



Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica

Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica: historicidade e desafios atuais

Youth and Adults Education integrated with Professional and Technologic Education: historicity and current challenges

Recebido: 10/07/2025 | **Revisado:** 26/10/2025 | **Aceito:** 28/10/2025 |
Publicado: 30/10/2025

Ticiana Cougo Cardoso

Instituto Federal Sul-rio-grandense
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0598-8372>
E-mail: ticianacougocardoso@gmail.com

Viviane Aquino Zitzke

Instituto Federal Sul-rio-grandense
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1093-7986>
E-mail: viviane.zitzke@gmail.com

Antonio Carlos Porto Silveira Junior

Instituto Federal Sul-rio-grandense
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4371-3274>
E-mail: antoniosilveirajunior@gmail.com

Luciane Albernaz de Araujo Freitas

Instituto Federal Sul-rio-grandense
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9014-0071>
E-mail: lucianel1968@gmail.com

Como citar: 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. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



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

Resumo

O presente artigo tem por objetivo realizar uma recuperação histórica sobre a EJA-EPT para a compreensão do seu contexto de origem e desenvolvimento, buscando as determinações que formaram o fenômeno em análise e as concepções e discussões que o atravessam. Com base em uma pesquisa bibliográfica, são destacados marcos históricos relevantes para a EPT e a EJA ao longo do século XX e a integração dessas modalidades por meio do PROEJA, com foco na experiência dos Institutos Federais. Considerando os desafios que cercam a EJA-EPT no cenário atual, afirma-se a necessidade de defender uma política pública de formação humana integral, avançando na oferta da EJA-EPT como efetivação do direito à educação básica.

Palavras-chave: EJA-EPT; PROEJA; Institutos Federais; Historicidade; Formação Humana Integral.

Abstract

The present article has as its goal to make a historical recovery about EJA-EPT to the comprehension of its context of origin and development, seeking the determinations which turned the phenomenon into analysis and the conceptions and discussions that go through it. Based on bibliographic inquiry, the relevant historical milestones to EPT and EJA through the 20th century and the integration of these modalities by means of EJA, focusing on the experience of Federal Institutes is highlighted. Considering the challenges surrounding the current scenario, it is affirmed that it is necessary to defend a public policy of integral humanistic formation, moving forward in the offer of EJA-EPT as implementation of the right to basic education.

Keywords: EJA-EPT; PROEJA; Federal Institutes; Historicity; Integral Humanistic Formation.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo integra uma pesquisa mais ampla em desenvolvimento que investiga as potencialidades e desafios atuais da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) na construção de conhecimentos que promovam a compreensão crítica da realidade pela classe que vive do trabalho, com o propósito de contribuir para o fortalecimento dessa modalidade na perspectiva da formação humana integral.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo realizar uma recuperação histórica sobre a EJA-EPT para a compreensão do seu contexto de origem e desenvolvimento, buscando as determinações que formaram o fenômeno em análise e as concepções e discussões que o atravessam, tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Para tal, a investigação apoia-se em uma pesquisa bibliográfica e documental a partir dos marcos legais e de publicações de autores reconhecidos na área da pesquisa.

A EJA-EPT traz consigo o desafio de integrar a Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional e Tecnológica, abarcando contradições e potencialidades dessas modalidades que se constituíram em trajetórias separadas, mas que têm em comum a classe social dos sujeitos a que se destinam – os que vivem do trabalho – e as finalidades da formação ofertada, historicamente caracterizada pelo ensino instrumental ou compensatório, voltado ao adestramento da força de trabalho e à integração subordinada na ordem societária vigente.

A desigualdade no acesso ao conhecimento – característica inerente ao sistema capitalista – se agrava em países periféricos, de capitalismo dependente, como o Brasil. A formação social brasileira, em particular, herdeira de séculos de escravidão, conjuga elementos arcaicos e modernos¹ e caracteriza-se pela profunda desigualdade e pela negação de direitos sociais fundamentais à grande parte da população, dentre eles o direito à educação que garanta o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas.

Ao mesmo tempo, em uma sociedade de classes antagônicas, a escola representa um espaço de disputa. A partir das contradições do sistema capitalista, explorador e excludente, têm sido produzidas experiências e formulações educativas contra hegemônicas voltadas a promover a elevação cultural e científica da classe trabalhadora, comprometidas com a defesa de uma escola pública popular, inclusiva e democrática que atue em prol da necessária transformação social.

Essas contradições e disputas estão presentes nas trajetórias da EPT e da EJA que serão apresentadas a seguir, destacando marcos históricos relevantes para cada modalidade ao longo do século XX. Na sequência, será abordada a integração

¹ Para Florestan Fernandes (1975 e 1981) e Francisco de Oliveira (2003), existe uma “[...] relação dialética entre o arcaico, atrasado, tradicional, subdesenvolvido, e o moderno e o desenvolvido na especificidade ou particularidade de nossa formação social capitalista”, em uma conciliação de interesses tendo como resultado a “[...] ‘modernização do arcaico’ e não a ruptura de estruturas de profunda desigualdade econômica, social, cultural e educacional” (Frigotto, 2007, p.1132-1133).

por meio do PROEJA, com foco na experiência dos Institutos Federais, salientando os desafios da EJA-EPT no cenário atual.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Até o século XIX a educação escolar era privilégio das elites no Brasil. De caráter propedêutico, destinava-se à formação de futuros dirigentes, negando acesso aos demais. As primeiras iniciativas referentes à educação profissional são voltadas para as crianças pobres e órfãs, por meio de uma política moralizadora, de caráter assistencialista e beneficente, que retirava os “desvalidos da sorte” das ruas, formando-os para o trabalho manual para evitar que constituíssem ameaça à ordem social.

A educação profissional no Brasil tem início oficialmente no começo do século XX com a criação, pelo Decreto nº 7.566/1909 (Brasil, 1909), das 19 Escolas de Aprendizizes Artífices que estão na origem da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Embora também destinadas aos “pobres e humildes”, essas instituições eram voltadas para o ensino industrial, tendo como propósito a preparação de operários para o exercício profissional, de modo a atender às atividades econômicas emergentes.

A história da educação pública no Brasil caracteriza-se, ao longo do século XX, por ciclos de expansão que respondem às demandas dos processos produtivos e que representam processos tardios e profundamente desiguais, tanto em número de vagas ofertadas, quanto na sua qualidade pedagógica e curricular, portanto distribuindo de forma desigual a possibilidade de acesso ao conhecimento (Moll, 2010, p. 137).

Com as Leis Orgânicas do Ensino, particularmente as referentes ao Ensino Industrial e Secundário, publicadas em 1942, e ao Ensino Comercial, em 1943 - que ficaram conhecidas como “Reforma Capanema” - o ensino profissional passou para o grau médio. No entanto, os cursos técnicos não permitiam acesso ao ensino superior, que ficou restrito aos egressos do curso colegial secundário. Ao mesmo tempo, pelo Decreto-lei 4.048/1942 (Brasil, 1942), foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, instituindo, a partir do setor privado e de forma paralela ao ensino formal, um tipo de formação mais rápida, com foco no treinamento do trabalhador para atender às demandas do mercado de trabalho.

A equivalência plena entre cursos profissionais e propedêuticos será reconhecida apenas em 1961, pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 4.024/1961 (Brasil, 1961) - cuja aprovação foi precedida de um longo debate, em um período de efervescência política envolvendo a disputa em torno de projetos de desenvolvimento para o país. “Na pauta estavam as reformas estruturais e a universalização do que denominamos hoje de educação básica” (Frigotto, 2007, p.1136).

Esse processo foi interrompido com o golpe civil-militar de 1964, a partir do qual foi violentamente imposto “[...] um projeto econômico concentrador e espoliador da classe trabalhadora” (Frigotto, 2007, p. 1136). Durante o período ditatorial militar, a expansão industrial subordinada à internacionalização do capital estimulou a formação técnica e profissionalizante. Com o propósito de atender à demanda por técnicos de nível médio e, ao mesmo tempo, de conter a pressão sobre o ensino superior, a Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971) instituiu a profissionalização compulsória que, na prática, ficou restrita às escolas públicas, pois “[...] as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites” (Moura, 2007, p. 12).

Em termos pedagógicos, nesse período afirmou-se o tecnicismo², sob influência norte-americana, em conformidade com o modelo de acumulação taylorista-fordista³. Dessa maneira, privilegiou-se o desenvolvimento de habilidades cognitivas instrumentais e o disciplinamento, em detrimento dos conhecimentos científicos e da compreensão das relações sociais que fundamentam os processos produtivos (Kuenzer, 2005). Em meio à descontinuidade das políticas públicas, permanecia a dualidade estrutural – reflexo da divisão social do trabalho no sistema educacional – diferenciando os percursos formativos voltados aos trabalhadores dos destinados às elites dirigentes, marca ainda predominante de nosso sistema educacional.

O processo de redemocratização do país reacendeu o debate educacional em torno do projeto de uma nova LDB, aprovada oito anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988. A defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos em um projeto educacional que superasse a dualidade estrutural e promovesse a integração de todas as dimensões da vida no processo formativo foi fruto de discussões envolvendo organizações científicas, políticas e sindicais ao longo da década de 1980, reunidas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Essa perspectiva, no entanto, encontrou a oposição dos defensores do Estado mínimo, das ideias de privatização e redução da máquina pública e contenção de gastos, conforme os princípios neoliberais que se afirmavam na nova conjuntura nacional. A Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a), que passou a regulamentar a educação brasileira, refletiu essas disputas e contradições. Na sequência, o Decreto nº 2.208/1997 (Brasil, 1997a), ao impossibilitar a integração entre a educação profissional e a educação básica, reforçou a dualidade, frustrando as expectativas daqueles que defendiam a necessidade de garantir a universalização da educação básica e propiciar uma formação integral para os estudantes brasileiros.

Os debates e as produções acadêmicas sobre o currículo integrado ampliaram-se significativamente a partir dos anos 2000. Sob uma conjuntura mais

² “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”, a pedagogia tecnicista “[...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (Saviani, 1999, p. 23).

³ O sistema taylorista-fordista de organização do trabalho e da produção foi predominante durante o século XX. Marcado pela produção em série e pela fragmentação dos processos, em que “[...] a concepção e a elaboração são responsabilidade da gerência científica e a execução é responsabilidade dos/as trabalhadores/as”, implicou em “[...] uma reformulação da própria sociabilidade” e “[...] colocou como horizonte à educação uma pragmática da especialização fragmentada” (Antunes; Pinto, 2017, p. 50-79).

favorável, após amplo debate, foi aprovado o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) que retomou a possibilidade de o ensino técnico ser ofertado de forma integrada com o ensino médio⁴, mas a partir de novos pressupostos.

O Ensino Médio Integrado (EMI) expressa uma concepção de formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida, envolvendo o trabalho, a ciência e a cultura no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Em termos epistemológicos, tem como pressuposto que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. A ideia de integração pressupõe, ainda, a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica (Ramos, 2014), buscando a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, “[...] de modo a formar o jovem e o adulto trabalhador não apenas para o trabalho funcional à produtividade para o mercado, mas para uma leitura científica e política do mundo em que vive” (Ciavatta, 2012, p. 93).

O ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino – mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (Frigotto; Ciavatta, Ramos, 2005b, p. 15).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) constituem uma proposta inovadora de organização e gestão e têm como um de seus desafios a materialização e o fortalecimento do EMI em seu interior. Criados a partir da lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008, os IF foram concebidos com o papel de promover a elevação cultural e científica da classe trabalhadora, fortalecendo a perspectiva de formação integral, com base científico-tecnológica e humanística. O mesmo marco legal, em seu artigo 7º, definiu a obrigatoriedade de que metade das vagas ofertadas seja destinada a Cursos Técnicos de Nível Médio, “[...] prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008).

O EMI constitui um projeto em permanente construção, comprometido com o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, na perspectiva de uma formação integral e emancipatória, o que o torna mais do que necessário no momento atual.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O público demandante da EJA materializa a profunda desigualdade social brasileira e a histórica exclusão dos trabalhadores do direito à educação, até mesmo da estrutura dual. Os jovens, adultos e idosos que têm seus direitos ao trabalho e à

⁴ Apesar de manter a previsão de oferta nas formas concomitante e subsequente.

educação negados vivem em condição precária e pertencem, predominantemente, a segmentos mais vulneráveis da classe trabalhadora.

Aliados de trajetórias educativas formais e de qualidade, desde a infância, e vivenciando repetidas situações de reprovação e evasão escolar, incorporando o fracasso escolar como fracasso pessoal, milhões de homens e mulheres têm sua cidadania negada nesse contexto, como se não fossem cidadãos e cidadãs do país ou como se fossem de segunda categoria (Moll, 2021, p. 82).

Destinada aos socialmente subalternizados e excluídos do sistema escolar, a EJA desenvolveu-se no Brasil de forma paralela ao sistema regular de ensino (Ventura, 2006, n.p.), com caráter compensatório e com a oferta limitada a campanhas e programas descontínuos para atender a demandas populistas, na condição de eleitores⁵, ou sob forma de escolarização precária conforme as necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Embora a Constituição de 1934 (Brasil, 1934) sinalizasse o dever do Estado para com o ensino primário estendido aos adultos, foi somente a partir da década de 1940 que a EJA logrou maior atenção governamental, conforme os interesses das classes dominantes. O desenvolvimento da industrialização demandava a qualificação da mão-de-obra e o enfrentamento do analfabetismo que, de acordo com o censo de 1940, atingia então 56% da população acima de 15 anos. Entre as décadas de 1940 e 1960 foram realizadas massivas campanhas de alfabetização como a “Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes” (1947-1963), a “Campanha Nacional de Educação Rural” (1952-1963) e a “Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo” lançada pelo governo Juscelino Kubitschek no final dos anos 1950. Tais campanhas, contudo, não integravam a estrutura do ensino, mas se constituíam como ações episódicas ou paralelas em que predominava

[...] a tônica que via o analfabeto como marginal e imaturo, e o analfabetismo como responsável pelos empecilhos à plena realização da democracia e do desenvolvimento. Por isso, o termo “erradicação” adequava-se a uma concepção que o encarava como uma erva daninha que precisava ser erradicada, tirando a responsabilidade do processo seletivo e discriminatório da sociedade burguesa que se consolidava no país, debitando, pelo contrário, na conta dos próprios analfabetos o atraso brasileiro (Mansutti, 2022, p. 9).

Como contraponto às políticas educacionais caracterizadas por ações efêmeras e pontuais, entre o final dos anos 1950 e início dos 1960 as mobilizações

⁵ Até 1985, quando foi promulgada a Emenda Constitucional nº 25 à Constituição de 1967, os analfabetos não tinham o direito de votar.

sociais deram visibilidade para a EJA na perspectiva da Educação Popular⁶, vinculada com o processo de conscientização dos educandos, em torno de um projeto de transformação social. Dentre as experiências que visavam à promoção da cultura e da educação popular, destacam-se o Movimento de Educação de Base (MEB) sob a liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e setores progressistas da Igreja católica; a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” em Natal/RN; a atuação da União Nacional dos Estudantes (UNE) nos Centros Populares de Cultura (CPC); o Movimento de Cultura Popular (MCP) em Pernambuco e a experiência de alfabetização de adultos de Paulo Freire em Angicos/RN que “[...] contribuiu para a produção de um novo arcabouço conceitual e uma nova postura epistemológica para os processos de alfabetização e educação popular” (Ventura, 2006, n.p.).

Todos esses movimentos, pelo fato de terem assumido um compromisso em favor das classes trabalhadoras rurais e urbanas, e por terem orientado sua ação educativa para uma renovação política, representam uma proposta qualitativamente diferente das campanhas e mobilizações promovidas no início da década de 1950, das campanhas e movimentos do pós 1964 e das que existiam em paralelo, como, por exemplo, a educação promovida pelo sistema empresarial. Isto porque eles entendiam que a educação e a cultura popular, como canais de conscientização, exerciam um papel central na transformação da sociedade (Ventura, 2006, n.p.).

A pedagogia freiriana fundamentava-se na prática do diálogo e no reconhecimento dos sujeitos como produtores de cultura, contribuindo para desvelar as formas de exploração e dominação dos sujeitos e fomentando sua atuação na sociedade. Em janeiro de 1964 foi instituído o Programa Nacional de Alfabetização, que tinha como referência o “método Paulo Freire”, iniciativa que foi bruscamente interrompida pelo golpe de 1964.

Com a progressiva implantação de um regime ditatorial-militar, as experiências dos movimentos sociais foram proibidas e substituídas por iniciativas centralizadas pelo governo federal, marcadas pelo tecnicismo e economicismo. No que concerne à EJA, o governo implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Supletivo, forma compensatória de escolarização para “regularizar” de forma tardia a vida escolar de 1º e 2º graus, de modo a credenciar os excluídos do sistema escolar (Mansutti, 2022).

⁶ Em sua tese “Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade”, Paulo (2018) realizou uma verdadeira arqueologia da expressão “Educação Popular” diferenciando, no caso brasileiro, a educação dirigida às classes populares, da educação construída com as classes populares na linha da transformação social, que vai além do acesso do povo à escola pública. Nesse sentido, para a autora, “[...] o freiriano não é uma adjetivação que se refere à Educação Popular, mas um complemento essencial e importante que define, politicamente, as bases teóricas comprometidas com a emancipação humana, o que requer a superação de uma educação e sociedade desumanizante” (Paulo, 2018, p. 192).

Com o processo de redemocratização do país, a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) representou um marco importante ao reconhecer o direito público subjetivo do cidadão brasileiro à educação de forma gratuita, incluindo a qualificação para o trabalho e o atendimento às especificidades da oferta para os jovens e adultos fora da idade escolar.

A LDB 9.394/1996, por sua vez, conferiu maior visibilidade à EJA, que passou a ser reconhecida como modalidade de ensino da educação básica, afirmando o dever do Estado em garantir a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, considerando as características do público a que se destina. No entanto, manteve a ênfase nos exames certificadores⁷ e reduziu a idade mínima requerida para essa forma de certificação⁸. Ademais, logo em seguida observa-se a limitação do financiamento para a EJA, cujas matrículas não foram incluídas na contabilização para o repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) (Brasil, 1996b). Desse modo, apesar da LDB reconhecer o direito à EJA, não foram propiciadas condições mínimas para o exercício desse direito. A EJA acabou sendo ofertada como um apêndice nas escolas, com currículos reduzidos e material didático inadequado às especificidades dos estudantes, além da falta de formação docente.

Outro retrocesso diz respeito ao Decreto nº 2.208/1997 que, como já mencionado anteriormente, impôs a separação entre Educação Básica e Educação Profissional, acentuando a histórica dualidade entre educação propedêutica para a elite e educação profissional para a classe trabalhadora. Em decorrência, a expansão da oferta para os segmentos mais vulneráveis deu-se sob a forma de cursos de qualificação ou requalificação profissional aligeirados e fragmentados, desvinculados da educação básica.

Cabe destacar, entretanto, a experiência desenvolvida pela Confederação Nacional dos Metalúrgicos da Central Única dos Trabalhadores (CNM/CUT) com o Programa Integrar⁹, que buscou contemplar a recuperação de escolaridade de forma integrada com a formação profissional, propiciando o resgate da experiência de vida dos trabalhadores e o debate com os conhecimentos gerais, em uma perspectiva de formação integral dos sujeitos, buscando romper com a lógica de cursos rápidos de (re)qualificação profissional que vinham sendo executados pelo setor público e empresarial. Essa primeira experiência de integração entre a EJA e a EPT constituirá uma importante referência para a futura elaboração do PROEJA.

Em termos legais, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000a), fundamentando a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 (Brasil, 2000b) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, constituiu um

⁷ Em 2002 foi instituído o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

⁸ Conforme o Parecer CNE/CEB nº 05, de 7 de maio de 1997 (Brasil, 1997b), os limites de idade fixados para que jovens e adultos se submetam a exames supletivos foram alterados de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio.

⁹ O processo educacional da experiência do Programa Integrar foi objeto de estudo de Mascellani (2010), em sua tese "Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados (Programa Integrar CNM/CUT)".

referencial importante na medida em que apresentou o conceito e os fundamentos da EJA e explicitou as bases legais desta modalidade, definindo seus cursos e exames e demarcando “[...] a necessidade de flexibilidade organizacional, contextualização curricular e formação docente para a proposição de um modelo pedagógico próprio” (Mansutti, 2022, p. 38).

Analisando esse documento, Ventura (2008) identifica avanços como a afirmação da EJA como direito, o reconhecimento de sua especificidade e a defesa de sua função reparadora, mas problematiza os limites subjacentes às outras duas funções atribuídas à EJA: equalizadora e qualificadora. A primeira por restringir-se a promover a igualdade legal (formal, abstrata), a partir da concepção liberal baseada no mérito, desconsiderando a produção da desigualdade real como inerente à sociedade de classes; a segunda por não vincular a perspectiva de aprendizagem ao longo da vida ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, tendendo a reduzir-se à formação profissional, a partir das necessidades de constante atualização impostas pela lógica do capital. Ademais,

[...] após dez anos de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), essas duas modalidades de educação, EJA e EP, ainda se constituíam em espaços distintos e que pouco ou quase nada se articulavam em termos de políticas públicas, de organização escolar e de práticas formativas. Enquanto a EP se preocupava com a qualificação de trabalhadores para as constantes alterações no mundo do trabalho, a EJA buscava atender aos que não tiveram acesso à EB na “idade própria” ou mesmo que não chegaram a se alfabetizar, muitas vezes por meio de práticas equivocadas e que pouco contribuíram para uma formação cidadã. Assim, era como se a elevação da escolarização, por meio da EJA, não dissesse respeito à elevação da qualificação de jovens e adultos trabalhadores” (Machado; Oliveira, 2010, p.8).

Por outro lado, a distância entre os direitos proclamados nos documentos legais e o concretamente materializado fez crescer a pressão social por uma política educacional que contemplasse efetivamente a educação de jovens e adultos como uma modalidade da educação básica e sua integração com a educação profissional, ensejando a articulação e mobilização de participantes de movimentos sociais, educadores e pesquisadores ligados à EJA e à EPT.

A construção de um projeto educacional integrando essas modalidades, no sentido de uma formação integral e emancipatória, é tributário de lutas históricas e experiências contra hegemônicas, como a Educação Popular freiriana nos anos 1950/60 e as mobilizações a partir do período de redemocratização, como a atuação dos Fóruns de EJA no Brasil e a organização em torno do projeto de uma nova LDB defendendo as perspectivas da escola unitária e da formação integral e politécnica.

A chegada de uma nova gestão no executivo federal em 2003 – ainda que em um contexto de hegemonia neoliberal e de democracia restrita (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005a) – possibilitou a indução da oferta de educação integrada, por meio da

criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

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

O PROEJA foi gestado em um contexto de retomada das discussões sobre a formação profissional e sua relação com a educação escolar. Sua implantação foi precedida pelo Decreto nº 5.154/2004, como explicitado anteriormente, fruto de um debate permeado por disputas teóricas e políticas, que permitiu “[...] a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, aspecto fundamental para a implementação de uma política pública de EPT voltada para a formação integral dos cidadãos” (Moura; Henrique, 2012, p.117), sinalizando ainda a

[...] necessidade desses cursos articularem-se com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, visando, simultaneamente, à qualificação para o trabalho e à elevação da escolaridade dos trabalhadores, (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005b, p. 13).

O PROEJA foi idealizado com a intenção de vir a consolidar-se como uma política pública que promovesse a “[...] aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na educação básica” (Moll, 2010, p. 132), por meio de um currículo integrado comprometido com a formação humana, propiciando a preparação para o trabalho e o acesso ao conhecimento sistematizado, de modo a romper com os modelos voltados ao mercado de trabalho e superar a fragmentação do conhecimento (Garcia; Jorge; Silveira, 2022).

Instituído pelo Decreto nº 5.478/2005 (Brasil, 2005), o programa era inicialmente restrito ao nível médio, devendo ser ofertado pelas instituições federais de educação tecnológica. Posteriormente, foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006 (Brasil, 2006), que ampliou sua abrangência, estendendo para o ensino fundamental (formação inicial e continuada) e podendo ser ofertado, além da rede federal, pelas instituições públicas estaduais e municipais e pelo Sistema S, incluindo a possibilidade de oferta na forma concomitante (Moll, 2010).

O Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007), elaborado para orientar a sua implementação, afirma como princípio a formação humana integral, tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral. Em sua concepção, o PROEJA visa resgatar o vínculo entre educação e trabalho, entre teoria e prática, por meio do diálogo entre os saberes escolares e os saberes populares para a produção de novas relações sociais. O currículo integrado com a formação profissional no PROEJA assume relevância pela conexão com o mundo do trabalho – e não a mera capacitação para a empregabilidade –

possibilitando aproximar os conhecimentos científicos da realidade vivenciada pelos sujeitos, em sua maioria trabalhadores que estudam, de modo a promover a elevação de escolaridade em um projeto de formação humana integral tendo o trabalho como princípio educativo.

[...] não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (Brasil, 2007, p. 32).

O processo de implantação do programa representou um grande desafio em virtude de seu caráter inovador e dos pressupostos contra hegemônicos da proposição. A integração entre o ensino médio, a formação profissional e a educação de jovens e adultos – campos historicamente separados – e as especificidades dos sujeitos da EJA exigiam adaptação das instituições de ensino para atender essa nova modalidade, implicando em “[...] mudanças na natureza, no caráter, nos valores, nas finalidades, nos projetos pedagógicos e nas práticas de formação no interior das instituições formativas” (Machado; Oliveira, 2010, p.13-14). A experiência dos IF com o PROEJA será abordada a seguir.

4.1 O PROEJA NOS INSTITUTOS FEDERAIS E OS DESAFIOS ATUAIS DA EJA-EPT

De acordo com o Decreto nº 5.478/2005, que instituiu o programa, a rede federal deveria ofertar no mínimo 10% das vagas em cursos do PROEJA no ano de 2006, prevendo crescimento anual das matrículas nessa modalidade. Em 2008, a Lei nº 11.892/2008, que instituiu a RFEPT e criou os IF, incluiu, como um dos seus objetivos, “[...] ministrar educação profissional técnica de nível médio para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008).

Essas determinações, no entanto, foram percebidas como impositivas e não chegaram a se efetivar plenamente, enfrentando resistência no interior dessas instituições que, em sua grande maioria, não tinham tradição na oferta de EJA. As poucas experiências desenvolvidas não contemplavam a integração da EJA com a educação profissional técnica de nível médio.

Dentre as experiências registradas na Rede, destacam-se as experiências dos hoje Institutos de Pelotas/RS, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos/RJ e Roraima. Entretanto, em nenhum deles havia oferta integrada entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. A maioria das iniciativas estava relacionada apenas à educação básica, enquanto algumas relacionavam educação básica e profissional na forma concomitante (Moura; Henrique, 2012).

As dificuldades para atender a nova demanda eram agravadas pela redução do quadro docente do ensino médio nas instituições da rede federal a partir do Decreto nº 2.208/1997, que havia separado a oferta do ensino médio dos cursos técnicos (Moura; Henrique, 2012). Além disso, observou-se resistência de parte dos profissionais em atender essa demanda por verem a oferta como ameaça à qualidade do ensino em instituições que contavam com processos de seleção rigorosos, revelando uma postura elitista que reforçou o preconceito em relação aos sujeitos da EJA, manifestada, por exemplo, na “[...] defesa de que jovens e adultos não possam fazer os mesmos cursos, com os mesmos itinerários formativos, que os alunos dos chamados cursos regulares” (Castro; Machado; Vitorette, 2010, p. 160).

Diante da ausência de professores com formação ou experiência em um “[...] campo epistemológico, pedagógico e curricular novo” (Moll, 2010, p. 134), o processo de implementação do programa demandou um conjunto de estratégias envolvendo debates, formação de professores e gestores e fomento a pesquisas visando “[...] qualificar o PROEJA como campo conceitual e como prática educativa” (Moll, 2010, p. 132).

Em 2006 teve início a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* em PROEJA voltada a professores e gestores, viabilizada por meio da parceria entre a rede federal e as universidades federais. A formação era desenvolvida a partir da pesquisa, envolvendo questões da prática pedagógica em situações contextuais concretas. Como muitos professores das instituições federais – a despeito da falta de conhecimento para atuar na modalidade – não manifestaram interesse nos cursos de especialização, por já possuírem formação em nível de mestrado ou doutorado ou por indisponibilidade de carga horária, grande parte das vagas foi ocupada por professores das demais redes públicas, sobretudo das redes estaduais, que também poderiam ofertar cursos PROEJA (Nóbile, 2022).

Outra ação que merece destaque foi o incentivo à formação de redes de cooperação acadêmica no país, constituindo núcleos de pesquisa sobre o PROEJA, incluindo a concessão de bolsas de mestrado e doutorado¹⁰, visando a produção de conhecimento sobre essa modalidade de ensino.

Os processos de pesquisa para a produção científica de conhecimento sobre o campo-base do PROEJA, como ação indutora para a política pública, constituiu-se importante indutor de reflexões, expansão do debate e construção de práticas educacionais. [...]. Destaca-se a dinâmica de horizontalidade que caracterizou estes processos, em um período de densos exercícios dialógicos, opostos às práticas de consultorias externas, verticalmente posicionadas em relação aos fazeres pedagógicos necessários à concretização das políticas educacionais (Moll, 2021, p. 88-89).

O término do fomento – mesmo havendo a necessidade permanente de formação e pesquisa para a consolidação do PROEJA – precisa ser entendido dentro

¹⁰ Por meio do Edital PROEJA/CAPES/SETEC nº 03/2006.

de um contexto marcado por disputas sobre a formação dos trabalhadores, que impactaram a política de EJA-EPT que, dependendo da correlação de forças “[...] ora avança e amplia a oferta, permitindo o acesso das camadas excluídas da sociedade, ora retrocede para atender aos interesses do capital” (Andrighetto; Maraschin; Ferreira, 2021, p. 2179).

Apesar das resistências e dificuldades encontradas, o PROEJA representou um avanço qualitativo em relação ao direito à educação e à qualificação profissional de pessoas que historicamente tiveram este direito negado. A oferta de cursos PROEJA pelos IF, “[...] constitui-se como importante laboratório para a construção de políticas, a serem expandidas e universalizadas para a população jovem e adulta sem escolaridade” (Moll, 2021, p. 77-78).

Quando implementadas, as políticas de EJA-EPT movimentavam-se no sentido da Escola Unitária de Gramsci, da formação integral, cujos objetivos não são apenas de desenvolver e ampliar os saberes dos trabalhadores, mas elevar a escolaridade e formar cidadãos críticos e reflexivos, em uma proposta de educação emancipatória, para além das necessidades do capital (Andrighetto; Maraschin; Ferreira, 2021, p. 2181).

As matrículas no PROEJA sofreram redução a partir de 2011 com a implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (Brasil, 2011), que atendia em parte o mesmo público e contava com forte indução do governo federal, concedendo bolsas de estudo em cursos de grau técnico e de formação inicial e continuada, em instituições privadas e públicas, o que comprometeu “[...] o foco e esforço institucional da SETEC/MEC na continuidade das ações de apoio e incentivo ao PROEJA” (Nóbile, 2022, p. 205).

Além de influenciar na retração da oferta de cursos PROEJA, o PRONATEC representou um retrocesso nas políticas de integração, passando a predominar a oferta de cursos de formação inicial e continuada desenvolvidos pela rede particular e pelo Sistema S, na perspectiva de formação para o mercado de trabalho. A oferta de cursos compactos e rápidos, acabaram “[...] induzindo o estudante da EJA a optar por um caminho mais curto, de eficiência duvidosa na busca pela ilusória qualificação para o mercado de trabalho” (Garcia; Jorge; Silveira, 2022, p. 11-12).

Assim, após a fase de ascensão, que correspondeu à implantação do PROEJA com a perspectiva de fortalecimento de uma política inclusiva de educação integral, a instituição do PRONATEC desencadeou um período de estagnação do PROEJA, em que a concepção do capital ganhou espaço na política de EJA-EPT. Esse retrocesso se aprofundou a partir de 2016, demarcando um tempo de silenciamento, caracterizado pelo descomprometimento governamental em relação à educação de jovens e adultos (Andrighetto; Maraschin; Ferreira, 2021).

O golpe parlamentar de 2016 abriu uma etapa política no país que retrocedeu os direitos sociais por meio das contrarreformas trabalhista e previdenciária, avançando na precarização das relações de trabalho e na retomada de uma concepção mercantilista da educação. Nesse contexto de restauração

neoliberal, os investimentos em educação sofrem um duro golpe com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016 (Lei do Teto de Gastos) limitando os gastos públicos em saúde e educação por vinte anos (Brasil, 2016), o que refletiu na diminuição da oferta do PROEJA.

O programa registrou o maior pico de número de matrículas em 2010, com 31.358 estudantes. A partir de 2017, começam a ser registradas reduções significativas, alcançando seu pior nível de matrículas em 2021, com 17.706 estudantes. A partir de 2011, o PROEJA já começa a sofrer redução em suas matrículas, e a partir de 2017, quando o governo federal tinha iniciado um forte processo de contenção de gastos com a educação, verificamos queda ainda maior, que se estende até 2021 (Mansutti, 2022, p. 31).

A contrarreforma do Ensino Médio, implantada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017)¹¹ representou outra ofensiva contra o direito à educação da classe trabalhadora. Implantada de forma autoritária, buscou alinhar os currículos aos novos processos produtivos, conforme os interesses do capital. Além disso, as mudanças no currículo e na organização escolar desconsideraram as especificidades dos estudantes da EJA, praticamente ausentes nesses documentos e, conforme Gerbelli e Ventura (2023) não devidamente contempladas no debate educacional na atualidade.

O não lugar da EJA nas análises e nas próprias políticas públicas atuais, bem como nas denúncias sobre o imenso retrocesso que significa o Novo Ensino Médio brasileiro, é a reafirmação de um processo de exclusão dos sujeitos da EJA (Gerbelli; Ventura, 2023, n.p.).

Com a perspectiva da implantação da jornada de tempo integral, a Resolução CNE nº 03/2018 (Brasil, 2018), que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, recomendou uma organização curricular e metodológica diferenciada e flexibilizou a carga horária da EJA, passando a admitir a possibilidade de que até 80% seja ofertada na modalidade a distância, relativizando “[...] a importância do encontro presencial e do diálogo entre professores e educandos (tão valorizado na pedagogia freiriana), com o risco de empobrecimento do processo de ensino e aprendizagem” (Mansutti, 2022 p. 41-46).

A partir de 2018, cresceram os recursos destinados pelo governo federal à realização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), em detrimento dos investimentos na ampliação da oferta de cursos presenciais (Mansutti, 2022), denotando o abandono das políticas para a formação integral de jovens e adultos, que vão sendo excluídos dos ambientes formais de educação. Em janeiro de 2019, “[...] o Ministério da Educação (MEC),

¹¹ Parcialmente revogada pela Lei 14.945/2024 sancionada em 31 de julho de 2024.

extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em que desde 2004 estava alocada a Diretoria de Políticas de EJA” (Mansutti, 2022, p. 23).

Durante a pandemia de COVID-19, que aprofundou as desigualdades socioeconômicas e educacionais, a educação escolar de jovens e adultos foi duramente impactada em termos de acesso, permanência e aprendizagem. As ações governamentais, em muitos casos, agravaram esse quadro, com o fechamento de turmas e escolas e redução de recursos. Mesmo diante das dificuldades dos estudantes da EJA para acessar o ensino mediado por tecnologias digitais, avançou a oferta de educação à distância voltada para esse público, incluindo a qualificação profissional, sob a alegação de ser uma modalidade mais adaptável às necessidades de jovens e adultos trabalhadores.

Excluídos tanto dos processos educacionais formais como do trabalho – e em função das próprias necessidades de sobrevivência – os trabalhadores jovens e adultos tornam-se vulneráveis à ideologia capitalista neoliberal que os responsabiliza pela própria situação de desemprego ou ocupação precária, tributada à falta de qualificação, e acabam aderindo a ofertas educacionais aligeiradas e imediatistas com a expectativa de rápida inserção no mercado de trabalho.

Após um período de completo abandono da EJA-EPT, em 2021 foram instituídas Diretrizes Operacionais para a EJA por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/2021 (Brasil, 2021a). O Parecer CNE/CEB nº 06/2020 (Brasil, 2020), que lhe deu embasamento, preconizava a oferta de EJA articulada à formação profissional com ênfase na formação para a empregabilidade, validava formas não presenciais de estudo e exaltava “[...] a participação das instituições de ensino privado na oferta da EJA” (Mansutti, 2022, p. 41).

Ainda no mesmo ano, foi editada a Portaria nº 962/2021 (Brasil, 2021b) instituindo o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - EJA Integrada - EPT, elaborado com o propósito de fomentar a EJA, tendo em vista a meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) que previa a oferta de, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional até 2024. Além de representar uma sobreposição ao PROEJA e de ter a perspectiva de programa – em detrimento de uma política educacional sólida de abrangência nacional – conforme Oliveira e Scopel (2024, p. 26):

No contexto de desmonte da educação pública e da educação profissional, a referida Portaria lança suas armadilhas na disputa de uma outra forma de oferta de EJA Integrada EPT, aliada à Resolução nº 1/2021 das Diretrizes Operacionais da EJA voltada ao alinhamento da BNCC, o que esvazia e distorce a ênfase da formação integral pretendida pelo Proeja. Ao mesmo tempo, busca fomentar a oferta de EJA integrada que tende a se restringir à cursos de Qualificação, em nível de Ensino Fundamental e Médio articulados à EPT, o que significa um retrocesso e ameaça de extinção da oferta de EJA-EPT.

Os índices refletem o abandono das políticas de EJA, sobretudo a partir de 2016. De acordo com o relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir de 2016, verificou-se um acentuado decréscimo nas matrículas da EJA integradas à educação profissional, sendo reduzidas a apenas 1,3% em 2018. Ainda que tenha ocorrido um pequeno crescimento neste indicador nos últimos anos, em 2023 alcançou somente 4,7%, percentual bem distante da meta do PNE (Brasil, 2024b). No que se refere à oferta de EJA-EPT pela rede federal, dados da Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2025a) apontam que os cursos PROEJA correspondem atualmente a apenas 2,11% das matrículas, abaixo do percentual mínimo de 10% preconizado pela legislação e, principalmente, muito aquém da demanda potencial de escolarização de jovens e adultos trabalhadores.

Como forma de resistência e luta pela valorização e efetivação da EJA-EPT na Rede Federal, o movimento de servidores e pesquisadores passou a organizar desde 2018 os Encontros Nacionais da EJA-EPT como espaços de interlocução, fomentando as discussões e o fortalecimento da modalidade.

Impulsionados pelas lutas em defesa do direito à educação de jovens e adultos trabalhadores, recentemente têm sido produzidos movimentos que podem representar avanços. A SECADI foi recriada em 2023, incluindo a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e, em junho de 2024, foi lançado pelo MEC o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2024a). Na sequência, pela Resolução CNE/SEB nº 03/2025 (Brasil, 2025b), foram instituídas novas Diretrizes Operacionais para a EJA. Em Nota Pública¹², a coordenação nacional dos Fóruns de EJA do Brasil observa que a nova normativa possui limitações no que tange à integração da EJA com a Educação Profissional, mas sinaliza avanços como a responsabilidade pública com o atendimento, a priorização do ensino presencial, a previsão de diversificação da oferta e a manifestação do compromisso com a formação integral dos estudantes.

Cabe destacar ainda a elaboração das Diretrizes Indutoras da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional e Tecnológica na Rede Federal, contemplando aspectos referentes à oferta, estruturação do currículo, acesso, busca ativa, permanência e êxito, formação pedagógica e organização administrativa a serem implementados em cada instituição, fundamentais para promover o fortalecimento da EJA-EPT na perspectiva da formação humana integral.

No âmbito acadêmico, pesquisas que buscam o foco na EJA-EPT lançam luzes sobre o tema, dando visibilidade às experiências desenvolvidas e exercendo pressão para que mais discussões se abram para o assunto.

¹² <https://forumaja.org.br/nota-publica-sobre-as-diretrizes-operacionais-nacionais-para-a-educacaode-jovens-e-adultos-eja-resolucao-03-2025-ceb-cne/>

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto de disputas, marcado pelo avanço da educação à distância e dos interesses privados na EJA nos últimos anos, que acentuaram a fragmentação e precarização de uma modalidade já historicamente secundarizada, afirma-se a necessidade de defender uma política pública de formação humana integral, avançando na oferta da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica como efetivação do direito à educação básica.

Os IF têm um importante papel a desempenhar, sendo necessário reafirmar o compromisso dessas instituições com a educação de jovens e adultos trabalhadores, fortalecendo a perspectiva de formação integral, com base científico-tecnológica e humanística, envolvendo o trabalho, a ciência e a cultura no processo educativo.

O debate sobre a formação profissional para jovens e adultos precisa considerar, para além dos indicadores quantitativos, os pressupostos e finalidades da formação ofertada. A EJA-EPT demanda um projeto que não se reduza à certificação e capacitação para a empregabilidade, mas que dialogue com as necessidades e saberes da classe trabalhadora, promovendo a compreensão crítica do mundo do trabalho na perspectiva da construção de um outro projeto de sociedade. Nesse sentido, os fundamentos ético-políticos que embasam as concepções da Educação Popular freiriana, da proposição de Escola Unitária concebida por Gramsci e da formação omnilateral e politécnica, constituem importantes referências a serem resgatadas.

Diante dos desafios postos, destaca-se a importância do fomento à pesquisa sobre a EJA-EPT aliada à formação continuada dos que nela atuam, a partir das experiências produzidas e das questões que emergem na conjuntura atual, de modo a contribuir para a consolidação da EJA-EPT como política pública.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTO, Marcos José; MARASCHIN, Mariglei Severo; FERREIRA, Liliana Soares. Políticas de EJA-EPT no Brasil: ascensão, estagnação e silenciamento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2179-2198, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13544> Acesso em: 22 jun. 2022. Está citada em NR 15

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em 27 jun. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 1988.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. 1909. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997a Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm
Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. 2005. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm
Acesso em 28 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D12048.htm
Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm Acesso em: 26 jun. 2025. Recentemente substituída pelo novo arcabouço fiscal.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF : Inep/MEC, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf Acesso em 24 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29, de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília: Ministério da

Educação. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm Acesso em 26 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Base do PROEJA** - Educação Profissional Técnica De Nível Médio / Ensino Médio. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf Acesso em 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha. PNP 2025: ano base 2024**. 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp> . Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 05, de 7 de maio de 1997**. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. 1997b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 06, de 10 de dezembro de 2020**. Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL.**Portaria nº 962, de 1º de dezembro de 2021.** Institui o Programa da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional - EJA Integrada - EPT e estabelece orientações, critérios e procedimentos para concessão de recursos financeiros às instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2021b. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-962-de-1-de-dezembro-de-2021-364154550> Acesso em: 28 de jun. 2025.

BRASIL.**Resolução CNE/CEB nº 01, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 2000b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL.**Resolução CNE nº 03, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL.**Resolução CNE/CEB nº 01, de 25 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf Acesso em 28 jun. 2025.

BRASIL.**Resolução CNE/SEB nº 03, de 8 de abril de 2025.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf Acesso em: 28 jun. 2025.

CASTRO, Mad'Ana Desirée Ribeiro de; MACHADO, Maria Margarida; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa. Educação integrada e PROEJA: diálogos possíveis. In: **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11026>. Acesso em: 7 nov. 2023.

CIAVATTA, Maria. Educação básica e educação profissional – descompassos e sintonia necessária. In: OLIVEIRA, Edna Castro de.; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. **Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/abstract/?lang=pt> Acesso em 13 out. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005a. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578> Acesso em: 14 out. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; JORGE, Ceuli Mariano; SILVEIRA, Patrícia da. EJA integrada à Educação Profissional: avanços no PNE - retrocessos na BNCC. In: **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 41, jan-abr 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/51327> Acesso em: 03 nov 2023.

GERBELLI, Caio Vinícius; VENTURA, Jaqueline. A EJA fora do lugar. In: **Le Monde Diplomatique Brasil**, 20 dez. 2023. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/eja-educacao-jovens-adultos/> Acesso em: 10 jan. 2024.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: embates, experiências e perspectivas de um campo em construção. In: MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, João Ferreira de. (org.) **A Formação Integrada do Trabalhador**: desafios de um campo em construção. São Paulo: Xamã, 2010.

MANSUTTI, Maria Amabile (Coord.) **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. São Paulo: Movimento pela Base, set. 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MOLL, Jaqueline. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOLL, Jaqueline. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: memórias, latências e potências do PROEJA. In: CAETANO, Maria Raquel; PORTO JÚNIOR, Manoel José; SOBRINHO, Sidinei Cruz (orgs). **Educação profissional e os desafios da formação humana integral: concepções, políticas e contradições**. Curitiba: CRV, 2021.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: **Holos**, Ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11> Acesso em 20 set. 2023.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. PROEJA: entre desafios e possibilidades. In: **Holos**, Ano 28, v. 2, p. 114-129, 2012. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914/536>. Acesso em 25 out 2023.

NÓBILE, Vânia do Carmo. **A trajetória do PROEJA EMI nos Institutos Federais (2005 – 2020)**. 268f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12413586 Acesso em: 10 out 2023.

OLIVEIRA, Edna Castro de.; SCOPEL, Edna. EJA-EPT: potencialidades e (im)possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, jun. 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17154> Acesso em: 25 set. 2024.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da educação popular freiriana e a universidade**. 269 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2018. Disponível em: <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7120>. Acesso em: 15 jun. 2024.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: da conceitualização à operacionalização. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**. Vitória/ES, v.19, n.39, p.15-29, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Jamo3>. Acesso em: 19 nov. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. 2006. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf> . Acesso em: 10 ago. 2023.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 302 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/18218> Acesso em: 26 mar. 2023.