

## **Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal: de um entrelace histórico a uma ação contemporânea**

Irismar Severino da Silva Fernandes<sup>1</sup>, Mario Sérgio Pedroza Lobão<sup>2</sup>, Renata Gomes de Abreu Freitas<sup>3</sup>

### **Resumo**

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), acabou sendo uma junção da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por isso, para entender o Proeja é imprescindível conhecermos anteriormente a EJA e a EPT. Esta pesquisa objetiva entender os itinerários das três modalidades de ensino na Rede Federal, tornando possível visualizar pontos de convergência e divergência, bem como compreender as nuances do Proeja. Para tanto, elegeu-se o método dialético, com abordagem qualitativa, de caráter exploratório do fenômeno investigado. A coleta de dados deu-se por meio de uma revisão bibliográfica e de uma análise documental. No ensejo, constatou-se que tanto a EJA quanto a EPT possuem históricos de marginalização, porém a segunda, ao adentrar em uma nova institucionalidade, teve as consequências do processo atenuadas, ao passo que a primeira permaneceu às margens das políticas educacionais. Por fim, verificou-se que o Proeja é um reflexo dessas duas realidades e, por isso, traz consigo a carga histórica desta e daquela, tendo sido implementado sem o planejamento necessário, o que sugerimos que corroborou para o processo de descontinuidade do programa na Rede Federal.

### **Palavras-chave**

Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos. Proeja.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Brasil; gestora escolar na rede municipal de educação de Rio Branco, Acre, Brasil; assessora pedagógica da Secretaria Estadual de Educação do Acre, Brasil. E-mail: irismarfernades32@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Desenvolvimento Regional e Agronegócio pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil; professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Brasil. E-mail: mario.lobao@ifac.edu.br.

<sup>3</sup> Doutora em Ensino de Ciências pelo Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Brasil; professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Brasil. E-mail: renata.freitas@ifac.edu.br.

## **Professional Education and Youth and Adult Education in the Federal Network: from a historical link to contemporary action**

Irismar Severino da Silva Fernandes<sup>4</sup>, Mario Sérgio Pedroza Lobão<sup>5</sup>, Renata Gomes de Abreu Freitas<sup>6</sup>

### **Abstract**

The National Program for Integration of Professional Education with Basic Education, in the Youth and Adult Education Modality (Proeja), ended up being an ensemble of Professional and Technological Education (EPT) with Youth and Adult Education (EJA). To understand Proeja, it is essential that we know EJA and EPT beforehand. This research aims to understand the itineraries of the three teaching modalities in the Federal Network, trying to visualize points of convergence and divergence, as well as understand the nuances of Proeja. For that, we chose the dialectical method, with a qualitative approach, with an exploratory character of the investigated phenomenon. Data collection took place through a literature review and document analysis. At the time, we found that both EJA and EPT have histories of marginalization, but the second, when entering a new institution, had the consequences of the process mitigated, while the first remained on the margins of educational policies. Finally, it was found that Proeja is a reflection of these two realities and, therefore, brings with it the historical burden of the former and the latter, and it was also implemented without the necessary planning, which we suggest may have corroborated the program's discontinuity process in the Federal Network.

### **Keywords**

Professional Education. Youth and Adult Education. Proeja.

---

<sup>4</sup> Master degree student in Professional and Technological Education, Federal Institute of Education, Science and Technology of Acre, Brazil; school manager in the municipal education network of Rio Branco, State of Acre, Brazil; Pedagogical Advisor at the State Department of Education of Acre, State of Acre, Brazil. E-mail: irismarfernades32@gmail.com.

<sup>5</sup> PhD in Regional Development and Agribusiness, State University of West Paraná, State of Paraná, Brazil; professor at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Acre, State of Acre, Brazil. E-mail: mario.lobao@ifac.edu.br.

<sup>6</sup> PhD in Science Teaching, Oswaldo Cruz Institute, State of Rio de Janeiro, Brazil; professor at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Acre, State of Acre, Brazil. E-mail: renata.freitas@ifac.edu.br.

## **Introdução**

Para produção deste artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica-documental, com fito a explorar os aspectos históricos que nortearam a proposta de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Rede Federal de Educação Profissional. Abordaremos, ademais, tanto a história EJA, quanto a da Educação Profissional (EP), de maneira a viabilizar, ao final, a compreensão da união delas – o Proeja.

Buscou-se mostrar que a EJA e a EP têm origens similares, bem como trajetórias marcadas pela ânsia governamental de atender as necessidades do capitalismo, deixando em segundo plano as do povo. A EP, entretanto, passou por uma reinstitucionalização, passando a ser percebida como Educação Profissional e Tecnológica (EPT), concebida, inclusive, enquanto ensino elitizado por alguns (FLORES, 2016). O mesmo, contudo, não ocorreu com a EJA. Esta modalidade, mesmo tendo passado por reformas e por reestruturações, permaneceu sob a mesma institucionalização, ficando, por isso, ainda marginalizada quando comparada às outras modalidades de ensino. Portanto, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (Proeja), enquanto uma união entre a EJA e a EPT, carrega consigo o peso histórico da primeira e, para além da marginalização entranhada e inerente ao ensino de jovens e adultos, foi implementado com escasso planejamento (FRIGOTTO, 2016).

No ensejo, os resultados do estudo feito serão dispostos neste artigo em três subseções, dedicadas a estudar, na seguinte sequência: a EJA; a EP e, por conseguinte, a EPT; e o Proeja. Outrossim, desenvolveu-se metodologicamente, em resumo, uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório do fenômeno investigado, na qual os dados foram coletados por meio de uma revisão bibliográfica e de uma análise de documentos, bem como serão analisados sob o crivo da hermenêutica-dialética.

## **Procedimentos metodológicos**

Para a realização dessa pesquisa elegeu-se o método dialético a partir de Minayo (2014), que o caracteriza como a arte do estranhamento e da crítica, bem como com abordagem qualitativa do fenômeno investigado. Justificando-se a opção metodológica no entendimento de que essa vertente possibilita a melhor compreensão sobre as contradições

presentes nas relações sociais, no modo de produção da existência humana e, por conseguinte, nas políticas públicas educacionais.

Para coletar os dados necessários ao desenvolvimento da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica e uma análise documental, ambas apoiadas em Gil (2008). Por esse referencial, a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50), enquanto a documental é composta por dados que ainda não receberam tratamento analítico e, por isso, podem ser reelaborados, a depender dos objetivos da proposta de investigação.

Em virtude da semelhança metodológica, a junção entre as duas tipologias de pesquisa trouxe grandes contribuições para o desenvolvimento deste trabalho. Pelo arcabouço da pesquisa bibliográfica foi possível uma imersão nos estudos históricos, haja vista que não havia outra maneira de conhecer as nuances da Educação Profissional e nem da Educação de Jovens e Adultos no Brasil senão com base em dados secundários. Por outro lado, pela pesquisa documental foi possível analisar diversas fontes de dados, tais como: leis, decretos, planilhas, fotos e reportagens.

Com relação à análise dos dados, apoiar-nos-emos na hermenêutica dialética segundo a concepção de Minayo (2014), pela qual vislumbramos a realidade como contraditória e mutável. Por essa abordagem, é possível compreender a ciência como produto da história da ação do homem nos movimentos sociais, sendo a construção do conhecimento científico uma relação dialética entre o pesquisar e o objeto, em uma determinada realidade histórica. Nessa concepção, o conhecimento circula do todo para as partes e das partes para o todo, necessitando que o pesquisador, em certo momento, aproxime-se e, em outro, afaste-se do objeto investigado (SOUZA, 2014).

O método supracitado possibilita a exploração das contradições presentes nas relações sociais e no modo de produção da existência humana nas sociedades capitalistas. Por conseguinte, torna-se relevante seu uso nas pesquisas em educação porque, além de não poder haver neutralidade nos processos investigatórios envolvendo as ciências humanas, é necessário que elas se desenvolvam mediante um processo capaz de estabelecer uma articulação entre os elementos da realidade e os meios de produção do conhecimento, para que seja possível compreender como a sociedade se organiza, bem como os desdobramentos dessa organização (FLORES, 2016).

Entendida a conceituação das técnicas adotadas, passar-se-á a estruturação do processo de análise. Ressalta-se que o mesmo fora esquematizado em três etapas, quais sejam: I etapa –

repertorização dos pesquisadores; II etapa – busca e seleção de material; III etapa – categorização dos dados.

O desenvolvimento da primeira etapa consistiu na exploração do objeto investigado mediante leituras flutuantes de diversos temas relacionados à Educação Profissional, à Educação de Jovens e Adultos e ao Proeja. Aqui não se considerou ano de publicação ou relevância do assunto, posto que o objetivo era explorar ao máximo o tema.

Na segunda etapa, já se tinha o conhecimento prévio dos temas que seriam abordados no manuscrito, então o objetivo era buscar e selecionar material. Para tanto, foram realizadas pesquisas essencialmente na plataforma *Google Acadêmico*, sendo selecionados artigos e dissertações para complementar o referencial teórico e metodológico do trabalho. A escolha decorre do fato de a plataforma indexar inúmeras outras fontes, como periódicos, repositórios de universidades e revistas eletrônicas.

Importa salientar que além dos resultados dessa coleta, este artigo se funda também no referencial teórico pré-selecionado, composto por livros e capítulos de livros selecionados, inclusive, antes da redação deste artigo, para fins de estudos sobre a temática. Compõem esse referencial base Arroyo (2006, 2018), Gil (2008), Manfredi (2002), Moll (2010), Paiva (2006), Saviani (1994, 1996), Souza (2014) e Minayo (2014).

No que tange à seleção dos materiais complementares na plataforma *Google Acadêmico*, foram adotados os seguintes critérios: coerência com a base teórica exposta acima; nível de abordagem sobre os temas estudados (EJA, EPT e Proeja); e ano de publicação. Foram apurados aproximadamente 20 trabalhos potenciais para serem utilizados nesta pesquisa, todavia apenas 12 artigos e 1 dissertação foram selecionados, tendo como norteadores de escolha os critérios delineados.

A terceira etapa, por fim, subdividiu-se. Primeiramente foi realizado um fichamento das obras selecionadas na etapa anterior e depois foi feito um levantamento de documentos, dentre os quais se destacam o Documento Base do Proeja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e alguns Decretos.

## **Resultados e Discussão**

Os resultados obtidos através do referido estudo sugerem uma grande complexidade na discussão envolvendo a proposta de integração da EJA com EP no âmbito da Rede Federal de ensino. Isso porque a primeira se mostra como uma área ainda em construção e em constante interrogação, bem como marcada por inúmeras experiências descontínuas

materializadas em programas focais (ARROYO, 2018); ao passo que a segunda, via de regra, está estreitamente vinculada às relações mercadológicas (MANFREDI, 2002).

Nessa medida, as trajetórias de ambas as modalidades de ensino se mostram historicamente desassociadas dos propósitos de formação integral dos sujeitos, com vistas a uma transformação social, idealizados por Freire entre as décadas 50 e 60, institucionalizados pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996). Por conseguinte, anterior à reforma educacional, visualizamos uma EJA executada por programas voltados, prioritariamente, à erradicação do analfabetismo – tais como a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes Adultos (CEAA) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) –, e a EP enquanto mecanismo para alcance das necessidades da classe dominante, dada a sua utilização na moldagem dos trabalhadores conforme os interesses do capital.

Ante a perceptível complexidade do tema, torna-se oportuna a contextualização histórica, com fito a estabelecer o cerne da problemática. Para tanto, encontramos amparo teórico em Paiva (2006), uma vez que por tal referencial é possível perceber que, para a análise dos problemas educacionais da contemporaneidade, antes é preciso estabelecer uma relação temporal que tenha como ponto de partida uma leitura do desenho organizacional no qual o país foi forjado.

Conscientes da referida máxima, delinearemos o itinerário de desenvolvimento da EJA e da EP no Brasil, justificando-se a discussão inicial na indispensabilidade dela para a compreensão do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja). Isso porque o Proeja representa a proposta de união de ambas as modalidades, sendo inescusável, portanto, conhecê-las.

### **Contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

O Brasil hodierno, embora determine por vias legais a democratização do acesso ao saber, a universalização da educação básica e a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 1988), continua lidando com índices alarmantes da problemática. Veja-se que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019 (BRASIL, 2020), realizada pelo IBGE, a taxa de analfabetismo a partir dos 15 anos ou mais de idade, foi estimada em 6,6% (11 milhões de brasileiros), apenas 0,2 pontos percentuais a menos que o ano anterior, correspondendo a uma queda de pouco mais de 200 mil pessoas (BRASIL, 2020).

Além do supracitado problema, percebemos no contexto pátrio a mesma realidade excludente no que tange à cultura, dada a elitização das suas formas mais elaboradas. Isso em virtude da sua disponibilidade restringida a um pequeno grupo, ainda que, de modo geral, concebamos que todos, independentemente de sua classe social ou nível de alfabetização, participam ativamente do processo de construção cultural de uma sociedade (SAVIANI, 1996).

Essa elitização está, sobretudo, vinculada à “extrema tenuidade da comunicação entre os grupos marginalizados e os demais grupos que formam o contexto cultural mais amplo” (SAVIANI, 1996, p. 68). Esse distanciamento traz dois grandes prejuízos para a sociedade brasileira: por um lado marginaliza e enfraquece as classes populares, por outro corrobora para manutenção do sistema vigente, que se fortalece nas desigualdades e nas condições perversas de miséria.

Outrossim, analisar-se-á, então, a primeira proposta de EJA no Brasil, a qual fora idealizada por meio de um projeto executado por padres jesuítas através de uma ordem religiosa denominada Companhia de Jesus, pertencente à Igreja Católica. O projeto de ensino Jesuítico foi instaurado na colônia, em 1549, pelo padre Manuel da Nóbrega e financiado pela Coroa Portuguesa mediante a transferência de 10% (dez por cento) dos impostos arrecadados na colônia (SAVIANI, 2008).

Salienta-se que os preceitos da Companhia de Jesus deixaram marcas profundas de um processo traumático de imposição arbitrária de dogmas, bem como ofereceram subsídios para utilização do conhecimento propedêutico como mecanismo de dominação e do ensino prático para manutenção da servidão que favorecia a submissão das classes oprimidas – à época representada na relação de opressão entre colonizador e povos nativos (SAVIANI, 2008).

Mais à frente, com a outorgamento da Constituição de 1824, as políticas educacionais para adultos tiveram início, mesmo que de maneira rasa, haja vista que o novo ordenamento legal tão somente mensurava genericamente a oferta de instrução a todos os cidadãos. Nessa linha excludente, seguiram as reformas educacionais que sucederam o texto constitucional - a exemplo, a proposta por Leôncio de Carvalho em 1879, por meio do Decreto nº 7.247, no qual se previa cursos noturnos para os iletrados, desde que fossem do sexo masculino e livres.

Cabe destacar que as supressões dos direitos sociais da maioria da população, que, pela lógica da classe hegemônica, são denominadas de minorias, corroboraram para a consolidação da educação escolar como um privilégio. Todavia, após a proclamação da República, em 1889, o analfabetismo se tornou um tema forte nos debates políticos e educacionais, porque a falta de escolarização da população passou a ser associada à causa da

pobreza e da marginalização. Os intelectuais republicanos defendiam que a única maneira de tirar os cidadãos da condição de subalternos era pela difusão do conhecimento, razão pela qual se instauraram no Brasil inúmeras vertentes de estímulo à escolarização.

Porém, ainda que esse movimento tenha provocado uma reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências para a sociedade, não foi capaz de produzir nenhuma proposta metodológica para a alfabetização de adultos e nem de um paradigma pedagógico próprio para a modalidade (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

A produção só viria a ocorrer a partir de 1958, com a eclosão do pensamento de Paulo Freire após seu ganho de notoriedade ao fazer referência ao povo marginalizado no II Congresso de Alfabetização para Adultos, o que provocou uma reflexão sobre os sujeitos analfabetos e surpreendeu ao condicionar o fracasso da escolarização dos jovens e adultos às inadequações das propostas pedagógicas a eles destinadas. Esse é um momento de ruptura de paradigmas, pois a partir dele o analfabetismo passa a ser discutido como efeito da pobreza e da marginalização, contrapondo as concepções anteriores (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No início da década de 60, no século 20, os conceitos de Freire sobre uma pedagogia centrada na dialética, no protagonismo do educando, em seu processo de aprendizagem e na educação como prática de liberdade a partir de uma perspectiva de transformação social, foram expandidos para todo Brasil com apoio governamental, sendo implantados em diversos movimentos de alfabetização de adultos. Dentre os quais se destacam: o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife e os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Todavia, a partir de 1964, com o país imerso na Ditadura Militar, a Educação Popular de Jovens e Adultos, balizada nos conceitos de Freire, perdeu força em virtude da violenta opressão gerada pelo governo ditatorial. Em substituição a ela, foi criado pela lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) – programa destinado à alfabetização de adultos, criado no governo Costa e Silva (SANTOS, 2014).

De acordo com Beluso e Tonioso (2015), o MOBRAL adotou as concepções de Paulo Freire de modo distorcido. Veja-se que o programa, em verdade, utilizava alguns dos métodos da pedagogia freiriana – como as fichas de leitura –, contudo não considerava as experiências de vida dos alunos, não promovia o diálogo, tampouco o fortalecimento de processos de conscientização em prol de transformação social. O MOBRAL é, portanto, um exemplo de política educacional destinada à escolarização de jovens e adultos apenas na medida necessária para garantir a sua inserção nas relações de produção e de consumo.

Após quase duas décadas de execução, o MOBRAL foi extinto, em 1985. Após o fim do programa e contemporaneamente à ditadura, o país vivenciou um período de grandes debates para a construção de uma nova Constituição Federal (CF), bem como para estruturação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBN). Nessa linha, temos a promulgação da Carta Magna em 1988 e, oito anos depois, em 1996, a publicação da nova LDBN 9.394/96.

Entende-se, *a priori*, que a forte presença do pensamento liberal militar nos debates para formulação da nova LDBN minimizou a ruptura esperada pelos representantes da ala popular, os quais visavam uma educação emancipatória, com vistas à transformação da sociedade. No entanto, ainda que a referida Lei não tenha contemplado todos os objetivos reivindicados, mostrou-se como determinante ao desenvolvimento da EJA, uma vez que a previu enquanto modalidade de ensino (DI PIERRO, 2005).

Todavia, a ausência de políticas educacionais para jovens e adultos na década de 1990, época da publicação da nova LDB, retardou esse desenvolvimento. A demora executiva resultou em uma marginalização da modalidade e externou que o assegurado nas leis pode ser alterado ou postergado na prática, a depender das concepções do regente que as deve executar (FRIGOTTO, 2016). Vemos que, mesmo o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em janeiro de 2001, legitimando o paradigma de formação ao longo da vida e reconhecendo a necessidade de recursos financeiros para a escolarização de jovens e adultos, na prática, tais ações não foram executadas.

Tal realidade começa a se modificar com a ascensão de um líder sindical à presidência da república em 2003. A partir desse marco visualizamos a criação de diversos programas voltados à concretização das metas estabelecidas no PNE, sob o corolário educação para todos. Dentre os quais, destaca-se, para nós, o programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Contudo, antes de passarmos ao estudo do Proeja, é necessária a compreensão da Educação Profissional.

### **Antecedentes histórico-sociais da Educação Profissional no Brasil**

A EP apresenta estreita relação com a formação social do país, posto que desde o período colonial as práticas educacionais estavam ligadas ao ensino de um determinado ofício. No entanto, essa interligação ocorreu, durante um longo período, às margens da formalidade, sendo institucionalizada apenas no início do século 20 com a chegada de Nilo

Peçanha à presidência, em 14 de junho de 1909, o qual toma como prioridade a formação de cidadãos úteis à nação.

O discurso do presidente tinha estreita relação com o cenário político e econômico do país no início do século, visto que, nesse período, o governo federal estava sendo pressionado pelos industriais a desenvolver políticas públicas voltadas à elevação da escolarização e qualificação de profissionais para o preenchimento de vagas no parque industrial em expansão. Por tal prisma, podemos inferir que o desenvolvimento econômico do país estava atrelado à qualificação da classe trabalhadora (MANFREDI, 2002).

Ademais, percebe-se que, historicamente, esteja a EP formalmente institucionalizada ou não, ela corriqueiramente se mostrava correlacionada ao atendimento das necessidades mercadológicas do sistema capitalista, de modo reducionista e promotor de desigualdades por meio das relações de produção. Destarte, no centro dessas relações se encontram as instituições de ensino e o mercado de trabalho como agentes produtores de um dualismo estrutural na sociedade.

Contudo, com a institucionalização da EP, torna-se possível o desenvolvimento de ações, por parte da União e também dos Estados da Federação, visando à organização do ensino. Nesse contexto, alguns estados redesenharam a proposta dos antigos Liceus de Artes e Artífices – escolas de ensino profissional informais surgidas no Brasil durante o Segundo Império – e outros criaram sua própria Rede de Educação Profissional.

Outrossim, no decorrer de todo o século 20, a EP passou por diversas transformações nos vários segmentos de execução, quais sejam: a Rede Federal; as Redes Estaduais; e as instituições ligadas à iniciativa privada, principalmente o subjacente Sistema S, criado na década de 1940.

No que se refere ao contexto político-social, entende-se que somente a partir da década de 1930 a EP passou a ser tratada como política pública. A mudança conceitual resultou no estabelecimento de disputas entre os diversos segmentos sociais e em uma correlação de forças entre a burguesia industrial e a classe trabalhadora (CUNHA; SILVA; LIMA, 2014).

A validação dos fatos narrados se concebe no plano legal, haja vista que não havia menção constitucional acerca da EP, a qual ocorreu somente com a Constituição de 1937. É, nesse mesmo sentido, que argumentam Cunha, Silva e Lima (2014, p. 8): “O reconhecimento da educação profissional, só ocorreu com a Constituição Federal de 1937, que passou a determinar o trabalho manual como parte da educação, embora fazendo referência às camadas menos favorecidas”.

Percebe-se que, até o início do século 21, a EP se mantinha próxima às proposições de atendimento das imposições mercadológicas e de moldagem da classe trabalhadora. Todavia, dada a mudança no cenário político, social e econômico do país em 2003, as necessidades da classe trabalhadora passaram a ter prioridade nas discussões em âmbito federal.

Sob o lema, a EP passou a ser construída para benefício do alunado. Buscava-se um afastamento das concepções político-pedagógicas adotadas até então, as quais objetivavam o ensino de ofícios e a aquisição de complacência para com as demandas da burguesia. Passou-se, por conseguinte, a pensar em uma formação integral dos sujeitos, com vistas à compreensão da totalidade da cadeia de produção.

Com essa nova abordagem, em 10 anos a Rede Federal de Educação Profissional se expandiu por todo território nacional com a criação dos Institutos Federais (IF). Cabe destacar que em virtude do processo aligeirado, sem um tempo expressivo para planejamentos mais detalhados, muitas divergências podem ser encontradas em uma análise da construção dessa nova institucionalidade.

No entanto, é preciso destacar que a criação dos IF foi um projeto inédito e abrangente que adotava, para além da qualificação profissional básica, “uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral” (BRASIL, 2007, p. 35), mediante a interligação do trabalho como princípio educativo, da politecnia e da formação humana integral. Com essa nova roupagem, abandona-se o termo Educação Profissional para a ascensão da Educação Profissional e Tecnológica.

Com base na perspectiva é também que se funda o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja), idealizado junto à própria Rede Federal. Nessa conjuntura, na próxima seção serão abordadas as características intrínsecas ao processo de criação e implantação da Rede Federal em âmbito nacional, isto é, geral. Partiremos da concepção legal e chegaremos às nuances operacionais, explicando o funcionamento idealizado e executado.

### **A criação e a implantação do Proeja**

A política de fortalecimento da Educação Profissional, ao prever sua integração com todos os níveis e modalidades da Educação Básica, possibilitou sua aglutinação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Consoante ao exposto outrora, essa nova proposta provocou um deslocamento das políticas de Educação Profissional, que historicamente eram

centradas nas bases filosóficas de desenvolvimento econômico do país, para uma efetiva proposta de qualidade social, mediante um processo de reestruturação administrativa e pedagógica da modalidade.

Sob análise histórica, percebeu-se que o Brasil, reiteradamente, vinculou as políticas educacionais para jovens e adultos às necessidades do capital, ofertando, por conseguinte, escolarização precária que visava apenas a erradicação do analfabetismo atrelado, eventualmente, ao ensino de práticas laborais. Atualmente, a EJA, embora seja regulamentada nos ordenamentos legais, na prática, apresenta grandes lacunas para uma proposta de educação com vista à promoção de uma formação integral dos sujeitos (ARROYO, 2006).

Sem embargo, a cada ano aumenta o contingente de estudantes que, por condições adversas, são impulsionados à inserção prematura no mercado de trabalho e, por isso, necessitam continuar seu percurso formativo na EJA. Urge-se, portanto, políticas educacionais que verdadeiramente contemplem a verticalização do conhecimento, abrangendo o ensino da ciência, da cultura e da tecnologia integrado à qualificação profissional e tendo o trabalho como princípio educativo.

A despeito disso, em 13 de junho de 2006 foi criado o Proeja, uma política governamental institucionalizada pelo Decreto nº 5.840/2006, com a dupla finalidade de elevar a escolarização e proporcionar a qualificação profissional do público jovem e adulto. O decreto previa que todas as Instituições da Rede Federal destinassem para o Proeja 10% (dez por cento) do total de vagas para ingressantes, tendo como referência as matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir de 2007 (BRASIL, 2006).

O Proeja foi idealizado e implementado no rol das ações de fortalecimento da EP, as quais objetivavam consolidá-la em todos os níveis da Educação Básica, incluindo oportunamente a EJA. Nesse contexto, o processo de implantação, implementação e avaliação do programa, em âmbito nacional, era de responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ligada ao Ministério da Educação (MEC). Cabia à SETEC, a seu critério, estruturar um núcleo gestor composto por representantes das Secretarias do MEC, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2007).

O documento base do programa determina que o acompanhamento e o controle social da sua implementação sejam realizados por um comitê nacional, com função consultiva, no qual a composição, as atribuições e o regimento deveriam ser definidos conjuntamente pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego (BRASIL, 2006).

No que tange às instituições ofertantes do Proeja, embora esse estudo se debruce sobre a trajetória do programa na Rede Federal, o ordenamento legal (Decreto nº 5.840/2006) determinava que, além dessa, outras instituições poderiam oferecer os cursos do programa. Dentre as quais: as instituições públicas estaduais e municipais; as entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical; e as entidades vinculadas ao Sistema S.

Foi determinado no referido instrumento legal que essas instituições deveriam: promover o ensino de forma gratuita; apresentar o plano de trabalho Plurianual; construir o projeto político pedagógico; possibilitar aos educandos aferição de conhecimento e reconhecimento mediante avaliação individual; certificar os educandos; e promover formação a gestores e docentes.

O financiamento do programa poderia originar-se no orçamento da União, em acordo com entidades internacionais ou em fontes de fomento a projetos de Educação Profissional e Tecnológica. Contudo, o repasse desses recursos não ocorreu de maneira paritária, foi levada em consideração a natureza jurídica das Instituições proponentes, bem como as modalidades definidas para execução do programa.

No que concerne à modalidade de oferta, o Proeja pode ser ofertado de forma presencial, quando o curso for totalmente realizado em local determinado com os alunos e professores presentes; e semipresencial, quando mais de 20% do curso for realizado na modalidade de educação à distância. Quanto à formação profissional oferecida pelo programa, é possível a sua execução nas formas: técnica de nível médio concomitante e integrado, ou formação inicial e continuada articulada ao Ensino Médio.

No que diz respeito à formação humana anunciada pelo Proeja, tem-se que ele nasceu balizado em uma concepção de integração do trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral. Isso significa que estabeleceu uma abordagem dialética, considerando o trabalho como princípio educativo em seu sentido ontológico, ou seja, como elemento fundamental na relação entre o homem e a natureza, bem como no seu sentido histórico, haja vista o significado que essa categoria vem assumindo ao longo dos anos nas sociedades (MOURA, 2007).

Memora-se, ademais, que o trabalho, em uma perspectiva ontológica, consiste na ação que o homem realiza para intervir e transformar a natureza a fim de extrair dela os meios necessários à sua sobrevivência. Tal ato é, portanto, inerente aos seres humanos, posto que é por meio dele que o homem se torna homem (SAVIANI, 2000). Já o trabalho em uma perspectiva histórica consiste nas diversas formas de produção dos meios de sobrevivência

instituídos nas civilizações (o trabalho primitivo, o trabalho escravo, o trabalho servil e, atualmente, o trabalho assalariado).

Nesse contexto, o Proeja foi idealizado para ser um projeto educacional que assumisse a concepção de formação humana apoiada no trabalho como princípio educativo. Anunciou, pois, um ideário de educação que não poderia ser subordinado às relações mercadológicas, uma vez que teria como finalidade a promoção de formação humana integral.

Veja-se a conceituação dos eixos estruturantes do Proeja apoiados em Moura (2007), são eles: 1. Trabalho – considerado pelo autor a categoria central da produção do saber; 2. Ciência – é o conhecimento sistematizado que se converte em força produtiva; 3. Tecnologia – é a construção social complexa integrada às relações de produção; e 4. Cultura – pode ser caracterizada como o código de comportamento dos sujeitos de um determinado grupo.

Todavia, ainda que o programa apresentasse as condições materiais necessárias para se consolidar como política de formação humana balizada nos princípios de inclusão social e educacional, durante sua implantação na Rede Federal esbarrou em grandes obstáculos. Dentre eles, a descontinuidade da oferta, a carência de formação para os servidores das instituições ofertantes e, principalmente, a resistência dos dirigentes e docentes frente à desinformação e à mistificação em torno do ideário do programa (FLORES, 2016).

Esses obstáculos implicaram, segundo Flores (2016), em uma mudança estrutural do projeto e provocaram um descompasso entre a base teórica e as ações concretas de fomento e fortalecimento do programa nos IF. Nesse contexto, a autora explica que o Proeja findou reproduzindo os aspectos focais e compensatórios dos velhos programas de governo registrados ao longo da história, por mais que tenha sido concebido numa perspectiva de movimento mais abrangente e com bases conceituais carregadas de discursos revolucionários em prol da transformação da sociedade.

Para Araújo e Barros (2016, p. 19) “os desafios apresentados desde a sua implantação já sinalizavam para a problemática que se estabeleceu desde os primórdios da construção da educação brasileira e se mantém através de impasses entre a teoria e a prática”. Dessa forma, pode-se inferir que o Proeja, mesmo tendo uma concepção teórica balizada nos princípios humanistas, o trabalho como princípio educativo e o currículo integrado, não tinha peso para promover uma ruptura histórica da dualidade e das políticas focais compensatórias presentes, como vimos tão fortemente na EJA e também na EPT.

Nessa perspectiva, os autores defendem a ocorrência de certa evolução nas políticas de EJA nos últimos anos, mas afirmam ainda faltar muito a ser feito para torná-la um mecanismo de enfrentamento do modelo social vigente. O que, dada a complexidade e a relevância social

da educação de jovens e adultos, não ocorrerá por meio de programas governamentais como o Proeja, mas sim através de uma política pública efetivamente comprometida com o direito social e a universalização da Educação Básica.

Entretanto, na visão de Moll (2010), o Proeja pode fomentar, no campo educacional, propostas que garantam a emancipação da classe oprimida, ancorada a uma pedagogia comprometida, política e socialmente, com a ascensão das camadas populares que historicamente ficaram à margem do sistema educacional. Para a autora, a proposta curricular do programa corrobora para uma nova perspectiva de formação para adultos que ultrapassa a instrumentalização, promovendo a dialética entre as questões inerentes ao ensino básico e profissional e as ações permanentes para consolidação de um itinerário formativo ao longo da vida.

No panorama contraditório das políticas educacionais do país, o Proeja, ainda que apresente características de política compensatória, estabelece um comprometimento do Estado com os direitos específicos de um tempo de vida, além de representar a luta pela garantia da oferta de formação e qualificação profissional pública e de qualidade para classe trabalhadora (ARROYO, 2018). Nesse último sentido, o programa se constitui como forma de compensar as desigualdades e as trajetórias escolares interrompidas, sendo uma ponte entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Contudo, para alcance efetivo do ideário estabelecido, é necessária a plena contemplação dos seus princípios norteadores estipulados no documento base do programa.

Sobre os princípios supracitados, percebe-se que os processos educativos destinados ao público da EJA precisam ser estruturados de modo “a contribuir para a formação de cidadãos capazes de participar politicamente na sociedade, atuando como sujeitos nas esferas pública, privada e no terceiro setor” (BRASIL, 2007, p. 24), considerando que esses espaços são privilegiados para a prática cidadã, em busca de uma sociedade justa e igualitária. Isso posto, destacamos que a EJA carece de avanço como campo político de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência.

Com fito a atenuar a problemática, a partir de agosto de 2006 o governo federal, por meio da SETEC/MEC, incentivou os IF a ofertarem cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Tais cursos eram destinados aos professores da rede pública com o intuito de proporcionar o entendimento das especificidades dessa modalidade de ensino. “A iniciativa foi o ponto de partida por meio do qual, segundo a SETEC, foram certificados cerca de 1.800

(mil e oitocentos) profissionais em 15 (quinze) polos distribuídos em todo o país” (GARCIA; RAMOS, 2013, p. 6).

Contudo, a supraespecialização não abarcou a totalidade dos profissionais que efetivamente atuaram no programa. O óbice decorre da ausência desses dados junto à instituição, assim, não se pode sequer mensurar quantos docentes compunham esse grupo. Posto isso, verificamos, a partir da análise de pesquisas envoltas à implementação do Proeja nos IF, que os professores atuantes, em regra geral, não tinham especialização no ensino de jovens e adultos. Essa carência, ademais, foi um dos maiores empecilhos circundantes ao programa.

### **Considerações finais**

Ante ao exposto, conclui-se que a EJA e o EP têm, em verdade, itinerários semelhantes, seja em nível institucional ou não. Ambos foram, no Brasil, por quase um século, destinados a satisfazer as necessidades do mercado capitalista, ficando em caráter subsidiário as necessidades do alunado.

Como vimos, a EP passou por um abrupto processo de reinvenção, dando lugar à EPT a partir da criação dos Institutos Federais de Educação. Nessa nova institucionalização, temos um plano de ensino inovador, jamais visto antes no contexto da EP, que visa efetivamente a formação integral dos discentes.

O programa Proeja, ademais, é resultado da união da EJA com a EPT, sendo impossível, por isso, desvincular dele os precedentes de marginalização atrelados à primeira. Nessa medida, ainda que com um ideário progressista e objetivos genuínos de formação integral da classe trabalhadora, os resultados não alcançaram as metas estabelecidas nos diplomas legais.

Veja-se os vários momentos de fragilização da EJA e da antiga EP, que, via de regra, tinham recursos limitados se comparados às outras modalidades de ensino. Essa realidade desigual começa a ser superada com a mudança na legislação educacional, ao promulgar a LDBN 9.394/96, preocupada com o ensino em todas as suas vertentes e possibilidades.

Contudo, é somente com a ascensão do líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da república, que os IF são criados e, com eles, o Proeja. Os planos e as políticas públicas do, à época, presidente, tinham princípios revolucionários, mas foram executados às pressas, em razão da urgência na apresentação de resultados. A problemática não é limitada ao Proeja, é visível também na própria narrativa de fundação dos IF.

Outrossim, em virtude do planejamento superficial e da execução apressada, o Proeja passou por um processo de implementação e execução abarrotado de falhas, que podem ter implicado supervenientemente em entraves à sua continuidade entre os sujeitos diretamente envolvidos – os discentes, docentes e coordenadores. Esses entraves, sendo consequência ou não dos processos de implementação e execução, implicaram na suspensão do programa na grande maioria dos IF.

## Referências

ARAÚJO, R. M.; BARROS, J. A gênese da dualidade histórica do ensino médio e da formação profissional, uma herança portuguesa com certeza. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 5, n. 7, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/1998/6>. Acesso em: 4 jul. 2021.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-33. Disponível em: [http://forumaja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumaja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acesso em: 20 nov. 2021.

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 19-53.

BELUSO, M.; TONIOSO, J. P. O Mobral e a alfabetização de adultos: considerações históricas. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 2, n. 1, p. 196-209, 2015. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200716.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Imperio do Brazil**. Rio de Janeiro, RJ: Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio do Brazil, 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de julho de 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm). Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) - Síntese de Indicadores 2019**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base do Proeja**, Brasília, DF. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arqui\\_vos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arqui_vos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em: 30 set. 2021.

CUNHA, A. L. B. M.; SILVA, C. D.; LIMA, E. R. S. **Educação profissional e tecnológica no Brasil: expansão e políticas públicas educacionais**. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 5., 2014, Garanhuns-PE.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, 2001. Doi: 10.1590/S0101-32622001000300005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.115-1.139, out. 2005. Doi: 10.1590/S0101-73302005000300018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>. Acesso em: 25 jan. 2021.

FLORES, T. M. D. **Política pública Proeja no IFBA Campus Santo Amaro (BA): (des)caminhos, contradições e consequências**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4849/1/TANIA\\_MARIA\\_DANTAS\\_FLORES.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4849/1/TANIA_MARIA_DANTAS_FLORES.pdf). Acesso em: 11 jun. 2021.

FRIGOTTO, G. Uma década do decreto n. 5.154/2004 e do Proeja: balanço e perspectivas. **HOLOS**, Natal, v. 6, 2016, p. 56-70. Doi: 10.15628/holos.2016.4984. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4984/1569>. Acesso em: 24 jul. 2021.

GARCIA, C.; RAMOS E. E. L. A implantação do proeja no IFSC campus Florianópolis: algumas reflexões. **EJA em debate**, Florianópolis, ano 2, n. 3. dez. 2013. Disponível em: [https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1493/pdf\\_1](https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1493/pdf_1). Acesso em: 17 ago. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000. Doi: 10.1590/S1413-24782000000200007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2014.

MOLL, J. Projeção e democratização da educação básica. *In: Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

MOURA, D. H. Educação básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. Doi: 10.15628/holos.2007.11. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 3 jun. 2021.

PAIVA, J. Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. *In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio*, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim\\_salto16.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf). Acesso em: 16 set. 2021.

SANTOS, L. MOBREAL: A representação ideológica do regime militar nas entrelinhas da alfabetização de adultos. **Crítica Histórica**, Maceió, v. 5, n. 10, 2014. Doi: 10.28998/rchv15n10.2014.0016. Disponível em: <http://seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/2961/pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Doi: 10.1590/S0101-32622008000300002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em: [https://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP\\_104/dermeval\\_saviani.pdf](https://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf). Acesso em: 1º jul. 2021.

SOUZA, J. Abordagem metodológica no estudo de políticas educacionais: o caso do programa de pós-graduação da universidade de Brasília (2010-2012). *In: CUNHA, C. da; SOUSA, J.; SILVA, M. A. da (org.). O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 1-12.

Submetido em 20 de agosto de 2021.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2022.