

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

Tese (doutorado)

Dissertação (mestrado)

Monografia (especialização)

TCC (graduação)

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Matrícula:

Título do trabalho:

Artigo científico

Capítulo de livro

Livro

Trabalho apresentado em evento

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: / /


O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não


DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:


- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Documento assinado digitalmente
 **KARITA APARECIDA DE PAULA BORGES**
Data: 17/04/2026 09:10:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Local / /
Data

Documento assinado digitalmente
 **ALINE RICARDO DA SILVA**
Data: 18/04/2026 14:29:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Documento assinado digitalmente
 **JESSICA DE LIMA SANTOS**
Data: 17/04/2026 19:26:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ciente e de acordo:

Documento assinado digitalmente
 **JARDEL LOPES PEREIRA**
Data: 23/04/2026 10:25:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do(a) orientador(a)

Documento assinado digitalmente
 **LEANDRO CAVALCANTI REIS**
Data: 17/04/2026 17:00:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 4/2026 - NEAD-CRT/GE-CRT/CMPCRIS/IFGOIANO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Ao primeiro dia do mês de abril do ano de dois mil e vinte e seis, às dezoito horas, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos docentes Jardel Lopes Pereira (Orientador), Simone Braz Ferreira Gontijo (Membro) e Jennifer de Carvalho Medeiros (Membro), com a finalidade de examinar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PARA A PERMANÊNCIA DISCENTE DO PROEJA EM ADMINISTRAÇÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA”, de autoria dos estudantes Aline Ricardo da Silva, Jéssica de Lima Santos, Kárita Aparecida de Paula Borges e Leandro Cavalcanti Reis, regularmente matriculados no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência em Educação Profissional e Tecnológica – EPT, do Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Concedida a palavra aos estudantes, foi realizada a apresentação oral do TCC, seguida da arguição pelos membros da Banca Examinadora. Após as considerações e deliberações, a Banca decidiu pela **APROVAÇÃO** dos estudantes, com nota **87 (oitenta e sete)**. Encerrada a sessão pública de defesa, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

(assinado eletronicamente via SUAP)

Jardel Lopes Pereira

Orientador/Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente
gov.br SIMONE BRAZ FERREIRA GONTIJO
Data: 03/04/2026 08:02:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Simone Braz Ferreira Gontijo

Membro

Jennifer de Carvalho Medeiros

Membro

Documento assinado eletronicamente por:

- **Jardel Lopes Pereira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO** , em 01/04/2026 19:28:54.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 01/04/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 806966

Código de Autenticação: b33a34616c



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Cristalina
Rua Araguaia, Loteamento 71, SN, Setor Oeste, CRISTALINA / GO, CEP 73850-000
(61) 3612-8500

PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PARA A PERMANÊNCIA DISCENTE DO PROEJA EM ADMINISTRAÇÃO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

PRACTICES AND STRATEGIES FOR STUDENT RETENTION IN THE PROEJA PROGRAM IN ADMINISTRATION WITHIN THE FEDERAL NETWORK OF PROFESSIONAL, SCIENTIFIC, AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Aline Ricardo da Silva¹

Instituto Castillo Mendes

Jéssica de Lima Santos²

Instituto Federal Goiano

Kárita Aparecida de Paula Borges³

Universidade Federal de Uberlândia

Leandro Cavalcanti Reis⁴

Universidade de Pernambuco

Dr. Jardel Pereira⁵

Universidade Federal de Viçosa

RESUMO. Este estudo analisa práticas e estratégias voltadas à permanência de estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), com foco no curso Técnico em Administração do Instituto Federal de Brasília, campus Gama, em perspectiva comparativa com instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A pesquisa parte do problema da elevada evasão observada na modalidade e busca compreender como fatores institucionais, pedagógicos e sociais influenciam a trajetória acadêmica dos estudantes trabalhadores. O objetivo consiste em analisar a relação entre políticas institucionais, organização curricular e práticas pedagógicas com os indicadores de permanência discente. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa de caráter exploratório e analítico, fundamentada no materialismo histórico-dialético, com utilização complementar de dados quantitativos provenientes da Plataforma Nilo Peçanha, referentes ao período de 2020 a 2024. Também foram analisados Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de instituições da região Centro-Oeste, considerando quatro eixos teóricos estruturantes: currículo integrado, metodologias ativas, reconhecimento dos saberes prévios e suporte psicopedagógico. Os resultados indicam que a evasão no Proeja Administração apresenta caráter estrutural na Rede Federal, evidenciando descompasso entre as diretrizes pedagógicas presentes nos PPCs e sua efetiva operacionalização no cotidiano institucional. Conclui-se que a permanência discente depende da articulação entre políticas pedagógicas, acompanhamento institucional sistemático e reconhecimento das condições concretas de vida dos estudantes trabalhadores, de modo a consolidar o Proeja como

¹ Graduada em Pedagogia. E-mail: alinerixard@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6352-4264>

² Graduada em Fisioterapia. E-mail: jessica1023lima@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6302-4833>

³ Graduada em Letras. E-mail: karitaunb@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3355-1154>

⁴ Graduado em Geografia. E-mail: leandro.reis@ifb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1825-0097>

⁵ Doutorado em Fitotecnia (Produção Vegetal). E-mail: Jardel.pereira@ifgoiano.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5077-0466>

política pública de formação humana integral e inclusão educacional.

Palavras-chave: Proeja. Permanência discente. Educação Profissional e Tecnológica. Evasão escolar. Formação humana integral.

ABSTRACT.

This study analyzes practices and strategies aimed at retaining students in the the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education modality (Proeja), focusing on the Technical Course in Administration at the Federal Institute of Brasília, Gama campus, from a comparative perspective with institutions of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education. The research is based on the problem of high dropout rates observed in this educational modality and seeks to understand how institutional, pedagogical, and social factors influence the academic trajectory of working students. The objective is to analyze the relationship between institutional policies, curriculum organization, and pedagogical practices with indicators of student retention. Methodologically, this is a qualitative study with an exploratory and analytical approach, grounded in the historical-dialectical materialist perspective, complemented by quantitative data obtained from the Nilo Peçanha Platform for the period between 2020 and 2024. Pedagogical Course Projects (PPCs) from institutions in the Midwest region of Brazil were also analyzed, considering four main theoretical axes: integrated curriculum, active learning methodologies, recognition of prior knowledge, and psycho-pedagogical support. The results indicate that dropout in the Proeja Administration program presents a structural character within the Federal Network, revealing a mismatch between the pedagogical guidelines described in the PPCs and their effective implementation in institutional practice. The study concludes that student retention depends on the articulation between pedagogical policies, systematic institutional monitoring, and recognition of the concrete living conditions of working students, contributing to the consolidation of Proeja as a public policy aimed at integral human development and educational inclusion.

Keywords: Proeja. Student retention. Professional and Technological Education. School dropout. Integral human formation.

1 INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira configura-se como uma instituição historicamente produzida no interior de relações sociais marcadas por um projeto de sociedade constituído sob a égide da colonização europeia — econômica, político-social e cultural —, sendo o Brasil o último país ocidental a abolir formalmente a escravidão. Nesse sentido, a trajetória da educação pública, especialmente no ensino médio e na educação profissional, evidencia reformas educacionais⁶ amiúde dissociadas de um projeto de reparação social, contribuindo para a negação de uma cidadania efetiva à maioria dos jovens e, assim, revelando as contradições estruturais da nação.

No que se refere à regulamentação da EJA na conjuntura educacional há um esforço de reparação histórica à exclusão escolar de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso ou permanência na escola. Essa realidade não é isolada, mas resultado das estruturas históricas e sociais do país, vinculadas à formação do capitalismo no Brasil, o que exige compreender a desigualdade educacional como expressão dessas contradições (Frigotto *et al.*, 2005).

Tal cenário tensiona a luta por uma formação emancipadora, que resista às lógicas excludentes e reafirme o direito à educação como prática de transformação social. Nessa direção, a canção *Fé cega, faça amolada*⁷ ecoa como metáfora potente desse movimento histórico e político, ao afirmar que “agora não pergunto mais pra onde vai a estrada”, indicando a urgência da ação coletiva diante das desigualdades persistentes. Do mesmo modo, ao evocar que “o que importa é caminhar”, a letra traduz o sentido de resistência e continuidade das lutas da EJA, que, mesmo diante de retrocessos, reafirma seu compromisso com a construção de uma educação crítica, inclusiva e socialmente referenciada, em consonância com os princípios da formação humana integral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a educação passa a ser definida como um conjunto de processos formativos que se desenvolvem em diferentes dimensões da vida social, abrangendo o ambiente familiar, as relações interpessoais, o mundo do trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais, as organizações

⁶ No artigo “Educação Profissional e Ensino Médio no Brasil: um estudo das políticas educacionais a partir de 1970”, os autores analisam, com base em revisão bibliográfica, as políticas educacionais voltadas ao ensino médio e à Educação Profissional e Tecnológica desde a década de 1970, evidenciando sua vinculação aos interesses do setor produtivo e a permanência da dualidade estrutural entre formação das elites e da classe trabalhadora. Destacam ainda que, apesar de mudanças a partir dos anos 1990, persistem entraves para a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas à perspectiva de currículo integrado.

⁷ Interpretada por Milton Nascimento e Beto Guedes, a canção foi composta por Milton Nascimento e Ronaldo Bastos e lançada em 1975, no álbum *Minas*.

da sociedade civil e as diversas manifestações culturais.

Essa legislação regula especificamente a educação escolar, entendida como aquela que se realiza, de modo predominante, por meio do ensino sistematizado em instituições próprias. Além disso, estabelece que a educação escolar deve manter estreita relação com o mundo do trabalho e com a prática social, assegurando que a formação oferecida esteja articulada às experiências concretas da vida em sociedade (Brasil, 1996).

Para dirimir a exclusão escolar foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), resultante da articulação entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a EJA, configurando uma proposta formativa integrada voltada aos sujeitos que vivem do trabalho.

A proposta de integração curricular, embora presente nos debates da LDB, foi limitada no contexto das reformas educacionais dos anos 1990, especialmente com o Decreto nº 2.208/1997, que reforçou a separação entre formação geral e técnica. Essa orientação foi posteriormente revista pelo Decreto nº 5.154/2004, que retomou a possibilidade de articulação entre essas dimensões. Apesar dos avanços observados nas últimas décadas, como o aumento das matrículas e da produção acadêmica sobre o Ensino Médio Integrado, persistem limitações no panorama atual, sobretudo em função das reformas atuais, que dificultam a efetivação de práticas pedagógicas coerentes com a organização integrada do currículo⁸ (Souza, 2025).

Segundo Brasil (2007, p. 9), o Proeja tem como finalidade “oferecer aos jovens e adultos trabalhadores a possibilidade de elevação da escolaridade, integrada à educação profissional”, unindo formação geral e qualificação técnica, com vistas à inclusão social, à continuidade dos estudos e à inserção no mundo do trabalho.

Com a publicação da Lei nº 11.892/2008, instituiu-se no Brasil um marco significativo para a EPT: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições emergem da trajetória histórica e das funções específicas atribuídas à EPT, especialmente no que se refere à sua articulação com a ciência, a tecnologia, o desenvolvimento regional e local. Essa configuração está diretamente relacionada ao compromisso com a ampliação da escolaridade e da

⁸ No artigo “Ensino Médio: duas décadas de luta por uma educação emancipatória no Brasil (2004 – 2024)” o autor aponta que os dados do INEP e da Capes evidenciam a consolidação do Ensino Médio Integrado, com crescimento das matrículas e da produção acadêmica, impulsionado pela expansão da Rede Federal e por políticas públicas de integração entre formação geral e técnica. Contudo, a Reforma do Ensino Médio, a partir de 2017, tem impedido práticas pedagógicas alinhadas às bases do EMI, dificultando a efetivação da integração curricular.

formação de jovens e adultos trabalhadores (Brasil, 2008a).

Além de reforçar esse amparo legal, o documento estruturou a identidade da modalidade ao atribuir-lhe funções específicas — voltadas à reparação de trajetórias escolares interrompidas, à promoção de oportunidades equivalentes e à qualificação dos sujeitos — e ao estabelecer diretrizes fundamentadas na justiça social, no reconhecimento das diferenças e na adequação curricular às particularidades desse público, promovendo “a necessidade de flexibilidade organizacional, contextualização curricular e formação docente para a proposição de um modelo pedagógico próprio” (Mansutti, 2022, p. 36).

Os Institutos Federais (IFs) são instituições que atuam na educação básica, profissional e superior, organizadas de forma pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino. Sua atuação fundamenta-se na integração entre conhecimentos técnicos e tecnológicos e as práticas pedagógicas, conforme estabelecido em lei. Para fins de regulação, avaliação e supervisão da educação superior, são equiparados às universidades federais. No âmbito de suas atribuições, também desempenham a função de credenciar e certificar competências profissionais. Além disso, possuem autonomia para criar e extinguir cursos dentro de sua área territorial de atuação, bem como para registrar os diplomas dos cursos ofertados, mediante autorização de seu Conselho Superior, observando a legislação específica nos casos de educação a distância. (Brasil, 2008b).

O IF não se limita a simbolizar a expansão territorial da educação pública, gratuita e socialmente referenciada; ele materializa um projeto institucional comprometido com a formação cidadã e com a consolidação do coletivo como valor estruturante de sua atuação. Sua proposta sustenta-se na promoção da igualdade em meio à diversidade — social, econômica, geográfica e cultural — assumindo a educação como instrumento de transformação social.

Nessa perspectiva, os IFs configuram-se como política pública estratégica, cuja atuação ultrapassa a oferta formativa e se articula às políticas de trabalho e renda, desenvolvimento regional, sustentabilidade ambiental, inclusão social e fortalecimento educacional (Brasil, 2010).

Essa política amplia e democratiza o acesso à escolarização associada à formação profissional, promovendo a construção de conhecimentos que possibilitem a compreensão crítica da realidade e o fortalecimento de uma formação integral que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos.

Integralizar EJA à EPT – modalidades que historicamente se desenvolveram marcadas por

tensões e possibilidades formativas – tornou-se desafio construir uma formação para a autonomia intelectual e social, uma vez que o ensino ofertado esteve associado a uma lógica instrumental e à formação unilateral imposta pela divisão social do trabalho no capitalismo. (Cardoso *et al.*, 2025).

A defesa dessa ação, conforme destacam Cardoso *et al.* (2025), não se restringe à ampliação do acesso escolar, mas implica a construção de um projeto educativo comprometido com a superação da histórica dualidade estrutural da educação brasileira. Tal perspectiva encontra fundamento na concepção de formação omnilateral⁹ ao propor o desenvolvimento pleno das múltiplas dimensões humanas — intelectual, técnica, cultural e política — reafirmando uma compreensão da educação que ultrapassa a dimensão compensatória e certificadora ao ampliar o debate sobre processos formativos inclusivos no Proeja, deslocando o foco da empregabilidade imediata para a constituição de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade social.

Na perspectiva de Paulo Freire (1996), a educação constitui prática de liberdade quando promove a conscientização e reconhece os sujeitos como protagonistas históricos. Aplicada ao Proeja, essa concepção implica desenvolver práticas pedagógicas dialógicas, contextualizadas com as experiências dos estudantes trabalhadores, favorecendo o pertencimento e o engajamento — fatores decisivos para a permanência.

A proposição de Escola Unitária, formulada por Antonio Gramsci, oferece aporte teórico relevante ao defender uma formação que supere a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, pois concebe a educação como processo de elevação cultural da classe trabalhadora. Portanto, Gramsci aponta para a necessidade de integrar trabalho, ciência e cultura no currículo e não se restringir à certificação, potencializando, assim, a consciência crítica e a participação social (Cardoso *et al.*, 2025).

Entretanto, a literatura evidencia que a consolidação do Proeja enfrenta resistências institucionais, disputas em torno das concepções curriculares e oscilações nas políticas de financiamento, fatores que impactam diretamente a permanência discente. Nesse contexto, a evasão não pode ser analisada como fenômeno meramente individual, mas como resultado de estruturas institucionais que, por vezes, inviabilizam o diálogo, a escuta e a valorização das trajetórias de vida dos sujeitos. Diante disso, torna-se fundamental considerar a articulação entre fatores institucionais,

⁹ O artigo “Formação omnilateral: contribuições gramscianas para a educação” (2022) analisa o conceito de formação omnilateral a partir dos escritos de Antonio Gramsci, especialmente dos *Cadernos do Cárcere*, articulando-o aos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético e da Filosofia da Práxis. O estudo, de natureza bibliográfica, discute a educação como instrumento de emancipação das classes subalternas, contrapondo-se à formação unilateral e tecnicista vinculada à lógica capitalista. Defende-se a escola unitária e a educação desinteressada como caminhos para a constituição de sujeitos críticos, autônomos e socialmente conscientes.

pedagógicos e sociais, tendo como objetivo analisar a relação entre políticas institucionais, organização curricular e práticas pedagógicas com os indicadores de permanência discente.

No entendimento da Pedagogia Histórico-Crítica, a formação humana ocorre por meio da apropriação, pelos sujeitos, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e sistematizados no currículo escolar. Dessa forma, os conteúdos selecionados para compor o currículo devem corresponder ao patrimônio cultural acumulado ao longo da história, sendo organizados de modo a possibilitar que a escola cumpra sua função social de promover a emancipação humana (Malanchen; Anjos, 2013).

Práticas pedagógicas inclusivas — tais como reconhecimento de saberes prévios, avaliação formativa, acompanhamento sistemático e organização curricular integrada — materializam, no cotidiano escolar, os fundamentos ético-políticos freirianos e gramscianos. Ao fortalecer esses elementos, os IFs reafirmam seu compromisso histórico com a formação omnilateral da classe trabalhadora, convertendo a permanência e o êxito em expressões concretas do direito à educação com qualidade social. No entanto, Cruz e Ney (2025) demonstram fatores desfavoráveis comuns nos IFs, tais como:

[...] dificuldade com o funcionamento dos diversos setores no horário noturno, como os de serviço social, odontologia, psicologia, pedagogia, secretaria entre outros; a fragilidade do processo de formação continuada para os professores da modalidade EJA; as dificuldades com o transporte escolar, por conta do descaso municipal; a falta de professores com experiência em Proeja; a falta de material didático específico para modalidade e a conscientização de que a distribuição da carga horária dos professores deve contemplar essa modalidade (Santos, 2014 *apud* Cruz; Ney, 2025, p. 13).

A permanência nesse contexto de insuficiência é tensionada por fatores estruturais que extrapolam a sala de aula, exigindo compromisso coletivo da gestão e do corpo docente. Por isso, é fundamental construir um Projeto Político Institucional (PPI) que coadune com um currículo reconhecedor da diversidade social, etária e territorial dos estudantes ingressantes na modalidade, orientando-se por abordagens teóricas e metodológicas adequadas às especificidades do processo de ensino e aprendizagem. (Cruz; Ney, 2025).

A escolha do curso Técnico em Administração do Instituto Federal de Brasília, campus Gama, justifica-se pela relevância social da oferta do Proeja na região e pelos índices de evasão observados nos últimos anos, que evidenciam desafios relacionados à permanência discente. Inserido em um contexto marcado por desigualdades socioeconômicas e por trajetórias escolares interrompidas, o

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
público atendido pela modalidade apresenta especificidades que exigem abordagens pedagógicas e institucionais diferenciadas.

Nesse sentido, investigar a dinâmica da permanência nesse curso permite compreender como políticas educacionais, práticas pedagógicas e condições sociais dos estudantes se articulam no processo formativo. Além disso, ao comparar os indicadores institucionais com dados da Rede Federal, busca-se situar a realidade local em um panorama mais amplo da Educação Profissional e Tecnológica, contribuindo para a reflexão sobre estratégias de enfrentamento da evasão e fortalecimento das políticas de permanência nessa oferta da educação.

No contexto de ampliação da EPT, o Governo Federal instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), no âmbito da qual foi criado o Instituto Federal de Brasília (IFB). Situado no Distrito Federal, na região Centro-Oeste do país, o IFB assume papel relevante na expansão da EPT em sua área de atuação, inclusive na oferta do Proeja, desenvolvendo iniciativas voltadas à sua consolidação e implementação nos diferentes campi.

O Instituto Federal representa uma oportunidade concreta de reconstrução de trajetórias escolares e profissionais. No entanto, muitos estudantes ainda enfrentam a difícil conciliação entre estudo, trabalho e responsabilidades familiares, somada às marcas de evasões anteriores e à fragilidade na autoestima acadêmica. Inserido em uma região marcada por desafios socioeconômicos e por uma comunidade discente heterogênea em histórias e expectativas, o curso configura-se como espaço profícuo para investigar tais questões.

Diante desse cenário, coloca-se a questão central: como planejar e implementar práticas educativas, fundamentadas em teorias e abordagens inclusivas, capazes de assegurar a permanência e o êxito dos estudantes do Proeja dos cursos de Administração do IFB, campus Gama com outros da Rede Federal?

O recorte metodológico será os campi que ofertam o Proeja de Administração no Centro-Oeste. Para respondê-la, este artigo tem como objetivos: (i) investigar os fatores institucionais, pedagógicos e sociais que influenciam a evasão; (ii) analisar os impactos das metodologias ativas e dialógicas na aprendizagem e no engajamento; (iii) compreender o papel do suporte psicopedagógico na permanência escolar; e (iv) avaliar como o reconhecimento dos saberes prévios contribui para fortalecer as trajetórias dos estudantes na EJA-EPT.

Para a realização do estudo, a análise abrangeu leis, decretos, portarias, ofícios circulares da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), bem como resoluções e pareceres

emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No âmbito do IF, foram examinados documentos institucionais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI); os dados foram adquiridos através da Plataforma Nilo Peçanha (PNP). A revisão bibliográfica, de caráter narrativo, fundamentou-se em estudos sobre a temática, selecionados com base em critérios de relevância definidos pelos pesquisadores.

O desenvolvimento deste trabalho iniciou-se com uma breve descrição da trajetória de constituição da RFEPCT e do IF, destacando os marcos legais e institucionais que fundamentam sua criação e expansão. Em seguida, abordou-se o processo de implementação do Proeja, sua trajetória histórica, os referenciais conceituais e estruturais que o sustentam, bem como os desdobramentos desse percurso para a efetivação da oferta no contexto do IF.

O eixo que norteou este trabalho foi constituído pelos seguintes elementos: metodologias ativas, que ampliam o engajamento discente; valorização dos saberes prévios; e currículo integrado. Essas práticas pedagógicas configuram-se como estratégicas para a promoção da permanência discente, especialmente quando consideradas as especificidades dos sujeitos trabalhadores. Nessa perspectiva, autores como Moran (2017), Bacich (2018) e Berbel (2011) evidenciam que tais abordagens ampliam o engajamento e favorecem a autonomia dos estudantes, ao promoverem situações de aprendizagem centradas na resolução de problemas e na participação ativa. Esses pressupostos dialogam com a tradição progressista de John Dewey (1979), para quem a educação se efetiva na experiência e na interação com a realidade, bem como com a pedagogia crítica de Paulo Freire, que compreende o educando como sujeito histórico, ativo e portador de saberes construídos ao longo de sua trajetória. Ademais, ao se articular com a concepção de formação omnilateral e de integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia defendida por Gaudêncio Frigotto, o currículo integrado se consolida como elemento estruturante de uma prática educativa comprometida com a superação da dualidade entre formação geral e profissional. Desse modo, tais práticas não apenas potencializam a construção significativa do conhecimento, mas também contribuem para a permanência dos estudantes, ao reconhecerem suas experiências, promoverem o protagonismo e fortalecerem vínculos com a escola.

Paralelamente, a valorização dos saberes prévios — princípio caro à educação de jovens e adultos — encontra respaldo em estudos de Arroyo (2020; 2022), ao evidenciar que o reconhecimento das trajetórias de vida e trabalho contribui para a construção de vínculos com a escola e para a legitimação do estudante como sujeito de conhecimento. Nesse sentido, ecoa a reflexão de Freire (1996, p. 31), ao afirmar que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”, lembrando que ensinar e aprender são dimensões inseparáveis e que reconhecer os saberes dos estudantes é

condição essencial para o florescimento de novas aprendizagens.

No que se refere ao currículo integrado, Marise Ramos (2021; 2023) reafirma a necessidade de superação da dualidade entre formação geral e profissional, ao propor a articulação entre trabalho, ciência e cultura, tornando o ensino mais contextualizado e significativo. Por fim, o suporte psicopedagógico, discutido em pesquisas recentes sobre permanência na EJA-EPT (Silva; Souza, 2022; Oliveira *et al.*, 2024), revela-se fundamental para o enfrentamento de dificuldades de ordem cognitiva, emocional e social, frequentemente presentes no público do Proeja. Assim, a articulação dessas práticas configura um conjunto de estratégias pedagógicas coerentes com a formação humana integral e com a redução das desigualdades educacionais, ao mesmo tempo em que responde às demandas concretas de permanência e êxito dos estudantes.

Assim, mais do que conter a evasão, é fundamental pensar em práticas pedagógicas comprometidas com uma formação integral, crítica e emancipadora, voltada para a transformação social. Ao considerar o currículo integrado, as metodologias ativas, a valorização dos saberes prévios e o suporte psicopedagógico, busca-se oferecer contribuições teóricas e práticas que promovam não apenas a permanência, mas também o sentido de pertencimento e realização dos estudantes, reafirmando o Proeja como política pública de transformação social e de efetivação do direito à educação.

Na parte final, foram apresentadas considerações sobre os desafios enfrentados e as perspectivas para a continuidade e fortalecimento dessa modalidade. O estudo buscou contribuir com reflexões sobre a articulação entre as políticas públicas de inclusão, expansão e formação de jovens e adultos no âmbito da EPT.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica ancora-se em perspectivas críticas da EPT articulada à EJA, com ênfase na modalidade Proeja. Esse campo de investigação exige compreender a escola como espaço de formação integral, no qual o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia se entrelaçam em um currículo que valoriza os sujeitos em sua totalidade e historicidade.

Nessa direção Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) defendem que a integração entre saberes gerais e específicos não deve se reduzir à adaptação às exigências do mercado, mas constituir-se como uma prática social orientada à emancipação. Essa perspectiva se contrapõe à lógica historicamente dominante na educação profissional brasileira, marcada pela dualidade estrutural entre formação geral e formação técnica.

A compreensão dessa dualidade exige situar as políticas educacionais no contexto das reformas estruturais que incidem sobre o ensino médio e a educação profissional no Brasil. O presente estudo compreende essas reformas como parte de um movimento de contrarreforma educacional, que altera os sentidos da educação básica e impacta diretamente o ensino médio integrado nos Institutos Federais. Nesse cenário, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a implementação do Decreto nº 5.154/2004 evidenciam tensões no campo político e educacional, revelando disputas entre diferentes projetos de formação e de sociedade.

Do ponto de vista crítico, tais transformações expressam contradições próprias de um contexto de democracia restrita, no qual a educação se torna espaço de disputa entre a formação humana integral e a lógica de adequação às demandas do capital. Conforme apontam Frigotto, Ciavatta e Ramos, a retomada de modelos fragmentados de formação representa uma regressão sistêmica, ao reforçar a separação entre formação geral e técnica e reproduzir trajetórias educacionais diferenciadas para distintos grupos sociais.

Essa lógica é aprofundada nas reformas mais recentes do ensino médio, especialmente a partir da Lei nº 13.415/2017 e de suas atualizações, que introduzem processos de flexibilização curricular. Embora apresentadas como estratégias de modernização, tais mudanças tendem a reconfigurar os projetos pedagógicos e a fragilizar os fundamentos do ensino médio integrado, ao priorizar itinerários formativos fragmentados e orientados pela lógica da empregabilidade.

Nesse contexto, a educação profissional passa a ser frequentemente orientada pela necessidade de adequação às demandas do mercado, o que limita seu potencial crítico e emancipador. Essa orientação não se restringe ao plano normativo, mas se materializa nas condições concretas de oferta educacional, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais. A fragmentação entre formação geral e técnica reforça a lógica de uma educação dual, na qual se destina formação ampla às elites e formação instrumental à classe trabalhadora.

Diante desse cenário, a integração entre EJA e formação profissional, conforme destaca Moura (2007), exige o enfrentamento de barreiras históricas e sociais que impactam diretamente a permanência dos estudantes. Essa integração não se limita à organização curricular, mas implica a construção de práticas pedagógicas e institucionais capazes de responder às especificidades dos sujeitos da EJA, marcadas por trajetórias de exclusão e interrupção escolar.

Do ponto de vista pedagógico, Pimenta e Anastasiou (2014) ressaltam a importância de compreender o estudante em sua totalidade, considerando dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Tal abordagem amplia a compreensão da permanência, evidenciando que o êxito escolar depende não apenas de aspectos acadêmicos, mas também de condições subjetivas e contextuais.

Nessa mesma direção, estudos recentes indicam que a permanência e o êxito na EJA-EPT estão diretamente relacionados à articulação entre práticas pedagógicas inclusivas e políticas institucionais consistentes (Souza; Carvalho, 2022). Essa articulação pressupõe o reconhecimento das experiências dos estudantes e a construção de estratégias que favoreçam o engajamento e o pertencimento institucional.

Assim, o currículo integrado permanece como condição central para a construção de aprendizagens significativas e para a efetivação da formação humana integral na EPT (BARBOSA et al., 2023). Entretanto, sua efetivação depende da articulação com outras dimensões pedagógicas e institucionais que sustentem a permanência discente.

À luz dessas discussões, a fundamentação teórica organiza-se em quatro eixos estruturantes interdependentes: currículo integrado, metodologias ativas, reconhecimento dos saberes prévios e suporte psicopedagógico. Esses eixos permitem compreender, de forma integrada, as práticas educativas voltadas à permanência e ao êxito no Proeja.

O currículo integrado constitui a base dessa proposta, ao articular conhecimentos gerais e técnicos de forma contextualizada, favorecendo práticas pedagógicas que dialogam com as experiências dos estudantes e promovem uma formação crítica e socialmente referenciada. As metodologias ativas, por sua vez, ampliam o engajamento discente ao promover a participação e o protagonismo no processo educativo.

O reconhecimento dos saberes prévios configura-se como princípio fundamental na EJA, ao valorizar as trajetórias e identidades dos estudantes, rompendo com práticas que desconsideram suas experiências. Por fim, o suporte psicopedagógico emerge como dimensão indispensável, ao possibilitar o enfrentamento de barreiras emocionais, sociais e acadêmicas que impactam diretamente a permanência.

Dessa forma, a articulação entre esses quatro eixos evidencia que a permanência no PROEJA não pode ser compreendida de forma isolada, mas como resultado de múltiplas determinações que

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

envolvem dimensões pedagógicas, institucionais e sociais, exigindo respostas igualmente integradas por parte das instituições educativas.

2.1 Currículo Integrado

O currículo integrado constitui um dos pilares fundamentais da EPT articulada à EJA, especialmente no âmbito do Proeja. Essa concepção busca superar a histórica fragmentação entre formação geral e formação técnica, propondo uma abordagem que compreende o estudante em sua totalidade e reconhece a complexidade dos processos formativos. Como ressaltam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), integrar currículo significa articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia de modo a favorecer uma formação humana ampla, crítica e emancipadora.

Estudos recentes reforçam que o currículo integrado é também uma estratégia para promover sentido e relevância ao aprendizado, aproximando os conteúdos escolares das experiências de vida e dos projetos de mundo dos estudantes (Barbosa et al., 2023). Assim, compreender essa concepção curricular é essencial para analisar práticas educativas que favoreçam a permanência e o êxito no Proeja.

Arroyo (2014) aprofunda a discussão sobre o lugar dos jovens populares no Ensino Médio, reivindicando que o currículo escolar reconheça suas experiências sociais, culturais, raciais, de classe e de trabalho como saberes legítimos e constitutivos da formação.

Dessa forma, o autor dialoga com Paulo Freire ao reivindicar que os estudantes têm o “direito a se saber” — isto é, compreender-se historicamente, socialmente e politicamente no mundo, uma vez que os jovens populares carregam experiências dramáticas de vida e trabalho, impondo a necessidade de compreender-se, exigindo da escola um currículo que dialogue com essa condição, já que os estudantes chegam ao Ensino Médio “com a consciência do direito a saber mais de si mesmos, de sua história, de seu ser no mundo” (Arroyo, 2014, p. 159).

Invisibilizar os sujeitos populares dentro do currículo escolar e centralizar os saberes hegemônicos, ignorando seus conhecimentos produzidos nas práticas sociais é fortalecer uma lógica social meritocrática e segregadora. Por isso, Arroyo ao denunciar esta invisibilidade analisa que “o currículo não é um reservatório de saberes estáticos, mas um território de disputa de saberes na pluralidade epistemológica do mundo atual e na heterogeneidade de sujeitos sociais que chegam às escolas” (p. 160).

O Ensino Médio passou a assumir um caráter fortemente influenciado pela lógica

propedêutica e pela segmentação do mercado de trabalho. Enquanto uma minoria é direcionada aos trabalhos intelectuais e às profissões socialmente valorizadas, a maioria dos jovens populares é preparada para funções semiqualficadas e precarizadas. Como esse mercado está estruturado por desigualdades de classe, raça e gênero, o Ensino Médio historicamente reproduziu essas mesmas hierarquias. A chegada de adolescentes, jovens e adultos trabalhadores — na maioria negros, mulheres e moradores de áreas rurais e periféricas — torna ainda mais evidente como essa etapa escolar foi configurada de acordo com um padrão seletivo.

Conforme destacam Frigotto et al., 2010, o currículo integrado deve ser visto como um espaço de articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, promovendo a formação humana integral. Essa perspectiva rompe com a lógica de uma formação meramente adaptada ao mercado de trabalho e busca promover uma educação omnilateral, que reconheça a totalidade dos sujeitos e suas múltiplas dimensões, já que a educação, na perspectiva do currículo integrado, não deve se limitar à adaptação à realidade, mas orientar-se para sua compreensão crítica e transformação (Frigotto et al., 2010).

Saviani (2008) reforça essa compreensão ao apontar que a função social da escola não se limita a transmitir conteúdos, mas possibilitar que os estudantes entendam criticamente a realidade em que estão inseridos, intervindo nela de maneira consciente e transformadora. No caso do Proeja, isso significa que a integração entre ensino médio e formação profissional não pode ser reduzida à instrumentalização técnica, mas precisa criar condições para que jovens e adultos reconstruam suas trajetórias escolares e profissionais com autonomia, criticidade e dignidade.

Nessa situação, o currículo integrado tem o desafio de dialogar com a diversidade das experiências dos estudantes, valorizando seus saberes prévios e conectando-os ao conhecimento científico e tecnológico.

Como afirmam Frigotto et al, 2010, trata-se de pensar a educação como totalidade, unindo dimensões cognitivas, culturais, éticas e políticas. Assim, o currículo deixa de ser apenas uma grade de conteúdos para se tornar um espaço de formação humana integral, capaz de fortalecer a permanência e o êxito dos estudantes na escola e, ao mesmo tempo, ampliar suas perspectivas de vida e de trabalho.

2.2. Metodologias Ativas

As metodologias ativas emergem como alternativas potentes para promover engajamento, autonomia e participação nas práticas pedagógicas da EPT, sobretudo em trajetórias formativas

que articulam escola, trabalho e cidadania. Fundamentadas na centralidade do estudante no processo de aprendizagem, essas abordagens valorizam a problematização, o trabalho colaborativo, a pesquisa e a construção de conhecimentos em situações reais.

Como observa Moran (2013), a educação contemporânea exige práticas pedagógicas inovadoras, centradas na participação ativa dos estudantes ao invés de atuarem como receptores de informações; nesse cenário, o educador assume o papel de mediador, estimulando a reflexão crítica e o envolvimento ativo dos estudantes. Estudos recentes reforçam essa perspectiva ao demonstrar que metodologias participativas têm sido apontadas como estratégias relevantes para o fortalecimento do vínculo discente, contribuindo para a permanência na EJA-EPT (Moran, 2018; Moura; Nóbile, 2023).

No Proeja, a adoção dessas metodologias contribui para transformar a relação dos estudantes com a escola, especialmente daqueles que trazem marcas de experiências anteriores de exclusão e evasão e que historicamente associaram o espaço escolar a vivências de fracasso. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas e atividades colaborativas permitem que os conteúdos dialoguem diretamente com a vida cotidiana e com os desafios profissionais enfrentados por jovens e adultos trabalhadores.

Kenski (2012) destaca que a aprendizagem significativa se consolida quando há articulação entre os saberes construídos na prática social e os conhecimentos escolares, conferindo sentido ao aprendizado. Nesse contexto, as tecnologias não apenas introduzem novos recursos, mas reconfiguram as relações entre professores, estudantes e conhecimento, exigindo a ressignificação das práticas educativas e contribuindo para o fortalecimento do engajamento discente.

Outro aspecto fundamental é que as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais — autonomia, cooperação, criatividade e resiliência — essenciais à formação integral. Moran (2018) destaca que as metodologias ativas favorecem ambientes de aprendizagem mais motivadores, nos quais os estudantes participam ativamente, assumem responsabilidades e se envolvem em atividades desafiadoras. No contexto do Proeja, esse protagonismo é ainda mais relevante, pois contribui para que o estudante se reconheça como sujeito capaz, valorizando sua trajetória e ampliando seu sentimento de pertencimento.

Por fim, é importante ressaltar que a implementação dessas metodologias deve considerar as especificidades do público da EJA-EPT, respeitando seus tempos, ritmos e condições de acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos. Como reforça Moran (2018), adotar metodologias ativas não significa apenas introduzir técnicas diferentes em sala de aula, mas promover uma cultura de aprendizagem participativa, fundada no diálogo, na interação e na corresponsabilidade. Assim, ao estimular autonomia e participação, as metodologias ativas contribuem não apenas para a

permanência e o êxito acadêmico, mas também para a formação de sujeitos críticos e comprometidos socialmente.

Nesse sentido, Moran (2017, p.23) afirma que “a aprendizagem ativa dá ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo”. Essa abordagem pedagógica dialoga com os princípios do Proeja ao reconhecer o estudante como sujeito histórico e produtor de conhecimento, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas, articuladas às experiências e trajetórias dos sujeitos.

As abordagens dialógicas fundamentam-se na pedagogia crítica de Paulo Freire, que compreende o processo educativo como construção coletiva do conhecimento, mediada pelo diálogo e pela problematização da realidade. Nessa perspectiva, superar a concepção de ensino como transmissão implica rejeitar a lógica em que o professor ocupa o lugar de sujeito que forma e o estudante é reduzido a objeto passivo, limitado à recepção de conteúdos — dinâmica que tende a ser reproduzida pelos próprios educandos ao longo de suas trajetórias.

Em contraposição, o processo formativo deve ser entendido como uma relação dialógica e dinâmica, na qual quem ensina também aprende e se transforma, enquanto quem aprende participa ativamente da construção do conhecimento. Como afirma Freire (1996, p. 13), “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Assim, o ensino assume uma dimensão participativa e emancipadora, em que educadores e educandos se reconhecem como sujeitos do processo educativo, valorizando os saberes prévios, promovendo o engajamento e fortalecendo o vínculo com a instituição — elementos fundamentais para a permanência no Proeja.

No campo da EPT, as práticas pedagógicas orientadas por estratégias formativas que valorizam a participação ativa, o diálogo e a contextualização sociocultural mostram-se fundamentais para a promoção de aprendizagens significativas e para o fortalecimento do vínculo dos estudantes com a instituição.

Durante os processos de aprendizagem há orientação e supervisão desempenham papel fundamental para o aprofundamento da aprendizagem; contudo, no percurso individual, a responsabilidade principal recai sobre o próprio estudante, sua iniciativa, o que é proposto pela instituição e as aprendizagens construídas em diferentes espaços e tempos. De modo semelhante, no âmbito colaborativo, mesmo havendo acompanhamento docente, os resultados dependem significativamente da qualidade das interações, do engajamento dos grupos, dos projetos desenvolvidos e da capacidade de reflexão e sistematização das experiências vividas.

Nesse contexto, cabe destacar que a mediação é inerente à própria atividade docente, configurando-se como elemento essencial do trabalho do professor; o que se intensifica, no âmbito

das metodologias ativas, é o aprimoramento e a diversificação das estratégias mediadoras, exigindo do docente um arcabouço teórico e prático mais robusto. Assim, o professor assume a função de orientador e mediador, acompanhando tanto os processos individuais quanto as atividades coletivas, nas quais os estudantes permanecem como protagonistas do processo de aprendizagem.

Segundo os autores, quando o currículo dialoga com as experiências de vida e de trabalho dos educandos, e quando o professor atua como mediador sensível às singularidades desse público, cria-se um ambiente mais acolhedor, capaz de reduzir sentimentos de inadequação e de favorecer a continuidade dos estudos. Assim, práticas participativas e integradoras mostram-se essenciais para enfrentar a evasão e promover trajetórias educativas mais estáveis e significativas no âmbito do Proeja.

Parte-se da hipótese de que metodologias ativas ampliam o engajamento discente; de que a valorização dos saberes prévios reforça o vínculo com a escola; o currículo integrado favorece a formação humana integral; e o suporte psicopedagógico é determinante para enfrentar dificuldades emocionais e acadêmicas.

Essa compreensão ao demonstrar que práticas pedagógicas centradas no estudante, contextualizadas e dialógicas têm impacto direto na permanência e na qualidade da aprendizagem, especialmente na EJA-EPT (Gomes; Moura, 2021).

Estudos recentes reforçam essa compreensão ao evidenciar que o PROEJA está inserido em um contexto histórico e social marcado por desigualdades educacionais e interrupções recorrentes das trajetórias escolares, o que demanda práticas pedagógicas sensíveis às realidades dos sujeitos da EJA-EPT (Moura; Gomes, 2021).

2.3. Reconhecimento de Saberes Prévios

O reconhecimento dos saberes prévios constitui um dos pilares fundamentais da EJA e, por consequência, do Proeja, pois os estudantes que retornam à escola trazem consigo trajetórias de vida, experiências profissionais, práticas comunitárias e aprendizagens construídas ao longo dos anos. Entretanto, pesquisas recentes têm apontado que esses conhecimentos, embora essenciais para uma pedagogia do respeito e do diálogo, como defende Freire (1996), ainda são constantemente ignorados no cotidiano escolar, gerando sentimentos de infantilização, desmotivação e exclusão simbólica.

O sentimento recorrente de que os estudantes do Proeja têm suas experiências de vida e trabalho ignoradas em sala de aula — é altamente significativo para compreender os desafios da

permanência e do êxito nesse público. Declarações como “*o professor me trata como adolescente, mas eu tenho 20 anos de experiência em comércio*” ou “*eu já sei fazer isso na prática, mas o professor quer que eu decore o livro*” evidenciam um choque entre dois modos de produzir conhecimento.

Tal descompasso revela uma contradição estrutural: enquanto a modalidade foi concebida para integrar saberes da vida, do trabalho e da escola, muitas práticas docentes permanecem centradas em abordagens tradicionais e fora do contexto, dialogando pouco com a realidade dos sujeitos.

Estudos contemporâneos corroboram essa visão ao demonstrar que práticas que mobilizam e valorizam saberes prévios fortalecem a autoestima acadêmica e a permanência dos estudantes na EJA-EPT (Souza; Carvalho, 2022), evidenciando a centralidade desse eixo para a construção de processos formativos verdadeiramente inclusivos e contextualizados no Proeja.

Essa valorização dos saberes prévios também contribui para a construção de aprendizagens significativas. Paiva (2006) defende que a Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida como um campo de direitos que reconhece as histórias de vida dos sujeitos, permitindo a reconstrução de trajetórias interrompidas e o fortalecimento de identidades historicamente deslegitimadas.

No Proeja, quando os estudantes percebem que seus conhecimentos são levados em consideração, passam a se enxergar como protagonistas do processo educativo e não como sujeitos “atrasados” ou “defasados”. Isso repercute diretamente na autoestima acadêmica e nas possibilidades de permanência e êxito escolar.

Autores clássicos já apontavam a centralidade da valorização das experiências dos estudantes jovens e adultos. Paulo Freire (1996) enfatiza que o educador precisa partir da “*leitura do mundo*” que o estudante já realiza; ignorar esses saberes significa praticar uma educação “bancária”, que desumaniza e desmotiva.

Da mesma forma, Arroyo (2011) defende que os sujeitos da EJA — e, por extensão, do Proeja — carregam trajetórias de trabalho, sobrevivência e resistência que os constituem como sujeitos epistêmicos legítimos, e não como “folhas em branco”.

A partir do achado, observa-se que a negação desses saberes funciona como um ato de exclusão simbólica. Não se trata apenas de ausência metodológica, mas de deslegitimação da identidade adulta e trabalhadora dos estudantes. Esse reconhecimento é ainda mais necessário, uma vez que os estudantes trazem trajetórias marcadas por interrupções escolares, mas também por vivências profissionais, culturais e comunitárias que enriquecem o espaço educativo.

Arroyo (2011) defende que a escola, ao receber jovens e adultos, deve compreender que

esses sujeitos carregam histórias densas e múltiplas, que precisam ser valorizadas no currículo e nas práticas pedagógicas. Ignorar tais saberes significa reproduzir a exclusão escolar; reconhecê-los, ao contrário, é promover inclusão e fortalecer o vínculo do estudante com a instituição.

Além disso, o reconhecimento dos saberes prévios dialoga com uma concepção de educação emancipadora. Como ressalta Freire (1996), a prática pedagógica deve ser orientada pelo diálogo, pela problematização e pela construção coletiva do conhecimento. Essa abordagem permite que o estudante compreenda criticamente sua realidade e a transforme, articulando seus saberes à formação técnica e geral oferecida pela escola. Assim, no contexto do PROEJA, valorizar os saberes prévios não é apenas um gesto de acolhimento, mas uma estratégia pedagógica capaz de ressignificar experiências, ampliar horizontes e fortalecer a cidadania dos educandos.

2.4. Suporte Psicopedagógico

O suporte psicopedagógico constitui uma dimensão indispensável no trabalho com jovens e adultos que vivenciam trajetórias educativas interrompidas e enfrentam condições de vulnerabilidade social, emocional ou acadêmica. A EJA-EPT recebe estudantes que, frequentemente, conciliam múltiplas responsabilidades e convivem com desafios que impactam diretamente sua permanência na escola.

Moura et al. (2007) e Pimenta e Anastasiou (2014) destacam que a escuta qualificada, o acompanhamento individualizado e a criação de redes de apoio institucional são fundamentais para enfrentar barreiras subjetivas e fortalecer a confiança do estudante em seu próprio processo formativo.

No contexto da EJA-EPT, a permanência não se reduz à dimensão pedagógica estrita, pois envolve também aspectos emocionais, afetivos e sociais que interferem diretamente na trajetória escolar. Possíveis achados empíricos, à luz de investigações contemporâneas sobre permanência na EJA, indicam relatos recorrentes de “solidão acadêmica”, “ansiedade”, “cansaço extremo” e dificuldades de conciliar a tripla jornada de trabalho, família e estudo.

É comum que estudantes expressem sentir que “não têm com quem falar” ou que “se sentem perdidos” diante da burocracia institucional, revelando fragilidades no acolhimento e na mediação institucional. Tais relatos evidenciam que o desligamento não decorre apenas de dificuldades cognitivas, mas de um conjunto de tensões que atravessam a experiência formativa do adulto trabalhador.

Nesse sentido, a permanência deve ser compreendida como processo que envolve vínculos, pertencimento e reconhecimento. Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que a docência exige

considerar o estudante em sua totalidade, reconhecendo que fatores afetivos, sociais e culturais influenciam diretamente a aprendizagem. Quando tais dimensões não são institucionalmente acompanhadas, ampliam-se as chances de evasão. Assim, os possíveis achados mencionados reforçam a tese de que a permanência no Proeja não é apenas pedagógica, mas também afetiva e relacional.

Estudos recentes (Gomes; Moura, 2021; Souza; Carvalho, 2022) indicam que políticas sistematizadas de acompanhamento psicopedagógico, articuladas ao currículo e às metodologias participativas, contribuem significativamente para a redução da evasão.

Isso implica compreender o suporte psicopedagógico não como ação pontual ou assistencialista, mas como política institucional estruturante, integrada ao planejamento pedagógico. A presença de equipes multidisciplinares — psicólogos, pedagogos, assistentes sociais — fortalece a rede de apoio e reduz a sensação de isolamento relatada por estudantes.

Além disso, Cury (2002) afirma que o direito à educação deve ser compreendido tanto como direito à igualdade quanto à diferença, exigindo políticas educacionais que reconheçam as especificidades dos sujeitos e enfrentem as desigualdades estruturais. No PROEJA, isso significa reconhecer que obstáculos emocionais, sobrecarga laboral e dificuldades familiares precisam ser enfrentados de maneira integrada ao processo formativo. A ausência de acompanhamento sistemático pode transformar desafios temporários em abandono definitivo.

Dessa forma, o suporte psicopedagógico deve ser concebido como eixo essencial da política de permanência, e não como dimensão acessória. Ele articula acolhimento, mediação institucional e acompanhamento pedagógico, criando condições para que o estudante trabalhador construa vínculo com a instituição e perceba sentido em sua trajetória escolar.

Ao integrar essa dimensão aos demais eixos — currículo integrado, metodologias ativas e reconhecimento dos saberes prévios —, o Proeja fortalece sua função social como política pública de inclusão e justiça social, assegurando não apenas formação técnica, mas também fortalecimento da autoestima, autonomia e cidadania.

3 METODOLOGIA

A permanência discente no Proeja, insere-se no campo das disputas históricas que estruturam a EJA-EPT. Mais do que um indicador administrativo, a permanência constitui dimensão essencial do direito à educação básica articulada à formação profissional, especialmente para sujeitos trabalhadores historicamente excluídos da escolarização regular.

A produção acadêmica (2020 - 2024) tem reafirmado que a evasão no PROEJA apresenta caráter estrutural, relacionado às condições objetivas de vida da classe trabalhadora, à organização curricular e às políticas institucionais de acompanhamento.

Moura e Nóbile (2023) evidenciam que o Proeja se configura como uma política atravessada por contradições estruturais, cuja efetivação enfrenta limites institucionais que impactam diretamente a permanência discente. Frigotto (2010) analisa a educação profissional no contexto do capitalismo dependente, evidenciando que sua organização histórica tende a reproduzir desigualdades sociais e a fragmentação da formação dos trabalhadores.

Saviani (2021), ao discutir os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica no contexto contemporâneo, reafirma a centralidade da apropriação sistematizada do conhecimento científico como condição para emancipação da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, a permanência não se restringe à manutenção da matrícula, mas relaciona-se à qualidade da mediação pedagógica e à significação social da aprendizagem.

Cardoso et al. (2025) ressaltam que o enfraquecimento institucional da EJA-EPT impacta diretamente os índices de permanência, indicando que a consolidação do PROEJA depende de compromisso político-institucional e planejamento pedagógico integrado. Assim, a evasão deve ser analisada como fenômeno multidimensional, atravessado por fatores pedagógicos, socioeconômicos e institucionais.

A presente investigação fundamenta-se no materialismo histórico-dialético, perspectiva que permite compreender a permanência discente no Proeja Administração como fenômeno historicamente determinado, inserido nas contradições estruturais da educação brasileira e nas desigualdades que marcam a trajetória da classe trabalhadora.

Essa opção metodológica está em consonância com o referencial teórico adotado, que compreende a EJA articulada à EPT como espaço de formação humana integral, no qual trabalho, ciência, cultura e tecnologia constituem dimensões indissociáveis. Saviani (2021) sustenta que os fenômenos educacionais devem ser analisados em sua totalidade concreta, evitando reducionismos que desconsiderem suas determinações históricas.

No âmbito da EJA-EPT, Moura (2023) enfatiza que a permanência não pode ser tratada como simples indicador administrativo, pois expressa condições objetivas de vida e trabalho dos estudantes. Frigotto (2010) acrescenta que a educação profissional, quando subordinada à lógica da adaptação ao mercado, tende a fragilizar seu potencial emancipatório, impactando diretamente os índices de permanência. À luz dessa perspectiva crítica, a presente pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, de natureza explicativa e analítica, com utilização complementar de dados quantitativos.

Desse modo, a metodologia adotada articula o referencial teórico estruturado nos quatro eixos — currículo integrado, metodologias ativas, reconhecimento dos saberes prévios e suporte psicopedagógico — com a análise empírica dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP), compreendendo tais indicadores como manifestações quantitativas de processos qualitativos mais amplos. Foram analisados dados da Plataforma, referentes ao período de 2020 a 2024, incluindo taxas de evasão, conclusão e retenção no Proeja Administração. Os dados foram organizados em séries históricas e comparados às médias regionais e nacionais.

Também foram examinados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), observando a presença dos quatro eixos estruturantes: currículo integrado, metodologias ativas, reconhecimento de saberes prévios e suporte psicopedagógico. A análise foi desenvolvida em três níveis: descritivo, comparativo e crítico-dialético.

3.1 Natureza, Abordagem e Caracterização da Pesquisa

A abordagem qualitativa possibilita interpretar os dados da PNP com base nas categorias teóricas da formação humana integral e da permanência como direito social. A dimensão quantitativa, por sua vez, permite identificar tendências, oscilações e padrões nos indicadores de evasão, retenção e conclusão no período de 2020 a 2024.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa estrutura-se como investigação bibliográfica, documental e comparativa. No âmbito bibliográfico, fundamenta-se em produções acadêmicas atualizadas (2020 - 2024) que discutem a EJA articulada à EPT, com ênfase nas categorias de permanência e evasão, permitindo situar o objeto de estudo no debate contemporâneo.

No plano documental, realiza-se a análise dos dados oficiais da PNP, referentes ao período de 2020 a 2024, bem como dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) do Proeja Administração, buscando identificar o alinhamento entre concepções formativas e indicadores institucionais. Ademais, desenvolve-se análise comparativa entre dados institucionais, regionais e nacionais, a fim de contextualizar o desempenho do curso investigado no cenário mais amplo da RFEPCT.

3.3 Delimitação do Campo Empírico e Recorte Temporal

O campo empírico da pesquisa concentra-se no Proeja Administração do IFB – Campus Gama, sendo seus indicadores analisados em perspectiva comparativa com a média da região Centro-

Oeste e com os dados nacionais da RFEPT. O recorte temporal compreende o período de 2020 a 2024, abrangendo o contexto pré-pandêmico, o ensino remoto emergencial (2020 - 2021), a retomada gradual das atividades presenciais (2022), a regularização administrativa dos registros acadêmicos (2023) e a fase de estabilização pós-pandemia (2024). Tal delimitação permite analisar como eventos conjunturais, especialmente a pandemia da COVID-19, interagiram com fragilidades estruturais já existentes na modalidade, evidenciando tensões históricas relacionadas à permanência discente no Proeja.

3.4 Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados quantitativos foi realizada por meio da PNP (2020 - 2024), contemplando indicadores de taxa anual de evasão, conclusão, retenção e ciclo, além da comparação com médias regionais e nacionais da Rede Federal.

Esses dados foram organizados em séries históricas e gráficos comparativos, possibilitando análise longitudinal das tendências institucionais. Observou-se redução abrupta da evasão em 2021, elevação significativa em 2023, oscilações superiores à média nacional em determinados anos e descompasso recorrente entre evasão e conclusão.

Estudos recentes publicados na *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica* (2020 - 2024) indicam que o período pandêmico produziu distorções administrativas e subnotificações temporárias, exigindo leitura contextualizada dos indicadores.

Paralelamente, realizou-se análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), considerando sua fundamentação teórica, organização curricular, descrição das metodologias, estratégias de reconhecimento dos saberes prévios, existência de certificação intermediária, políticas institucionais de permanência e previsão de suporte psicopedagógico.

A análise desenvolveu-se em três níveis articulados: descritivo, para identificação de tendências e oscilações nos indicadores; comparativo, confrontando dados do IFB com médias regionais e nacionais e relacionando PPCs ao desempenho institucional; e crítico-dialético, interpretando os dados empíricos conforme às categorias teóricas estruturantes, de modo a compreender a permanência discente como fenômeno socialmente determinado e não meramente estatístico.

3.5 Diálogo Explícito Entre os Quatro Eixos Teóricos e os Dados da PNP

O referencial teórico sustenta que o currículo integrado constitui condição central para a permanência discente. Contudo, a análise dos dados da PNP revela que a mera previsão documental de integração curricular não assegurou estabilidade nos indicadores de evasão e conclusão, indicando que a integração precisa ser efetivamente operacionalizada no cotidiano pedagógico.

De modo semelhante, as metodologias ativas são apontadas no referencial como estratégias de engajamento capazes de fortalecer o vínculo institucional, e estudos recentes (Gomes; Moura, 2021; Bacich; Moran, 2018) evidenciam que práticas participativas contribuem para maior envolvimento discente; entretanto, a instabilidade dos indicadores no período pós-pandêmico sugere fragilidades na consolidação dessas práticas em contextos remoto e híbrido.

No que se refere ao reconhecimento dos saberes prévios, Freire (1996) e Arroyo (2014) alertam que a invisibilização das experiências populares produz exclusão simbólica, e os índices persistentes de evasão indicam que abordagens tradicionais ainda predominam em determinados contextos; por outro lado, Souza e Carvalho (2022) demonstram que a valorização das trajetórias adultas impacta positivamente a permanência.

Por fim, o suporte psicopedagógico é destacado no referencial como eixo estruturante da permanência, e a literatura contemporânea (2022 - 2024) aponta recorrentes relatos de “solidão acadêmica”, ansiedade e sobrecarga entre estudantes da EJA-EPT; a análise dos indicadores de retenção e evasão sugere que o desligamento frequentemente ocorre antes da consolidação do vínculo institucional, reforçando a necessidade de políticas sistematizadas de acompanhamento e acolhimento.

3.6 Categorias Analíticas

A análise foi orientada por um conjunto de categorias construídas a partir do referencial teórico e do diálogo com os dados empíricos, a saber: permanência como direito social, evasão estrutural, integração curricular efetiva, engajamento metodológico, reconhecimento identitário, suporte psicopedagógico institucional e contradições entre normatização e prática.

Essas categorias possibilitaram compreender os indicadores da PNP não apenas como resultados numéricos, mas como expressões de processos históricos, pedagógicos e institucionais que atravessam o Proeja Administração. Ao mesmo tempo, reconhece-se que os dados da Plataforma,

sobretudo nos anos marcados pela pandemia, podem apresentar distorções decorrentes de ajustes administrativos e subnotificações, o que exige cautela interpretativa.

Ainda assim, a triangulação entre análise bibliográfica, documental e estatística fortalece a consistência do estudo, enquanto a adoção do materialismo histórico-dialético assegura uma leitura contextualizada e crítica da realidade investigada, evitando reducionismos tecnicistas e interpretações descoladas das determinações sociais que condicionam a permanência discente.

A metodologia adotada mostrou-se adequada aos objetivos da pesquisa ao possibilitar uma análise articulada entre referencial teórico crítico e dados empíricos da Plataforma Nilo Peçanha. A triangulação entre pesquisa bibliográfica, análise documental dos PPCs e exame longitudinal dos indicadores institucionais permitiu evidenciar a evasão no PROEJA Administração como fenômeno estrutural, e não meramente circunstancial ou individual.

Além disso, a investigação revelou o descompasso entre as concepções formativas expressas nos Projetos Pedagógicos de Curso e sua efetiva operacionalização no cotidiano institucional, indicando que a previsão normativa de princípios como currículo integrado e políticas de permanência não garante, por si só, resultados concretos nos indicadores.

As oscilações estatísticas observadas no período analisado foram interpretadas como expressão de contradições sociais mais amplas, intensificadas pelo contexto pandêmico, mas já presentes na dinâmica histórica da modalidade.

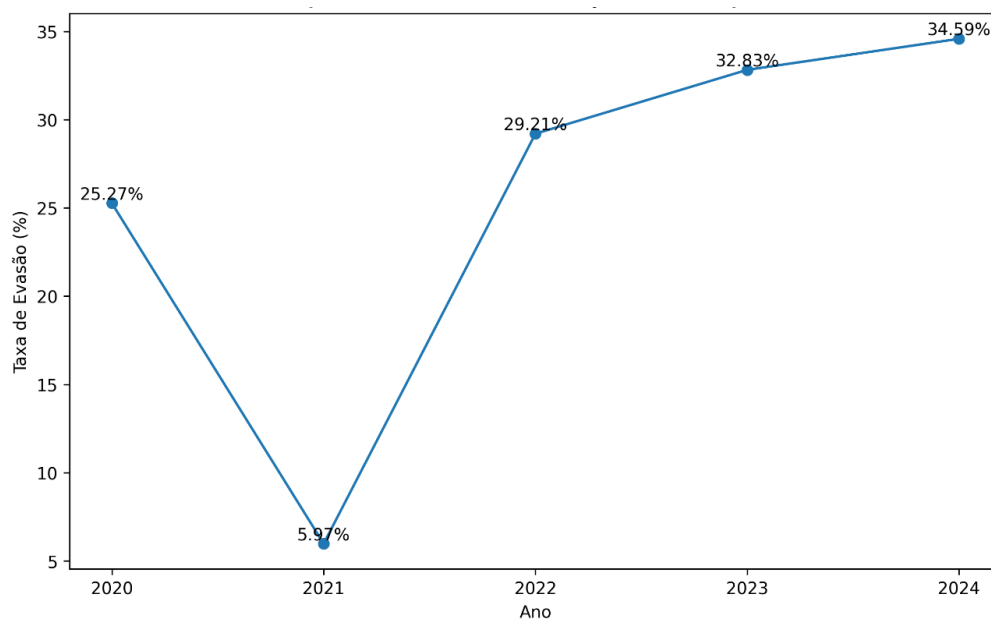
Dessa forma, conclui-se que a permanência no Proeja Administração depende da institucionalização efetiva e articulada dos quatro eixos teóricos estruturantes — currículo integrado, metodologias participativas, reconhecimento identitário e suporte psicopedagógico —, acompanhada de monitoramento sistemático e permanente dos indicadores institucionais, de modo a transformar dados estatísticos em instrumentos de planejamento e intervenção pedagógica.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

A análise dos resultados desta pesquisa parte da compreensão de que os indicadores da Plataforma Nilo Peçanha (2020–2024) não representam apenas variações estatísticas isoladas, mas expressam tensões estruturais que atravessam a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT). Nesse sentido, as oscilações observadas nas taxas de evasão evidenciam contradições inerentes à oferta do Proeja, especialmente no que se refere às condições concretas de permanência dos estudantes trabalhadores.

Conforme Saviani (2021), a análise dos fenômenos educacionais exige apreensão da totalidade concreta, o que implica compreender que os dados quantitativos são manifestações de processos históricos mais amplos. Assim, a evasão não pode ser interpretada como decisão individual isolada, mas como fenômeno socialmente determinado, relacionado às condições de vida dos estudantes e às mediações institucionais que sustentam — ou fragilizam — sua trajetória escolar.

Gráfico 1 : Evolução da Taxa de Evasão Proeja Administração IFB (2020 - 2024)



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2025)

Observa-se uma dinâmica de forte oscilação no período analisado, caracterizada por uma queda abrupta em 2021, uma elevação significativa em 2023 e uma tendência de estabilização em 2024, ainda em patamares elevados, superiores a 30%. Tal comportamento evidencia que a evasão não pode ser interpretada de forma linear, mas deve ser compreendida como fenômeno estrutural, atravessado por fatores conjunturais, como a pandemia, e por fragilidades institucionais historicamente constituídas.

4.1 Evolução da Taxa de Evasão (2020 - 2024)

A análise da evolução da taxa de evasão no Proeja Administração do IFB – Campus Gama revela um comportamento marcado por forte instabilidade ao longo do período analisado. Observa-

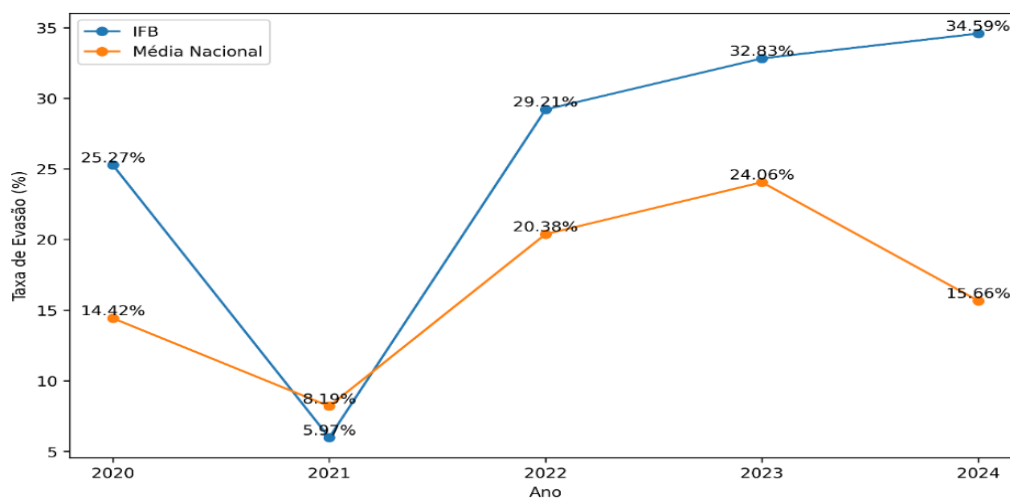
se uma queda abrupta em 2021, seguida de crescimento progressivo nos anos subsequentes, culminando em níveis elevados em 2024, superiores à média nacional.

Esse movimento sugere que a redução observada em 2021 deve ser interpretada à luz do contexto pandêmico, caracterizado por reorganizações administrativas, flexibilização dos registros acadêmicos e possíveis subnotificações de desligamentos. Nos anos seguintes, a elevação das taxas pode estar associada à regularização desses registros, bem como ao agravamento das condições socioeconômicas dos estudantes.

A partir de 2022, as taxas do IFB passam a superar de forma consistente a média nacional, indicando a intensificação de desafios institucionais relacionados à permanência discente. Tal cenário reforça a necessidade de análise das condições específicas que impactam o estudante do PROEJA, cuja trajetória é atravessada por múltiplas demandas, como trabalho, família e estudo.

À luz de Moura (2023), a permanência na EJA-EPT depende da consolidação de um projeto formativo coerente com a formação humana integral, o que exige articulação entre currículo, práticas pedagógicas e políticas institucionais de acompanhamento. Nesse sentido, os dados indicam que a existência formal do curso não garante, por si só, a permanência dos estudantes.

Gráfico 2: Comparação da Taxa de Evasão Média Nacional x Proeja Administração IFB (2020-2024)



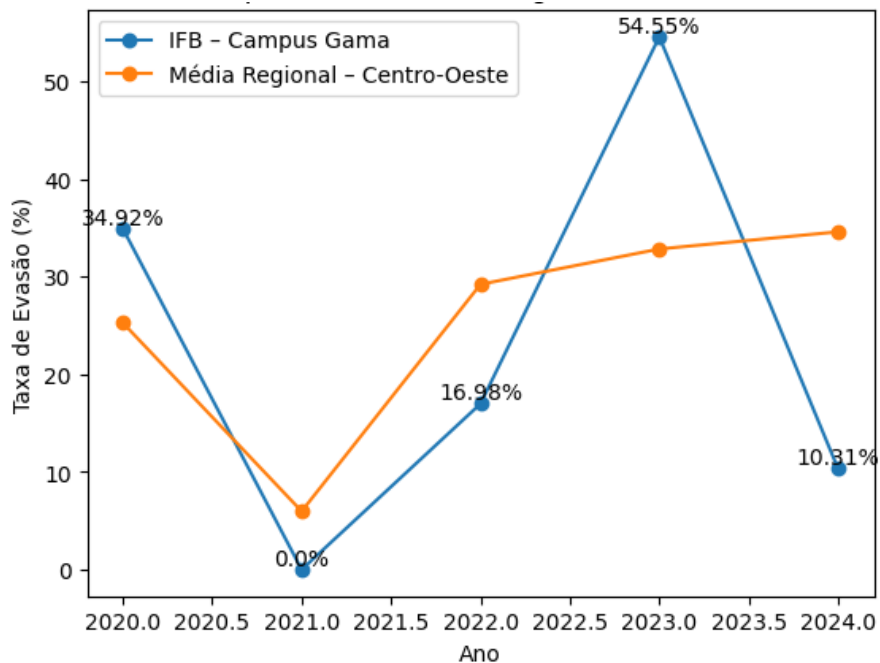
Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2025)

A análise comparativa da taxa de evasão entre o Proeja Administração do IFB e a média da

região Centro-Oeste, no período de 2020 a 2024, evidencia não apenas oscilações ao longo da série histórica, mas sobretudo diferenças na intensidade e no comportamento dessas variações. Conforme indicado no Gráfico 3, o IFB apresenta uma dinâmica mais instável, com queda acentuada em 2021 (5,97%) e crescimento contínuo nos anos subsequentes, alcançando 34,59% em 2024. Em contraste, a média regional mantém trajetória menos volátil, com variações mais moderadas e níveis inferiores aos observados no IFB a partir de 2022, indicando maior regularidade no fluxo educacional.

Essa divergência sugere que, embora o IFB esteja inserido em um contexto regional marcado por oscilações na evasão, há um aprofundamento das dificuldades de permanência no âmbito institucional. A maior amplitude das variações no IFB aponta para a incidência de fatores específicos que tensionam o percurso formativo dos estudantes do Proeja, especialmente no período pós-pandêmico. Nesse sentido, a evasão deixa de se configurar apenas como reflexo de tendências estruturais mais amplas e passa a evidenciar limites na capacidade institucional de garantir condições efetivas de permanência, sobretudo diante das demandas sociais e econômicas que atravessam o perfil do estudante trabalhador.

Gráfico 3: Comparativo Evasão do Proeja Administração Campus Gama x Média Regional Centro-Oeste 2020-2024.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2025)

À luz de Frigotto (2010; 2022), tais resultados podem ser interpretados como expressão das contradições estruturais que atravessam a educação profissional no contexto do capitalismo dependente, no qual a formação tende a ser tensionada entre a perspectiva emancipatória e a lógica de adaptação ao mercado. Quando a educação se orienta predominantemente por essa lógica adaptativa, fragiliza-se seu potencial formativo crítico, o que impacta diretamente o vínculo do estudante com a instituição.

Além disso, Arroyo (2019) destaca que a invisibilização das trajetórias dos sujeitos da EJA no espaço escolar contribui para processos de exclusão, fragilizando o pertencimento institucional. Tal elemento ajuda a compreender por que a evasão, nesses contextos, não pode ser atribuída exclusivamente ao estudante, mas deve ser analisada como resultado de múltiplas determinações sociais e pedagógicas.

Por fim, a análise dos dados reforça a necessidade de compreensão da permanência como política institucional estruturante. Isso implica a adoção de estratégias integradas, como o fortalecimento do currículo integrado, a implementação de metodologias participativas, o reconhecimento dos saberes prévios e a ampliação do suporte psicopedagógico. Conforme Kenski (2012) e Bacich e Moran (2021), práticas pedagógicas que promovem a participação ativa e a contextualização do ensino tendem a fortalecer o engajamento discente, contribuindo para a permanência.

4.2 Currículo Integrado e Fluxo Acadêmico no Proeja Administração: análise crítica dos indicadores de ciclo e permanência na Rede Federal

A análise comparativa entre o IFB e a região Centro-Oeste evidencia diferenças significativas no comportamento das taxas de evasão. Enquanto a média regional apresenta maior estabilidade relativa, o IFB demonstra maior amplitude de variação, indicando fragilidade no fluxo acadêmico.

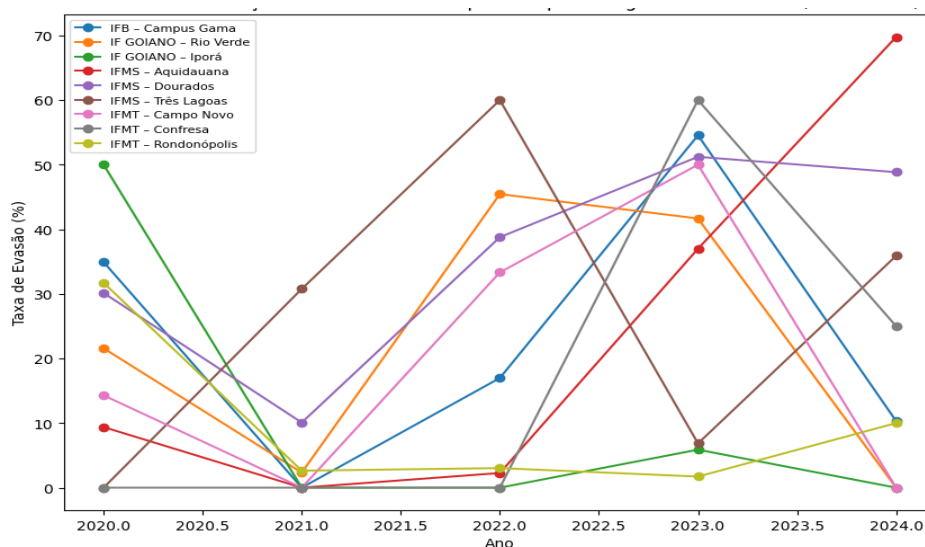
Os indicadores de ciclo revelam padrão recorrente na região: as taxas de evasão superam consistentemente as taxas de conclusão, enquanto a retenção oscila sem compensar o volume de desligamentos. Esse cenário aponta para uma descontinuidade no percurso formativo, evidenciando dificuldades na consolidação do vínculo institucional.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) defendem que o currículo integrado constitui elemento central para a superação da dualidade educacional, ao articular trabalho, ciência e cultura em uma

perspectiva de formação humana. Contudo, os dados indicam que a previsão normativa dessa integração nos PPCs não tem se traduzido, necessariamente, em sua efetivação no cotidiano pedagógico.

Quando o currículo se aproxima de uma lógica adaptativa ao mercado, como alerta Frigotto (2010), há enfraquecimento do potencial emancipatório da educação, o que pode comprometer o engajamento discente. Assim, a permanência depende não apenas da estrutura curricular formal, mas da forma como essa integração se materializa na prática pedagógica.

Gráfico 4: Evolução da Taxa de Evasão por Campus - Região Centro-Oeste (2020-2024) Proeja Administração.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2025)

A análise da evolução da taxa de evasão por campus na região Centro-Oeste, no período de 2020 a 2024, evidencia a existência de um padrão de instabilidade no fluxo acadêmico dos cursos de PROEJA Administração, ainda que com intensidades distintas entre as instituições. Observa-se que os campi analisados — IFB (Campus Gama), IFMS (Aquidauana, Três Lagoas e Dourados) e IF Goiano (Rio Verde) — apresentam oscilações significativas ao longo da série histórica, o que indica que a evasão, longe de ser um fenômeno pontual, configura-se como uma característica estrutural da modalidade.

De modo geral, verifica-se que o ano de 2021 apresenta, em vários campi, uma redução abrupta das taxas de evasão, o que pode ser interpretado à luz do contexto pandêmico, marcado por reorganizações acadêmicas, flexibilização de registros e possíveis subnotificações de desligamentos.

Esse comportamento, contudo, não se sustenta nos anos subsequentes, uma vez que, a partir de 2022, há tendência de elevação dos índices, culminando, em alguns casos, em picos expressivos em 2023 e 2024. Tal movimento sugere que parte da evasão pode ter sido postergada ou acumulada, manifestando-se de forma mais intensa no período pós-pandêmico.

No caso específico do IFB – Campus Gama, observa-se que a evasão apresenta uma das maiores amplitudes de variação entre os campi analisados, indicando maior vulnerabilidade do fluxo acadêmico. Esse comportamento pode estar relacionado a fatores institucionais específicos, como limitações no atendimento ao estudante trabalhador, fragilidades na oferta de suporte psicopedagógico e dificuldades na efetivação de práticas pedagógicas alinhadas às especificidades da EJA-EPT.

Nos campi do IFMS, embora também se verifiquem oscilações, observa-se, em alguns períodos, maior regularidade relativa, ainda que com taxas elevadas de evasão. Destaca-se que, em determinados anos, a retenção elevada não se converte em conclusão, mas antecede o desligamento, o que reforça a compreensão de que o fluxo acadêmico na modalidade é marcado por descontinuidades. Já o IF Goiano – Campus Rio Verde apresenta comportamento intermediário, com variações relevantes, porém menos abruptas quando comparadas ao IFB, o que pode indicar maior estabilidade relativa nas estratégias institucionais de acompanhamento discente.

Essa heterogeneidade entre os campi evidencia que, embora a evasão seja um fenômeno estrutural na EJA-EPT, sua intensidade e configuração são mediadas por condições institucionais específicas. Nesse sentido, conforme Moura (2023), a permanência discente depende da consolidação de políticas institucionais articuladas, que integrem currículo, práticas pedagógicas e estratégias de acompanhamento, superando abordagens fragmentadas.

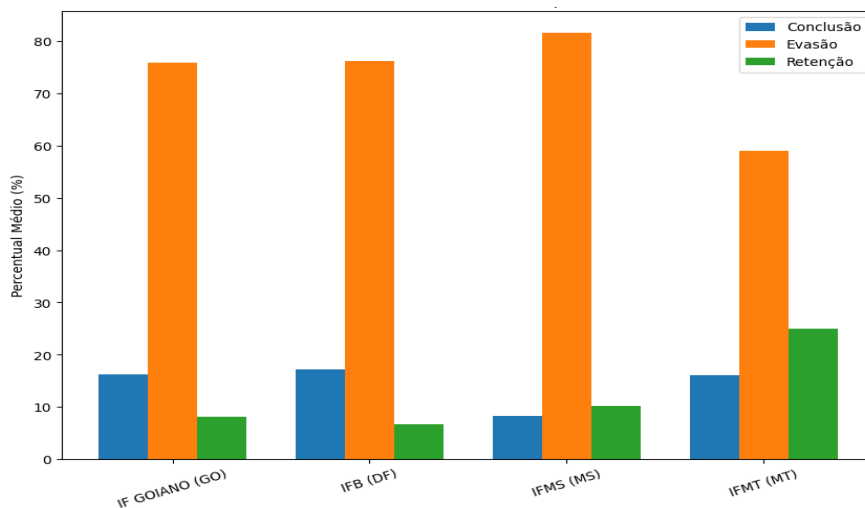
Além disso, na perspectiva de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), a dificuldade de materialização do currículo integrado no cotidiano pedagógico pode contribuir para o enfraquecimento do vínculo do estudante com a escola, especialmente quando a formação se aproxima de uma lógica adaptativa ao mercado, desconsiderando as dimensões sociais e culturais da vida do trabalhador-estudante. Tal desarticulação tende a impactar diretamente os índices de permanência.

Arroyo (2019) também contribui para essa análise ao destacar que a não consideração das trajetórias dos sujeitos da EJA no espaço escolar produz processos de distanciamento e

desengajamento, fragilizando o pertencimento institucional. No contexto analisado, isso pode se manifestar na dificuldade de conciliação entre trabalho, família e estudo, elemento recorrente na realidade dos estudantes do Proeja.

Por fim, os dados do Gráfico 4 reforçam que a permanência não pode ser compreendida como responsabilidade individual do estudante, mas como resultado de um conjunto de condições estruturais e institucionais. A superação desse cenário exige a implementação de estratégias pedagógicas e institucionais integradas, como metodologias ativas, reconhecimento dos saberes prévios e fortalecimento do suporte psicopedagógico, conforme apontam Bacich e Moran (2021) e Kenski (2012), que destacam o papel do engajamento e da contextualização do ensino na permanência discente.

Gráfico 5: Indicadores de Ciclo (Média 2020 – 2024) por IF Centro-Oeste



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2025)

Quadro 1 – Síntese Comparativa dos PPCs do PROEJA Administração – Região Centro-Oeste

Elemento	IFB – Gama	IF Goiano – Rio Verde	IFMS – Aquidauana	IFMS – Três Lagoas	IFMS – Dourados
Modalidade	PROEJA Integrado	PROEJA Integrado	PROEJA Integrado	PROEJA Integrado	PROEJA Integrado
Carga horária	2.400h	Conforme CNCT	2.400h / 3.200h/a	2.400h	2.400h
Duração	4 semestres	4 semestres	4 semestres	4 semestres	6 semestres
Certificação parcial	Não central	Sim	Auxiliar RH	Não central	Assistente Adm. e RH
Projeto Integrador	Sim	Sim	Não estruturante	Não estruturante	Sim

Políticas de permanência	Implícitas	Implícitas	Seção específica	Seção específica	Seção específica
Fundamentação pedagógica	Ênfase emancipatória	Formação integral	Contexto regional	Desenv. local	Gestão empresarial

Fonte: Elaboração própria com base nos PPCs analisados (2020 - 2024).

Em síntese, os dados reforçam a tese de que a consolidação do currículo integrado como prática pedagógica viva — e não apenas como princípio normativo — constitui condição essencial para produzir sentido, pertencimento e continuidade na trajetória escolar do estudante trabalhador, impactando diretamente os indicadores de conclusão e a redução da evasão na Rede Federal.

4.3 Reconhecimento dos Saberes Prévios e Identidade Discente

O reconhecimento dos saberes prévios constitui princípio estruturante da EJA e da EJA-EPT, pois parte da compreensão de que o estudante adulto já chega à escola como sujeito histórico, portador de experiências sociais e profissionais. Freire (1996) defende que o processo educativo deve iniciar-se na leitura de mundo dos sujeitos, valorizando suas trajetórias e promovendo diálogo entre experiência e conhecimento sistematizado. Arroyo (2019) destaca que a invisibilização das trajetórias dos sujeitos da EJA no espaço escolar contribui para processos de exclusão, fragilizando o vínculo com a instituição. No contexto do Proeja, esse fenômeno se intensifica, uma vez que os estudantes trabalhadores trazem consigo saberes construídos na prática social, frequentemente desconsiderados no ambiente escolar.

No contexto do Proeja Administração, cujo público é majoritariamente composto por trabalhadores com experiências profissionais consolidadas, a desconsideração desses saberes pode gerar distanciamento, desengajamento e perda de sentido formativo. A persistência de índices elevados de evasão — especialmente em períodos de maior instabilidade, como 2020 e 2023 — sugere que, em determinados contextos, práticas pedagógicas tradicionais ainda podem prevalecer, dificultando a integração entre experiência concreta e conhecimento escolar.

Souza e Carvalho (2022) demonstram que a valorização das trajetórias adultas impacta positivamente os índices de permanência ao fortalecer identidade e pertencimento institucional. Nesse sentido, a permanência não depende apenas da organização curricular formal, mas da capacidade institucional de reconhecer o estudante como produtor de saberes e não apenas como receptor de conteúdo.

A ausência de estratégias sistematizadas de validação e integração dos saberes prévios — como reconhecimento de competências, aproveitamento de experiências profissionais ou metodologias baseadas na problematização do contexto laboral — pode intensificar a percepção de ruptura entre vida e escola, enfraquecendo o vínculo institucional. Assim, a consolidação da identidade discente no PROEJA Administração está diretamente relacionada à construção de práticas pedagógicas que articulem experiência, formação técnica e emancipação, condição essencial para sustentar a permanência e reduzir a evasão.

4.4 Suporte Psicopedagógico e a Dimensão Afetiva da Permanência

A análise dos indicadores de ciclo e fluxo acadêmico, articulada à literatura contemporânea sobre permanência na EJA-EPT, evidencia que o êxito formativo não se restringe à dimensão pedagógica ou curricular, mas envolve também aspectos afetivos, emocionais e relacionais. Relatos recorrentes na modalidade apontam sentimentos de solidão acadêmica, ansiedade, insegurança diante das exigências escolares e sobrecarga decorrente da tripla jornada de trabalho, família e estudo. Muitos estudantes relatam dificuldade de compreensão da burocracia institucional e ausência de espaços de escuta, o que revela fragilidades no acolhimento e no acompanhamento acadêmico.

Tais elementos ajudam a compreender oscilações nos índices de evasão que não se explicam exclusivamente por fatores curriculares. Os dados indicam que parte significativa dos desligamentos ocorre nos estágios iniciais do percurso formativo, antes da consolidação do vínculo institucional, sugerindo fragilidade no acompanhamento sistemático e na construção de pertencimento.

Pimenta e Anastasiou (2014) ressaltam que o processo educativo deve considerar o estudante em sua totalidade, integrando dimensões cognitivas, emocionais e sociais. Nesse sentido, a ausência de políticas estruturadas de acolhimento e acompanhamento individualizado pode intensificar o risco de evasão precoce, especialmente em cursos que atendem sujeitos trabalhadores com múltiplas responsabilidades.

O suporte psicopedagógico, portanto, deve ser compreendido como política estruturante de permanência, e não como ação acessória ou eventual. A institucionalização de protocolos de acolhimento, acompanhamento contínuo, escuta qualificada e articulação com a assistência estudantil constitui condição fundamental para fortalecer o vínculo institucional. Quando integrado a um currículo contextualizado e a metodologias participativas, o suporte psicopedagógico amplia as condições objetivas e subjetivas de permanência do estudante trabalhador, contribuindo para a redução da evasão estrutural no Proeja Administração.

4.5 Metodologias Ativas e Engajamento Discente

As metodologias ativas são amplamente apontadas na literatura como estratégias capazes de promover maior engajamento discente. Bacich e Moran (2021) destacam que práticas pedagógicas participativas favorecem a autonomia, a responsabilidade e o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

No contexto do Proeja, tais metodologias assumem relevância ainda maior, uma vez que dialogam com a experiência concreta dos estudantes trabalhadores. Kenski (2012) ressalta que a aprendizagem significativa ocorre quando há articulação entre saberes da prática social e conhecimentos escolares, conferindo sentido ao processo educativo.

Contudo, a instabilidade dos indicadores no período pós-pandêmico sugere que a implementação dessas metodologias enfrenta limitações, especialmente em contextos de ensino remoto ou híbrido. A ausência de práticas pedagógicas contextualizadas pode contribuir para o desengajamento discente, impactando diretamente a permanência.

4.6 Análise Integrada: Permanência como Fenômeno Estrutural

A articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico permite afirmar que a evasão no Proeja Administração não pode ser compreendida como fenômeno isolado ou conjuntural, mas como expressão de contradições estruturais que atravessam a EJA-EPT.

A instabilidade dos indicadores evidencia o descompasso entre a normatização presente nos PPCs e sua operacionalização no cotidiano institucional. Embora os documentos prevejam currículo integrado, reconhecimento de saberes e políticas de permanência, tais elementos nem sempre se concretizam de forma efetiva.

Nesse sentido, a permanência deve ser compreendida como política institucional estruturante, que exige articulação entre diferentes dimensões: pedagógica, social, administrativa e afetiva. A ausência dessa articulação contribui para a reprodução de desigualdades e para a fragilização do vínculo institucional.

A análise dos dados da Plataforma Nilo Peçanha, articulada ao referencial teórico, permite concluir que a permanência no PROEJA Administração exige uma abordagem sistêmica, que considere as múltiplas determinações que atravessam a trajetória do estudante trabalhador. A superação dos desafios identificados passa pela institucionalização efetiva de práticas pedagógicas e políticas de permanência, capazes de promover o engajamento, o reconhecimento e o suporte integral ao estudante.

5. Considerações Finais

A análise dos indicadores da Plataforma Nilo Peçanha (2020 - 2024), articulada ao referencial teórico crítico da EJA-EPT, permite afirmar que a evasão no Proeja Administração constitui fenômeno estrutural, atravessado por determinações sociais, institucionais e pedagógicas. As oscilações observadas ao longo da série histórica — especialmente os picos de 2020 e 2023 — evidenciam que a permanência discente não depende exclusivamente da oferta do curso, mas da efetiva institucionalização de políticas pedagógicas e de acompanhamento que enfrentem as contradições que marcam a trajetória do estudante trabalhador.

Nesse sentido, os dados revelam um descompasso entre a normatização presente nos Projetos Pedagógicos de Curso e a operacionalização concreta das estratégias de permanência. Embora os PPCs estejam alinhados às diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica integrada e à concepção de formação humana, as políticas de permanência aparecem, em grande medida, como orientações gerais, sem articulação direta com metas quantitativas, protocolos sistemáticos de monitoramento ou processos contínuos de revisão curricular. A predominância da evasão sobre a conclusão, tanto no IFB quanto em outras instituições da região Centro-Oeste, reforça que o desafio central não se limita à ampliação do acesso, mas à sustentação do percurso formativo até sua conclusão.

Essa realidade remete, simbolicamente, à inquietação presente na canção de Belchior, quando afirma: *“mas sei que nada é divino, nada é maravilhoso”*. Tal verso dialoga com a compreensão de que a permanência discente não se realiza de forma automática ou idealizada, mas depende de condições concretas, muitas vezes adversas, que atravessam a vida dos sujeitos da EJA. Do mesmo modo, quando o compositor aponta que *“tudo é perigoso, tudo é divino maravilhoso”*, evidencia-se a ambivalência presente no campo educacional: ao mesmo tempo em que a educação se apresenta como possibilidade de emancipação, também se encontra tensionada por limites estruturais que dificultam sua efetivação.

A discussão desenvolvida ao longo deste trabalho evidencia que a permanência no Proeja Administração depende da articulação sistêmica de quatro eixos estruturantes: (i) um currículo integrado efetivo, que dialogue concretamente com o mundo do trabalho e com as experiências dos estudantes; (ii) metodologias participativas institucionalizadas, capazes de promover engajamento e pertencimento; (iii) o reconhecimento dos saberes prévios como dimensão identitária e pedagógica; e (iv) um suporte psicopedagógico estruturado, que considere as dimensões afetivas e sociais da trajetória formativa. A fragilidade ou ausência de qualquer desses eixos repercute diretamente nos indicadores de evasão, evidenciando que a permanência é um fenômeno multifatorial.

Diante desse cenário, propõem-se as seguintes intervenções institucionais:

1. **Institucionalização do Monitoramento de Fluxo Acadêmico:** criação de comissões permanentes de análise de indicadores de ciclo (evasão, retenção e conclusão), com reuniões semestrais e vinculação direta às decisões pedagógicas e curriculares.
2. **Vinculação entre Indicadores e Revisão Curricular:** estabelecimento de protocolos que relacionem dados de evasão a ajustes concretos no planejamento pedagógico, incluindo reorganização de carga horária, flexibilização de itinerários e certificação intermediária estratégica.
3. **Plano Institucional de Permanência no PROEJA:** elaboração de documento específico que estabeleça metas quantitativas de redução da evasão, estratégias pedagógicas direcionadas ao público trabalhador e mecanismos de acompanhamento individualizado.
4. **Fortalecimento do Suporte Psicopedagógico:** ampliação das equipes multidisciplinares e implementação de protocolos de acolhimento inicial, escuta ativa e acompanhamento preventivo, especialmente nos primeiros semestres do curso, quando o risco de evasão é maior.
5. **Formação Continuada Docente para a EJA-EPT:** promoção de programas institucionais voltados à consolidação do currículo integrado, metodologias contextualizadas e reconhecimento dos saberes prévios, evitando que tais princípios permaneçam apenas no plano discursivo.
6. **Integração entre Assistência Estudantil e Coordenação de Curso:** criação de fluxos formais de comunicação para identificação precoce de sinais de vulnerabilidade acadêmica e social.

Nesse contexto, as intervenções institucionais propostas — como o monitoramento sistemático do fluxo acadêmico, a vinculação entre indicadores e revisão curricular, a elaboração de

um plano institucional de permanência, o fortalecimento do suporte psicopedagógico, a formação continuada docente e a integração entre assistência estudantil e coordenação de curso — apontam para a necessidade de uma ação institucional articulada e contínua. Tais medidas visam não apenas reduzir a evasão, mas ressignificar o papel da instituição na garantia do direito à educação.

A crítica à lógica adaptativa da educação, presente no referencial teórico adotado, também encontra eco em outra canção de Belchior¹⁰, quando afirma: “*eles venceram e o sinal está fechado pra nós, que somos jovens*”. Ainda que o verso dialogue com outro contexto, ele pode ser reinterpretado, neste estudo, como expressão das barreiras estruturais que limitam o acesso pleno e a permanência dos sujeitos da classe trabalhadora na educação. No caso do Proeja, tais barreiras se manifestam na dificuldade de conciliar trabalho, estudo e vida pessoal, bem como na insuficiência de políticas institucionais efetivas.

Conclui-se, portanto, que a permanência no Proeja Administração não pode ser tratada como variável administrativa ou resultado individual, mas como política estruturante da formação humana. A consolidação da modalidade na Rede Federal exige coerência entre projeto pedagógico, gestão acadêmica e monitoramento sistemático dos indicadores, de modo que os dados estatísticos deixem de ser meros registros posteriores aos acontecimentos e passem a orientar decisões pedagógicas preventivas.

Assim, somente mediante uma articulação sistêmica entre currículo, acompanhamento institucional e reconhecimento das condições concretas de vida do estudante trabalhador será possível transformar a permanência em direito efetivo — e não apenas em princípio normativo. Tal movimento exige, como sugere Belchior, a recusa da adaptação passiva e a construção de novos caminhos, mesmo diante das contradições: uma educação que não apenas acolha, mas que transforme.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Os jovens, seu direito a se saber e o currículo**. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). *Juventude e ensino médio*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p.

¹⁰ “Como nossos pais”, álbum *Alucinação*, 1976.

158-202.

_____. **Ofício de aluno: ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica – PROEJA: Documento Base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SETEC. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008a**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008b**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepções e diretrizes**. Brasília, DF, MEC, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal/institutos-federais-de-educacao-ciencia-e-tecnologia/principios-concepcoes.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha 2025 (ano-base 2024)**. Brasília: MEC/SETEC, 2025.

BARBOSA, Suellen Ferreira; SILVA, Fabiana Sena da; SANTOS, Marcio. A Produção do Conhecimento sobre Currículo da Educação Profissional Integrada de Nível Médio. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 23, e16013, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.16013. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/16013>. Acesso em: 21 jan. 2026.

CARDOSO, T. C.; ZITZKE, V. A.; JUNIOR, A. C. P. S.; FREITAS, L. A. A. **Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica: historicidade e desafios atuais**. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 02, n. 25, p.1-24 e18777, out. 2025. ISSN 2447-1801. Acesso em: 10 jan. 2026.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105. Disponível em: [file:///D:/Downloads/A FORMACAO INTEGRADA A ESCOLA E O TRABALHO COMO L](file:///D:/Downloads/A%20FORMACAO%20INTEGRADA%20A%20ESCOLA%20E%20O%20TRABALHO%20COMO%20L)

[U.pdf](#). Acesso em: 16 jan. 2026.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11–37, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

Coelho, J. E.; Gonçalves, A. R. Proeja: O Desafio da Integração. *Revista Técnico Científica do IFSC*, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 63-63, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/939>. Acesso em: 13 jun. 2025.

Cury, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direto à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 26 jan. 2026.

Cruz, S. R.; Ney, M. G. Educação profissional e tecnológica para jovens e adultos: analisando o Proeja no âmbito do IFF. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 20, e18354, 2025. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v20i00.1835401>. Acesso em: 15 jan. 2026.

Dewey, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. Disponível em: https://www.academia.edu/40124449/John_Dewey_Educacao_e_Democracia?auto=download. Acesso em: 15 dez. 2025.

Ferreira, J. R. R.; Ribeiro, T.C. Educação Profissional e Ensino Médio no Brasil: um estudo das políticas educacionais a partir de 1970. *Revista Temporis[ação]* (ISSN 2317-5516), [S. l.], v. 17, n. 2, p. 9–26, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/3841>. Acesso em: 9 abr. 2026.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Frigotto, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise (Orgs.). Apresentação. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/livro-ensino-medio-integrado-concepoes-e-contradioespdf-pdf-free.html>. Acesso em: 12 jan. 2026.

Kenski, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2012.

Malanchen, Julia; Santos, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 20, p. 01 – 20. e020017. 2020. DOI: [10.20396/rho.v20i0.8656967](https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8656967). Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967/22647>. Acesso em: 25 fev. 2026.

Mansutti, Maria Amabile (coord.). *Uma análise da normativa nacional recente sobre a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil*. In: *Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA*. São Paulo: Movimento pela Base / Ação Educativa, [s.d.], 2022, p. 35-49. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso

em: 23 jul. 2025.

MESQUITA, Virna Ferreira de; GOMES, Bruno Jadson Jardelino; SILVA, Sirneto Vicente da. **Formação omnilateral: contribuições gramscianas para a educação.** In: *7º CONAPESC – Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências*. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/86941>>. Acesso em: 18 jan. 2026.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

_____. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação.** In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo et al. (Orgs.). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017, p.23-35. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em, 10 jan. 2026.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <https://bibliotecadigital.gestao.gov.br/bitstream/123456789/280/2/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20T%C3%A9cnica%20de%20N%C3%ADvel%20M%C3%A9dio%20Integrada%20ao%20Ensino%20M%C3%A9dio%20Documento%20Base.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2026.

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. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/741>. Acesso em: 25 jan. 2026.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa. **Docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Maria Socorro de Sousa. **De patinho feio a cisne: desafios da implantação de uma política institucional para o PROEJA no IFAL.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** *Edição Comemorativa*. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SOUZA, Ana Cláudia; CARVALHO, Jaqueline. Práticas inclusivas na EJA-EPT: desafios e possibilidades para a permanência e o êxito estudantil. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 5, n. 1, p. 72–89, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/revista-ebpt>. Acesso em: 16 set. 2025.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. **Ensino Médio Integrado: duas décadas de luta por uma**

educação emancipatória no Brasil (2004-2024). *Paradigma*, Maracay, v. XLVI, n. 1, e2025003, Ene./Jun., p. 01 – 29, 2025. DOI: [10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025003.id1594](https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025003.id1594). Disponível em: <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2025.e2025003.id1594>. Acesso em: 06 abr. 2026.

Referências dos PPCs – Projeção Administração (Centro-Oeste)

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA – Campus Gama. Brasília: IFB, 2016. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/5913/PLANO%20DE%20CURSO%20PROEJA%20ADM%20ATUALIZADO.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA – Campus Rio Verde. Rio Verde: IF Goiano, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/images/RV/2018/Junho/PPC---ADMINISTRACAO-PROEJA.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2026.

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA – Campus Aquidauana. Aquidauana: IFMS, [s.d.].

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA – Campus Três Lagoas. Três Lagoas: IFMS, [s.d.].

INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA – Campus Dourados. Dourados: IFMS, [s.d.].