir da Lei 11.892/2008, estão entre muitos dos que menos atenderam às prioridades dos IFs.

Nesse sentido, é preciso ter a maturidade da compreensão de não servir aos dados quantitativos, mas saber utilizá-los à serviço de análises mais qualitativas e consistentes das políticas educacionais. Exige também coerência no discurso e na prática, uma vez que, como demonstra o contexto da prática e a análise dos discursos de política educacional, alguns atores de política, profissionais de educação, repudiam toda e qualquer menção à “avaliação quantitativa” das políticas educacionais, porém, são os mesmos atores que reprovam um estudante por falta de alguns décimos nas avaliações quantitativas, lineares e autoritárias que imprimem nas suas práticas de ensino e aprendizagem, exemplo típico do oprimido com vontade de ser opressor. Enfim, provocações a se considerar ao longo do tempo e aprofundar melhor no contexto da prática nas instituições de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo sintético, com base nos dados analisados, no referencial teórico utilizado e, principalmente a partir da tese doutoral de Sobrinho (2023), pode-se concluir que, no âmbito dos IFs, no período avaliado entre 2008 e 2023, a concepção educação como “formação integral, omnilateral” e de “currículo integrado” ficou canalizada, nas instituições em que ao menos se teve algum esforço para isso, nos cursos de ensino médio integrado, incluindo a modalidade de EJA, por meio do PROEJA e, raramente em algumas licenciaturas. Porém, principalmente a modalidade EJA foi a mais negligenciada no contexto da prática e, após mais de uma década dos IFs, é praticamente obsoleta na maioria das unidades e depende quase que exclusivamente do interesse de alguns servidores, mesmo sendo uma prioridade obrigatória prevista em lei.

Nos campus nos quais as prioridades institucionais foram assumidas, levando o foco inicial da atuação política para EJA, EMI e Licenciaturas, observa-se maior coerência e integração da política e diminuição dos conflitos externos. Assim, principalmente no que diz respeito à EJA, destacam-se algumas conclusões além as já apresentadas no corpo do texto acima desenvolvido.

No PROEJA, em geral, observa-se o sucateamento da oferta e resistência em se trabalhar com essa modalidade de ensino; programa redirecionado mais para mera qualificação da mão de obra que para formação humana e promoção de justiça social; menosprezo por parte de muitos professores que, por possuírem mestrados e doutorados, se consideram subutilizados ao ter que trabalhar com essa modalidade de ensino, tanto EJA quanto cursos subsequentes e até mesmo ensino médio integrado; desarticulação entre o IF / campus e o município, sobretudo para oferta de PROEJA FIC; atuação e oferta de PROEJA se tornou dependente apenas da boa vontade e interesse de alguns servidores, apesar de ser uma das prioridades legais do texto de política. Não foram alcançadas as metas previstas em lei como prioridades de oferta em EJA e ou EJA/FIC. Omissão dos Gestores e do MEC no controle finalístico das prioridades dos IFs. A Pedagogia da Alternância em cursos de PROEJA, demonstra resultados positivos em relação a maior permanência e êxito dos estudantes nessa modalidade de ensino. Dentre muitas outras conclusões que podem ser extraídas dos estudos já realizados e do muito que ainda se pode pesquisar e propor sobre o tema.

Assim, na esteira da tese defesa por Albuquerque (2013), concorda-se no fato de que “[...], urge a necessidade de se repensar a execução do Programa (PROEJA) de modo a possibilitar seu alinhamento com as orientações previstas em seu documento norteador, [...]”. Ainda, como conclui Sobrinho (2023), tanto na EJA, seja por meio do PROEJA ou do PROEJA-FIC, bem como nos demais níveis e modalidades de ensino, bem como nas ações de pesquisa e extensão, predomina a desintegração tanto organizacional e pedagógica quanto a concepção dualista. Não pode haver integração curricular onde não há integração humana, principalmente entre os principais atores de política, os profissionais da educação envolvendo os que estão em função docente, administrativa e ou de gestão. O ensino não será integrado e a formação não será integral, em uma instituição cuja essência administrativa e organizacional prevalece nos moldes do gerencialismo, da burocracia, do dualismo,

da competitividade, da performatividade, e da colonização neoliberal da subjetividade dos envolvidos. Reitera-se que o principal desafio dos IFs não é integrar o currículo, mas integrar as pessoas, e nisso, ao que tudo indica, tem-se gerado maior divisão que integração interna.

Afinal, “[...] as pesquisas chegaram a este entendimento, ou seja, existe um confronto entre o legal e o real, deixando claro que a política de educação integrada não aconteceu de fato como se espera” (Mota, 2018, p. 82 e 84). Assim compete analisar, no contexto da prática e da atuação política, como e porque se deu tal confronto entre o contexto da influência, o contexto da produção do texto e a atuação em si, e / ou o contexto dos efeitos/resultados e de estratégia de política, bem como, se possível, quais questões podem ser problematizadas a partir dessa constatação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Raimundo Jose de Paula. Análise do PROEJA no IFCE - campus Fortaleza: Possibilidades e dificuldades da institucionalização. 23/05/2013. **Tese**. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará.

BALL, Stephen John. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**. Dossiê: “Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente”. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set. /dez. 2004.

BALL, S. J.; MAGUIRE; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em 2 de abril de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em 2 de abril de 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm Acesso em 18 de novembro de 2022.

BRASIL. **Lei 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. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm Acesso em 2 de abril de 2025.

BRASIL. MEC/SETEC. **Portaria nº 1, de 3 de janeiro de 2018.** Institui a Plataforma Nilo Peçanha – PNP, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – REVALIDE. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1-de-3-de-janeiro-de-2018-1590408> Acesso em 12 de agosto de 2024.

CALDAS, Luiz. Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Apresentação ppt. In: **XXXII REDITEC** – Reunião de Dirigentes das Instituições Federais de Educação Tecnológica. São Luis (MA) 19 a 21/11/2008)

FIGUEIREDO, Amilton de Moura. Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: contexto de influência, produção de texto e tensões, na construção da política pública, relativa ao processo de criação dos Institutos Federais. **Tese** (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio, et al. O “estado da arte” das pesquisas sobre os IFs no Brasil: a produção discente da pós-graduação – de 2008 a 2014. In FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MOURA, Elton (*et al.*). Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Resenha de BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. Trad.: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 332p. **Revista Teias** v. 20 • n. 56 • Jan./Mar. 2019 • Universidade e democracia: para quê? Para quem? P. 203 a 213.

MOTA, Marize Da Silva Martins. A Pesquisa Como Princípio Pedagógico No Currículo Integrado: um estudo de caso a partir do Curso Técnico em Nível Médio Integrado ao Ensino Médio em Edificações do IFS – Campus Aracaju, 2018.
Mestrado Profissional em EPT Instituição de Ensino: IFSergipe.

SOBRINHO, Sidinei Cruz. **Análise nacional do ciclo da política de educação, ciência e tecnologia nos Institutos Federais:** a carência epistêmica e a produção do *homo enterprise* no contexto da prática e na atuação política. [recurso eletrônico], **Tese** – Doutorado em Educação, Universidade de Passo Fundo, 2023. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/ppgedu/2024/Tese%20Sidinei%20Cruz%20Sobrinho.pdf Acesso em 08 de dezembro de 2024.