

Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: uma análise das resoluções CNE/CEB nº 1/2021 e nº 3/2025

Youth and Adult Education and Professional and Technological Education in Brazil: An Analysis of CNE/CEB Resolutions No. 1/2021 and No. 3/2025

Recebido: 14/07/2025 | Revisado:
13/10/2025 | Aceito: 13/10/2025 |
Publicado: 31/10/2025

Valter Garabed de Souza Moreira
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3405-7859>
UNOESC
E-mail: valter.moreira@iffarroupilha.edu.br

Como citar: MOREIRA, V. G. S. Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: uma análise das resoluções CNE/CEB nº 1/2021 e nº 3/2025. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.I.], v. 02, n. 25, p.1-14 e18819, out. 2025. ISSN 2447-1801. Disponível em: <Endereço eletrônico>.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](#).

Resumo

Este artigo analisa, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, as resoluções CNE/CEB nº 1/2021 e nº 3/2025, que normatizam a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) articulada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. A investigação centra-se na análise qualitativa e documental das resoluções, considerando seus impactos sobre a organização curricular, as formas de oferta, os princípios pedagógicos e as concepções de formação humana nelas subjacentes. Evidencia-se uma mudança significativa entre os dois marcos normativos, revelando embates entre projetos societários concorrentes. Enquanto a Resolução de 2021 representa uma inflexão neoliberal, marcada pela racionalidade da produtividade e do tecnicismo, a de 2025 apresenta-se como avanço no reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA e da necessidade de uma formação omnilateral. O artigo sustenta que essas diretrizes expressam disputas entre o capital e o trabalho, sendo a escola um espaço de contradições, mas também de possibilidade de formação para a emancipação humana.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica; Políticas Públicas; Materialismo Histórico-dialético.

Abstract

This article analyzes, from the perspective of historical-dialectical materialism, the CNE/CEB Resolutions nº 1/2021 and nº 3/2025, which regulate the provision of Youth and Adult Education (EJA) integrated with Professional and Technological Education (EPT) in Brazil. The research is based on a qualitative and documentary analysis of the resolutions, considering their impacts on curricular organization, forms of provision, pedagogical principles, and underlying conceptions of human formation. A significant shift between the two normative frameworks is evident, revealing clashes between

competing societal projects. While the 2021 Resolution reflects a neoliberal inflection, marked by the rationality of productivity and technical pragmatism, the 2025 Resolution represents an advancement in recognizing the diversity of EJA students and the need for an omnilateral formation. The article argues that these guidelines express disputes between capital and labor, with the school being a space of contradictions, but also a site of possibility for the formation of human emancipation.

Keywords: Youth and Adult Education; Professional and Technological Education; Public Policy; Historical-Dialectical Materialism.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao buscar garantir o direito à educação para sujeitos que foram historicamente excluídos da escola na idade regular, expressa não apenas uma modalidade, mas uma dimensão profundamente social, política e econômica da educação brasileira. Essa exclusão, marcada por processos históricos de desigualdade social e concentração de renda, revela o caráter estrutural das injustiças que afetam, sobretudo, os trabalhadores e trabalhadoras que não tiveram acesso à escolarização formal na infância e adolescência (FRIGOTTO, 2001).

A articulação entre a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) adquire centralidade nas disputas contemporâneas sobre os sentidos da formação humana. A integração entre escolarização básica e formação profissional no campo da EJA constitui um terreno em disputa entre projetos pedagógicos e societários distintos: de um lado, o projeto hegemônico, vinculado à lógica da empregabilidade, da produtividade e da adaptação ao mercado de trabalho; de outro, projetos contra hegemônicos, vinculados à perspectiva da formação omnilateral e da emancipação dos sujeitos (RAMOS, 2010).

Como destaca Frigotto (2007), a educação profissional no Brasil historicamente esteve atrelada à dualidade estrutural entre uma formação para as elites e uma formação técnica/instrumental para as classes populares. Essa configuração remonta aos primórdios da República e se mantém presente nas políticas atuais, reproduzindo uma lógica de subordinação do trabalho intelectual ao trabalho manual, em nome da eficiência produtiva e da empregabilidade mínima.

Como ressaltam Andriguetto, Maraschin e Ferreira (2021, p. 2193), “reserva-se para a EJA, portanto, uma educação fragmentária e precária, com itinerários formativos separados, forçando mais uma vez, uma parcela expressiva de trabalhadores a abandonar os ambientes formais de educação”.

É nesse cenário que se inscrevem as resoluções CNE/CEB nº 1/2021 e nº 3/2025, que tratam da organização e diretrizes operacionais da EJA integrada à EPT. Ambas revelam disputas em torno dos sentidos da educação pública, do papel do trabalho como princípio educativo e da função social da escola. Diante disso, como

parte de um projeto de doutorado em educação, este trabalho comprehende uma análise comparativa entre essas resoluções, destacando suas concepções de EJA e EPT, e refletindo sobre suas repercussões nos Institutos Federais, sob a luz do materialismo histórico-dialético.

A temática proposta reafirma o compromisso em favor da continuidade da luta em defesa da educação pública de qualidade, referenciada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em um contexto extremamente desafiador de reconstrução do Estado brasileiro (OLIVEIRA; SCOPEL, 2024, p. 2)

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem teórica deste artigo ancora-se no materialismo histórico-dialético, compreendendo a educação como prática social determinada pelas relações entre capital e trabalho. Tal entendimento permite apreender as contradições constitutivas da política educacional, especialmente da EJA articulada à EPT, no interior do modo de produção capitalista. Conforme demonstra o estudo de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a dualidade estrutural que marca a história da educação profissional brasileira expressa a tentativa permanente do capital de subordinar a formação humana às exigências da acumulação e da reconfiguração do trabalho no capitalismo contemporâneo.

A educação profissional no Brasil constitui um campo historicamente tensionado entre políticas de formação voltadas à inserção rápida e precária no mercado de trabalho e propostas de formação integral e omnilateral. Essa tensão é analisada por Frigotto et al. (2005), que denunciam o esvaziamento da concepção de educação política em nome da empregabilidade, especialmente nas reformas educacionais implementadas nos anos 1990 e retomadas no século XXI com a lógica das competências.

Peletti, Hotz e Zanardini (2023) aprofundam essa análise ao situar a educação profissional como um campo de disputas no contexto da crise estrutural do capital. O avanço das políticas de corte neoliberal impulsionou a adoção de reformas educacionais que deslocaram o foco da formação integral para a formação por competências, reforçando o ideário da “empregabilidade” e da “adaptação flexível” da força de trabalho. Como destacam os autores, essas reformas configuram verdadeiras contrarreformas, pois desconstroem concepções democráticas de educação para impor uma racionalidade mercantil baseada na lógica da produtividade e da privatização dos sentidos da escola pública.

Nesse contexto, o trabalho — categoria fundante da formação humana — é despolitizado e convertido em mero instrumento de inserção precarizada no mercado. A concepção de trabalho como princípio educativo, presente na tradição marxista e defendida por Frigotto (2007) e Moura (2014), é frontalmente contraditada pela racionalidade produtivista das políticas educacionais orientadas por organismos

multilaterais. O que se verifica, como analisam Frigotto (2014), é uma captura ideológica da EPT para fins de contenção social e disciplinamento da juventude pobre, especialmente no que se refere à população atendida pela EJA.

Ademais, a chamada integração entre EJA e EPT — defendida em marcos normativos recentes —, ao não romper com a lógica da formação mínima para o trabalho precarizado, incorre no risco de reforçar desigualdades. A crítica de Frigotto (2014) alerta que a negação da formação omnilateral e da articulação entre conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais tende a limitar o horizonte emancipatório da escola pública e a rebaixar a função social da EJA a um “preenchimento de lacunas” da escolarização tradicional.

A formação humana e crítica dos trabalhadores não é de interesse do Capital. Ao Capital interessa apenas a mão de obra qualificada, capaz de realizar, com o máximo de perfeição possível, determinadas tarefas, mas sem questionar os meios de produção, ou seja, mão de obra qualificada de forma rápida e objetiva, uma espécie de adestramento coletivo da força de trabalho (ANDRIGHETTO; MARASCHIN; FERREIRA, 2021, p. 2187).

Portanto, a fundamentação teórica aqui construída reafirma a centralidade da crítica ao projeto capitalista de formação humana. “A integração da Educação Profissional com a EJA se deu tardivamente na nossa história, como proposição de política, pela mediação do Proeja, fruto dos embates em defesa ‘das conquistas do direito à educação’” (OLIVEIRA; SCOPEL, 2024, p. 18). Ainda a EJA integrada à EPT, longe de ser uma solução tecnocrática para os “déficits” educacionais da população jovem e adulta, deve ser compreendida como espaço de contradições e possibilidades, cuja materialização depende da disputa concreta por políticas públicas comprometidas com a emancipação, e não com a funcionalização dos sujeitos ao capital. Essa matriz teórica crítica e dialética é o que sustenta a análise comparativa das resoluções CNE/CEB nº 1/2021 e nº 3/2025, examinadas a seguir.

3 METODOLOGIA

A pesquisa está fundamentada em uma abordagem qualitativa, de natureza descriptivo-analítica, ancorada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Trata-se de um estudo documental e bibliográfico, cujo objetivo é analisar criticamente os sentidos atribuídos à EJA integrada à EPT nas resoluções CNE/CEB nº 1/2021 e nº 3/2025, à luz das disputas de projetos societários e formativos que se expressam nesses marcos normativos.

Para o tratamento do material empírico — as resoluções supracitadas e documentos normativos correlatos —, optou-se pela análise de conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2016). Esta técnica visa investigar as mensagens de forma sistemática e objetiva, possibilitando a inferência de conhecimentos a partir de dados comunicacionais. A escolha da análise de conteúdo justifica-se pela sua

adequação ao exame de documentos oficiais e à interpretação crítica de sentidos latentes e manifestos presentes no corpus documental.

A análise de conteúdo foi operacionalizada em três fases principais, conforme Bardin (2016):

1. Pré-análise: caracterizada pela organização do material, formulação das hipóteses e indicadores iniciais. Nesta etapa, procedeu-se à leitura flutuante dos documentos normativos, destacando os trechos relativos à concepção de formação humana, à organização curricular e aos objetivos da EJA integrada à EPT.
2. Exploração do material: etapa em que se procedeu à codificação das unidades de registro e à categorização temática. As categorias emergentes foram orientadas pelas contradições entre formação omnilateral e formação por competências, bem como pelos princípios da educação como direito versus a lógica da empregabilidade e da produtividade.
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: momento em que os dados categorizados foram interpretados à luz do referencial teórico crítico. Nessa fase, buscou-se compreender como as resoluções analisadas expressam disputas entre projetos pedagógicos antagônicos, situando os textos no contexto da crise do capital e das reformas educacionais em curso.

A análise seguiu, portanto, não apenas um rigor metodológico de codificação e categorização, mas também uma orientação epistemológica na qual, como afirma Bardin (2016), o conteúdo não é apenas aquilo que está visível, mas também o que é revelado por suas ausências, ênfases e omissões.

A opção por essa metodologia possibilitou a compreensão aprofundada dos discursos presentes nas resoluções, evidenciando como esses discursos estão atravessados por interesses de classe e por projetos políticos distintos. Assim, a análise documental não se restringiu à literalidade dos textos, mas buscou desvelar os sentidos subjacentes aos enunciados normativos, orientada pelas categorias: concepção de EJA, organização curricular, forma de oferta (presencial/EaD), integração com a EPT, avaliação e diversidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das Resoluções CNE/CEB nº 1/2021 e nº 3/2025, à luz do materialismo histórico-dialético e mediada por procedimentos metodológicos da análise de conteúdo por Bardin (2016), permitiu a identificação de categorias temáticas que expressam, de forma concreta, as disputas entre diferentes projetos de educação para a classe trabalhadora. As categorias emergentes – concepção de EJA, organização curricular, forma de oferta, integração com a EPT, avaliação e diversidade – não estão isoladas, mas articulam-se na totalidade das políticas

educacionais, revelando mediações e contradições que operam na construção, execução e recepção das normas educacionais no país. Cada categoria, portanto, funciona como expressão de embates entre uma racionalidade técnico-instrumental e uma racionalidade emancipatória, em torno dos sentidos da escolarização pública, especialmente para os sujeitos da EJA.

Além disso, as resoluções analisadas não podem ser compreendidas apenas como instrumentos reguladores neutros, mas como dispositivos ideológicos que operam na reprodução ou transformação das condições de dominação. Conforme Kosik (2002), é na aparência dos textos legais que se ocultam os verdadeiros conteúdos sociais: a leitura crítica das resoluções permite desvelar os interesses de classe que as estruturam e projetam sobre os sujeitos da EJA determinadas expectativas de comportamento, escolarização e inserção no mundo do trabalho. A seguir, detalham-se os achados de cada categoria, a partir da contraposição entre os dois marcos normativos.

4.1 CONCEPÇÃO DE EJA

A Resolução nº 1/2021 apresenta uma concepção de EJA orientada pela racionalidade neoliberal, marcada pela ênfase na eficiência, empregabilidade e desenvolvimento de competências. O texto normativo é permeado por uma visão funcional da educação, reduzida a meio para inserção ou permanência no mercado de trabalho, e não como direito social ou processo formativo integral. Essa concepção tecnicista converge com o ideário das reformas educacionais impulsionadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial e a OCDE, que instrumentalizam a educação para responder às exigências do capital globalizado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Já a Resolução nº 3/2025 explicita uma inflexão importante ao reafirmar a EJA como uma modalidade da Educação Básica voltada ao atendimento de sujeitos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade regular. O documento reconhece os saberes construídos nas experiências de vida e trabalho dos educandos, o que aproxima sua concepção à perspectiva dialógica e emancipatória de Freire (1987), segundo a qual a educação de adultos deve partir da realidade concreta dos sujeitos para possibilitar a problematização do mundo e a construção de consciência crítica.

Ainda, é possível perceber na Resolução nº 1/2021 a presença de uma concepção de EJA que responde à lógica da racionalização dos sistemas educacionais, convertendo a modalidade em um campo de “compensação” educacional voltado ao atendimento das exigências do mercado. Essa lógica utilitarista desconsidera a historicidade dos sujeitos da EJA e reduz sua formação à correção de “déficits” educacionais. Já na Resolução nº 3/2025, há um movimento de revalorização da EJA como modalidade com identidade própria e fundamentos pedagógicos específicos, destacando-se o papel da educação como direito inalienável, articulado à construção de cidadania, à participação social e à elevação do nível de consciência política dos trabalhadores e trabalhadoras.

4.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A Resolução nº 1/2021 estabelece itinerários formativos organizados com base nos referenciais da BNCC e nas diretrizes da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Essa estrutura fragmenta a formação dos sujeitos, prioriza aprendizagens “essenciais” determinadas por avaliações externas e reduz o currículo a um conjunto de habilidades voltadas ao mundo do trabalho, com forte influência da lógica das “competências socioemocionais”. Trata-se de uma concepção despolitizada, que desconsidera a totalidade da formação humana (MÉSZÁROS, 2008).

Por outro lado, a Resolução nº 3/2025 propõe um modelo curricular mais flexível e situado, admitindo a organização por ciclos, módulos, áreas do conhecimento e pedagogia da alternância. Ressalta-se a centralidade do projeto político-pedagógico construído de forma coletiva, capaz de integrar conhecimentos formais e saberes populares. Essa orientação aproxima-se da concepção de currículo como prática social, defendida por Arroyo (2017), que comprehende o currículo como expressão da cultura dos sujeitos e de seus territórios, e não como prescrição padronizada. A valorização do tempo pedagógico, dos territórios e das condições materiais dos educandos indica um compromisso com a justiça curricular e a dignidade educativa.

Além disso, é importante destacar que a Resolução nº 3/2025 propõe que o currículo da EJA seja construído a partir dos princípios da interdisciplinaridade, contextualização e integração com a realidade dos sujeitos, considerando os seus itinerários formativos e os conhecimentos oriundos do trabalho, da cultura e da experiência vivida. Essa orientação curricular tem potência para romper com a fragmentação do saber e com a hierarquização entre disciplinas e tipos de conhecimento, ao propor uma reorganização pedagógica centrada na totalidade do processo educativo. Nesse sentido, a proposta curricular da Resolução nº 3/2025 aproxima-se da pedagogia histórico-crítica ao valorizar a articulação entre conteúdos científicos e realidade social como forma de superação da alienação e da passividade pedagógica.

4.3 FORMA DE OFERTA (PRESENCIAL/EAD)

A Resolução nº 1/2021 abre brechas significativas para a oferta da EJA por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD), inclusive nas etapas do Ensino Fundamental, o que representa um retrocesso do ponto de vista da garantia do direito à educação com qualidade. Essa flexibilização atende a interesses econômicos de racionalização de custos e ampliação do alcance da oferta, mas ignora as especificidades pedagógicas da EJA e as desigualdades digitais que afetam os sujeitos mais vulneráveis. Tal postura reproduz a lógica da “escola mínima”, marcada por soluções tecnológicas de baixo custo e por uma concepção instrumental de ensino (BORGES, 2024).

Em contraste, a Resolução nº 3/2025 delimita com clareza que a EaD somente poderá ser utilizada no Ensino Médio, com um máximo de 50% da carga horária, e mediante condições que garantam a mediação pedagógica qualificada. A resolução reafirma o princípio da presencialidade como constitutivo do processo educativo na EJA, reconhecendo a importância da interação pedagógica, do vínculo afetivo e do tempo social de aprendizagem. Essa defesa da presencialidade não é uma defesa do presencial por si só, mas da centralidade do professor, da relação dialógica e do processo formativo como práxis (FREIRE, 1987; SAVIANI, 2008).

A defesa da presencialidade na Resolução nº 3/2025 se fortalece ao reconhecer os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre os processos formativos, especialmente na EJA, onde as desigualdades de acesso às tecnologias escancaram os limites da EaD como solução única. Essa experiência recente demonstra que a educação de jovens e adultos requer condições materiais, mediação pedagógica qualificada e espaços de socialização que não podem ser plenamente reproduzidos em ambientes virtuais. Assim, a restrição imposta à EaD no novo marco normativo reafirma o caráter político e ético da educação presencial como espaço de diálogo, reconstrução coletiva do conhecimento e resistência cultural.

4.4 INTEGRAÇÃO COM A EPT

Ambas as resoluções tratam da possibilidade de integração da EJA com a EPT. Contudo, a Resolução nº 1/2021 o faz de modo superficial, vinculando a articulação à qualificação profissional mínima e à “formação inicial e continuada” (FIC), sem apresentar diretrizes claras quanto à elaboração de currículos integrados ou à articulação efetiva entre os conhecimentos gerais e os conhecimentos técnicos. Esta vinculação reforça a lógica da precarização do trabalho e da qualificação rápida para o subemprego, em consonância com o ideário neoliberal de contenção social e disciplinamento dos pobres (FRIGOTTO, 2001).

Já a Resolução nº 3/2025 apresenta diretrizes mais robustas e coerentes com o princípio da integração curricular. O texto reconhece a necessidade de currículos únicos, estruturados por eixos temáticos, articulando formação básica e profissional em um mesmo projeto pedagógico. Essa orientação se aproxima da concepção de formação omnilateral (MARX, 2001), na medida em que compreende a educação profissional não como um adendo à escolarização, mas como parte constitutiva da formação humana total. A valorização da interdisciplinaridade e da inserção crítica no mundo do trabalho representa um avanço político e pedagógico considerável.

Outro elemento relevante presente na Resolução nº 3/2025 é o reconhecimento da integração EJA-EPT como parte de um projeto pedagógico unificado, com base em práticas interdisciplinares e metodologias que valorizem o trabalho como princípio educativo. Essa concepção desafia os modelos tradicionais de formação técnica, pautados pela dissociação entre teoria e prática, e possibilita a construção de itinerários formativos vinculados à realidade local, às necessidades dos sujeitos e às vocações econômicas e culturais dos territórios. Em contraposição, a Resolução nº 1/2021 fragmenta a oferta integrada ao reduzir a qualificação

profissional à lógica do curso rápido e da empregabilidade, sem considerar os impactos dessa prática sobre o sentido da educação para os trabalhadores.

4.5 AVALIAÇÃO

A avaliação, na Resolução nº 1/2021, é concebida a partir de uma lógica de desempenho, com foco em instrumentos padronizados, certificações parciais e exames supletivos. Essa abordagem reflete uma concepção meritocrática e punitiva de avaliação, centrada na mensuração de resultados e desvinculada dos processos formativos. Como aponta Saviani (2008), a avaliação tecnocrática reduz a aprendizagem a índices quantitativos e obscurece as desigualdades estruturais que afetam os sujeitos da EJA.

Em contrapartida, a Resolução nº 3/2025 assume a avaliação como processo contínuo, formativo, diagnóstico e qualitativo, centrado na valorização dos saberes dos educandos e no acompanhamento do seu desenvolvimento ao longo da trajetória formativa. A ênfase na construção de instrumentos contextualizados e no diálogo entre educadores e educandos reforça uma concepção dialética da avaliação, que articula ensino e aprendizagem como processos interdependentes. Essa mudança representa um avanço na direção de uma pedagogia crítica, voltada para a emancipação e não para a exclusão.

Essa mudança na concepção de avaliação apontada pela Resolução nº 3/2025 permite tensionar a lógica meritocrática que permeia os sistemas educacionais contemporâneos, sobretudo no que diz respeito à responsabilização individual dos sujeitos pelos seus desempenhos. Ao priorizar a avaliação processual e diagnóstica, o novo marco normativo abre espaço para práticas avaliativas coerentes com a formação integral e com a superação das desigualdades sociais e educacionais. Tal perspectiva está alinhada com a crítica marxista à falsa neutralidade da avaliação e com a proposta de reconstrução dos vínculos entre ensino, aprendizagem e emancipação, superando a lógica da seleção e da exclusão escolar (MÉSZÁROS, 2008).

4.6 DIVERSIDADE

A Resolução nº 3/2025 destaca de forma contundente a necessidade de reconhecer e respeitar a diversidade dos sujeitos da EJA, considerando dimensões étnico-raciais, geracionais, de gênero, de orientação sexual, de condição física, territorial e cultural. São previstos dispositivos específicos para o atendimento de populações do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, pessoas privadas de liberdade, entre outros. A resolução enfatiza a importância da territorialização do currículo e do diálogo com os saberes e modos de vida locais, o que reforça a concepção de educação como direito à diferença e à equidade (ARROYO, 2017).

Já a Resolução nº 1/2021, embora mencione genericamente a necessidade de respeitar os sujeitos da EJA, não apresenta dispositivos concretos voltados à

diversidade, tampouco mecanismos de garantia de acessibilidade, inclusão e justiça social. Sua omissão indica uma concepção homogeneizadora da EJA, descolada da realidade concreta dos educandos e insensível às múltiplas formas de opressão que marcam suas trajetórias de vida.

A incorporação explícita da diversidade na Resolução nº 3/2025 amplia o compromisso do Estado com a inclusão educacional ao reconhecer a pluralidade de trajetórias, culturas e territórios presentes na EJA. Essa valorização da diversidade exige que os sistemas de ensino desenvolvam políticas interseccionais, capazes de responder às múltiplas opressões que recaem sobre sujeitos historicamente marginalizados. Ao propor a territorialização das ofertas e o diálogo com os movimentos sociais e coletivos populares, a resolução sinaliza para uma concepção contra hegemônica de educação pública, comprometida com a transformação das condições de vida e com a democratização radical do acesso ao conhecimento.

A análise dessas categorias evidencia que os textos normativos expressam mais do que orientações pedagógicas: eles são materializações de projetos políticos, ideológicos e societários em disputa. Enquanto a Resolução nº 1/2021 representa uma tentativa de captura da EJA pela lógica da racionalidade neoliberal, a Resolução nº 3/2025, apesar de suas limitações, aponta para a construção de uma política educacional comprometida com os direitos sociais e com a formação omnilateral dos sujeitos da classe trabalhadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das Resoluções CNE/CEB nº 1/2021 e nº 3/2025, à luz do materialismo histórico-dialético e dos aportes da análise de conteúdo, permitiu evidenciar o caráter contraditório das políticas públicas voltadas à EJA integrada à EPT no Brasil. Os achados demonstram que essas resoluções expressam mais do que orientações técnicas ou pedagógicas: elas são materializações normativas de projetos societários em disputa, ancorados em racionalidades distintas e orientados por interesses de classe antagônicos.

A Resolução nº 1/2021 insere-se no bojo das contrarreformas educacionais de orientação neoliberal, que operam sob a lógica da produtividade, da empregabilidade e da responsabilização individual. Sua proposta de formação está ancorada na racionalidade técnico-instrumental, marcada pela centralidade das competências, pela flexibilização curricular e pela expansão da EaD como solução economicista para os desafios da educação pública. Trata-se de uma política que objetiva adequar os sujeitos da classe trabalhadora às exigências do mercado, sem lhes garantir uma formação crítica, integral e emancipatória. Essa concepção de EJA nega a historicidade dos sujeitos, ignora as determinações materiais de sua exclusão e reproduz, em nova roupagem, as desigualdades estruturais do sistema capitalista.

Em contraposição, a Resolução nº 3/2025 constitui um avanço na afirmação da EJA como direito social e campo específico da política educacional. Ainda que não rompa completamente com os marcos regulatórios anteriores, o documento expressa um movimento de retomada dos princípios da educação popular, da valorização dos

saberes da experiência e da necessidade de organização curricular comprometida com a totalidade do processo formativo. A explicitação da diversidade, a defesa da presencialidade e a proposta de integração efetiva com a EPT são indicativos de um projeto de educação orientado pela lógica da formação omnilateral, fundamentada no trabalho como princípio educativo e na crítica à fragmentação do saber.

Entretanto, a disputa entre essas rationalidades não se resolve no plano normativo. Como destaca Gramsci (2001), a hegemonia se constrói na articulação entre direção política, consenso e coerção, sendo a escola um dos espaços centrais dessa disputa. Nesse sentido, as conquistas expressas na Resolução nº 3/2025 representam potenciais pedagógicos e políticos que somente se realizarão mediante a luta social concreta nos territórios, nos coletivos de educadores, nas redes de ensino e nos movimentos populares. A materialização de uma EJA integrada à EPT que respeite a diversidade, promova o conhecimento científico e técnico, e contribua para a emancipação humana depende da correlação de forças entre os sujeitos históricos que a constroem.

Assim, este estudo reafirma a necessidade de compreender a política educacional da EJA como campo de contradições e lutas, e ainda compreendê-la como um espaço estratégico para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e solidária. A crítica às resoluções não se faz apenas como exercício acadêmico, mas como parte do compromisso com uma educação pública que não se submeta à lógica do capital, mas que seja instrumento de formação plena e de superação das desigualdades sociais. A escola, concebida como espaço de contradição, pode ser também espaço de superação. Como propõem Mészáros (2008) e Frigotto (2007), a educação só terá caráter transformador se for compreendida como parte de um projeto contra hegemônico, que rompa com a subordinação da formação humana à lógica do capital. A EJA articulada à EPT, quando orientada por princípios emancipatórios, pode contribuir decisivamente para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTO, Marcos José; MARASCHIN, Marilei 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: 23 nov. 2024.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Kamylla Pereira. Vivências no ensino remoto: desafios e apontamentos para o uso das tecnologias na EJA/EPT. **Em Rede - Revista De Educação a Distância**, v. 11, 2024. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/1064> Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 e n. 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**: Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CNE/CEB. Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021. **Diário Oficial da União**: Brasília, 01 jun. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2021#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCCEB%20n%C2%BA%201,Jo%20vens%20e%20Adultos%20a%20Dist%C3%A2ncia>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CNE/CEB. Resolução nº 3, de 8 de abril de 2025. **Diário Oficial da União**: Brasília, 09 abr. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf Acesso em: 11 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 962, de 1º de dezembro de 2021. Institui o Programa da EJA Integrada à EPT. **Diário Oficial da União**: Brasília, 02 dez. 2021 Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-962-de-1-de-dezembro-de-2021-364154550>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista.** 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho público, sindicalismo e educação. In: URBANETZ, Sandra Terezinha (org.). **Contextos da Educação Profissional.** Coleção Formação Pedagógica Vol. 2. Curitiba: IFPR-EAD, 2014. p. 71-89. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/servicos/colecao-formacao-pedagogica/> Acesso em: 14 abr. 2025.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/?lang=pt> Acesso em: 13 fev. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: Vol. 1.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 7^a ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** 2^a ed. São Paulo: Martim Claret, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2^a ed. ampl. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/servicos/colecao-formacao-pedagogica/> Acesso em: 15 abr. 2025.

OLIVEIRA, Edna Castro; SCOPEL, Edna; EJA-EPT: potencialidades e (im)possibilidades. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p. 1-31, jun. 2024. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17154> Acesso em: 06 abr. 2025.

PELETTI, Amilton Benedito; HOTZ, Celso; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A presença do liberalismo no governo Bolsonaro (2019-2022): algumas considerações. In: SHIROMA, Eneida Oto; DANTAS, Jéferson Silveira; SOUZA, Rodrigo Diego de (org.). **Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira (2016-2022)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 24-49. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/crise-capital/> Acesso em: 14 out. 2024.

RAMOS, Marise. Ensino Médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. São Paulo: Artmed, 2010.

SAVIANI, Demeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 2008.