

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO

PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS

NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

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

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

- ☐ Tese (doutorado)
☐ Dissertação (mestrado)
☒ Monografia (especialização)
☐ TCC (graduação)

- ☐ Artigo científico
☐ Capítulo de livro
☐ Livro
☐ Trabalho apresentado em evento

☐ Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Jhone Batista Carrinho, Marcos Vinicius Carrijo de Freitas, Cintia Regina Nascimento

Matrícula:

2024200304360108, 2024200304360109

Título do trabalho:

EJA INTEGRADA À EPT: UMA ANÁLISE SOBRE O ACESSO, A PERMANÊNCIA E A FORMAÇÃO INTEGRAL

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: ☒ Não ☐ Sim, justifique:

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

O documento está sujeito a registro de patente? ☐ Sim ☒ Não

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

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

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

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

Documento assinado digitalmente

 **JHON BATISTA CARRINHO**
Data: 20/03/2026 08:55:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Documento assinado digitalmente

 **ANDRESSA DIAS NASCIMENTO**
Data: 20/03/2026 12:25:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ciente e de acordo:

 Documento assinado digitalmente
MARCO ANTONIO HARMS DIAS
Data: 23/03/2026 13:43:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente

 **ROSICLEIA CATILLEN DA SILVA PASSOS**
Data: 20/03/2026 12:51:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Assinatura do(a) orientador(a)

GO

Local

20

/03

/2026

Data

Documento assinado digitalmente

 **MARCOS VINICIUS CARRIJO DE FREITAS**
Data: 20/03/2026 10:01:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente

 **CINTIA REGINA NASCIMENTO DE ARAUJO**
Data: 23/03/2026 11:26:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ANEXO III - ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Após dezesseis dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis, às 18 horas, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos docentes **Marco Antonio Harms Dias** (Orientador), **Diego Cara** (Membro), e **Angelita Silva** (Membro), com a finalidade de examinar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “EJA INTEGRADA À EPT: UMA ANÁLISE SOBRE O ACESSO, A PERMANÊNCIA E A FORMAÇÃO INTEGRAL”, de autoria do(a) estudante(s) Jhone Batista Carrinho, Macos Vinicius Carrijo de Freitas, Cintia Regina Nascimento de Araújo, Rosicleia Catilene da Silva Passos e Andressa Dias Nascimento regularmente matriculado(s) no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência em Educação Profissional e Tecnológica – EPT, do Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Concedida a palavra ao(a) estudante(s), foi realizada a apresentação oral do TCC, seguida da arguição pelos membros da Banca Examinadora. Após as considerações e deliberações, a Banca decidiu pela APROVAÇÃO do(a) estudante(s), com nota 91,3. Encerrada a sessão pública de defesa, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Orientador/Presidente da Banca



Documento assinado digitalmente

DIEGO VALENTIM CRESCENTE CARA
Data: 16/03/2026 21:36:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente



MARCO ANTONIO HARMS DIAS
Data: 16/03/2026 18:58:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro



Documento assinado digitalmente

ANGELITA DUARTE DA SILVA
Data: 16/03/2026 19:01:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

EJA INTEGRADA À EPT: UMA ANÁLISE SOBRE O ACESSO, A PERMANÊNCIA E A FORMAÇÃO INTEGRAL

YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) INTEGRATED WITH PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION (EPT): AN ANALYSIS OF ACCESS, PERSISTENCE, AND INTEGRAL FORMATION

Jhone Batista Carrinho¹
Instituto Federal Goiano

Marcos Vinicius Carrijo de Freitas²
Instituto Federal Goiano

Cintia Regina Nascimento de Araújo³
Instituto Federal Goiano

Rosicléia Catillene da Silva Passos⁴
Instituto Federal Goiano

Andressa Dias Nascimento⁵
Instituto Federal Goiano

Marco Antonio Harms Dias⁶
Orientador
Instituto Federal Goiano

¹ Bacharel em Engenharia Elétrica, Tecnólogo em Gestão da Produção Industrial, discente da Pós Graduação em Docência na EPT pelo IFGoiano, jhonecarrinho@gmail.com Orcid: 0000-0001-9497-4081

² Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, Bacharel em Ciências Biológicas, discente da Pós-Graduação em Docência na EPT pelo IFGoiano. marcos.freitas@unemat.br Orcid: 0000-0001-9117-6404

³ Especialista em Ensino de Geografia e Licenciada em Geografia, discente da Pós Graduação em Docência na EPT pelo IFGoiano. cinthiaaraujo37@gmail.com Orcid: 0000-0002-4982-7258

⁴ Licenciada em Pedagogia, discente da Pós Graduação em Docência na EPT pelo IFGoiano. rosicleiapassos64@gmail.com

⁵ Licenciada em Pedagogia, discente da Pós Graduação em Docência na EPT pelo IFGoiano. andressabnd@gmail.com

⁶ Bacharel em Administração e Mestre em Relações Econômicas e Sociais. Orientador da Pós Graduação em Docência na EPT pelo IFGoiano. marco.dias@ifgoiano.edu.br Orcid: 0000-0002-0482-9145



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

RESUMO. A integração entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constitui uma política estratégica para a superação da dualidade educacional histórica brasileira. Contudo, a materialização dessa oferta enfrenta tensões estruturais entre o horizonte normativo da formação omnilateral e a realidade da precarização escolar. O presente estudo tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica e documental, os entraves e desafios para a efetivação da integração EJA-EPT no cenário nacional, no período de 2006 a 2024. A metodologia pautou-se na Análise de Conteúdo de produções teóricas de referência e nos dados dos relatórios de monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE). Os resultados, organizados em quatro eixos analíticos, evidenciam: (i) o colapso da Meta 10 do PNE, com apenas 2,2% de matrículas integradas, reflexo de uma racionalidade política que esvazia o sentido da formação integral; (ii) a predominância de currículos fragmentados e a prática do "epistemicídio" dos saberes do trabalhador, agravados pela falta de formação docente específica; (iii) a existência de uma "inclusão marginal" de estudantes com deficiência e neurodivergentes, barreira sustentada pela cultura do "homem-padrão"; e (iv) a redefinição da evasão escolar como um processo de "expulsão institucional", intensificado em territórios de privação de liberdade. Conclui-se que a superação desse hiato implementacionista exige mais do que ajustes gerenciais; demanda uma ruptura epistemológica com a lógica tecnicista e a garantia de condições objetivas para uma práxis pedagógica emancipatória.

Palavras-chave: EJA Integrada à EPT. Meta 10 do PNE. Formação Omnilateral. Inclusão Marginal. Políticas Educacionais.

ABSTRACT. The integration between Youth and Adult Education (EJA) and Professional and Technological Education (EPT) constitutes a strategic policy for overcoming Brazil's historical educational duality. However, the materialization of this provision faces structural tensions between the normative horizon of omnilateral formation and the reality of school precariousness. This study aims to analyze, through a bibliographic and documentary review, the obstacles and challenges regarding the effectiveness of EJA-EPT integration in the national scenario from 2006 to 2024. The methodology was based on Content Analysis of reference theoretical productions and data from monitoring reports of the National Education Plan (PNE). The results, organized into four analytical axes, evidence: (i) the collapse of PNE Goal 10, with only 2.2% of integrated enrollments, reflecting a political rationality that empties the meaning of integral formation; (ii) the predominance of fragmented curricula and the practice of "epistemicide" regarding workers' knowledge, aggravated by the lack of specific teacher training; (iii) the existence of "marginal inclusion" of students with disabilities and neurodivergent students, a barrier sustained by the "standard man" culture; and (iv) the redefinition of school dropout as a process of "institutional expulsion," intensified in territories of deprivation of liberty. It is concluded that overcoming this implementation gap requires more than managerial adjustments; it demands an epistemological rupture with technicist logic and the guarantee of objective conditions for an emancipatory pedagogical praxis.

Keywords: EJA Integrated with EPT. PNE Goal 10. Omnilateral Formation. Marginal Inclusion. Educational Policies.

1 INTRODUÇÃO

A articulação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT) constitui uma das dimensões complexas e necessárias para a garantia do direito à educação no Brasil. Historicamente marcada pela dualidade estrutural que separa a formação propedêutica⁷ da preparação para o trabalho, a EPT integrada à EJA busca superar essa fragmentação por meio da perspectiva da formação humana integral. Conforme apontam Ciavatta (2010) e Frigotto e Ciavatta (2021), a integração não deve ser entendida apenas como a justaposição de disciplinas ou uma habilitação técnica imediatista, mas como uma estratégia política e pedagógica que articula trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixos indissociáveis da produção da existência.

Apesar dos avanços normativos, notadamente a partir do Decreto nº 5.840/2006, que instituiu o PROEJA (BRASIL, 2006), a materialização dessa política enfrenta desafios estruturais significativos. Dados recentes do monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) indicam que a Meta 10 — que prevê que 25% das matrículas de EJA sejam integradas à educação profissional — ainda apresenta índices distantes do ideal, exigindo esforços contínuos para a ampliação da oferta e a redução das desigualdades regionais (BRASIL, 2022). Esse cenário impõe a necessidade de investigar não apenas os números, mas as dinâmicas pedagógicas e institucionais que dificultam o acesso e, sobretudo, a permanência e o êxito desses estudantes.

A literatura especializada aponta que a evasão na EJA é um fenômeno multifatorial. Além das questões socioeconômicas, emergem barreiras pedagógicas decorrentes de currículos rígidos e práticas que desconsideram os saberes prévios dos sujeitos. A formação de professores para atuar nessa especificidade também se revela um gargalo crítico. Machado e Oliveira (2019) destacam que a docência na EPT requer saberes que transcendem o domínio técnico, exigindo uma compreensão das dimensões políticas e humanas do público da EJA, o que nem sempre é contemplado nas licenciaturas ou na formação continuada. Ademais, a reflexividade docente torna-se essencial para lidar com a complexidade da sala de aula, conforme discutem Pimenta e Ghedin (2002).

⁷ O ensino propedêutico é uma modalidade preparatória, de caráter introdutório e geral, cujo objetivo principal é fornecer as bases teóricas e o conhecimento necessário para o ingresso no ensino superior. Diferente do profissionalizante, foca na formação acadêmica ampla, sendo ideal para carreiras que exigem alto conhecimento técnico ou científico.



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A discussão contemporânea sobre a EJA-EPT exige, ainda, um olhar interseccional que contemple a diversidade do público atendido. Isso inclui desde a necessidade de práticas inclusivas para pessoas com deficiência e neurodivergentes⁸, superando a lógica da simples matrícula em direção à acessibilidade curricular efetiva e ao respeito à neurodiversidade como diferença humana e não como déficit (ORTEGA, 2008; MANTOAN, 2016; BOLSONI; MACUCH; BOLSONI, 2021), até o atendimento a populações em privação de liberdade. Nesse contexto específico, a educação profissional atua como ferramenta crucial de ressocialização e cidadania, conforme preveem as Diretrizes Nacionais e a Lei de Execução Penal (BRASIL, 1984; ALVES, 2018; SANTOS; PERALTA, 2024).

Diante desse contexto, o presente trabalho se configura como uma revisão de literatura que visa analisar a produção teórica e acadêmica sobre os desafios de acesso, permanência e êxito na EJA integrada à EPT. O problema de pesquisa que orienta este estudo é: *Como a literatura acadêmica brasileira tem caracterizado as práticas pedagógicas, as políticas de permanência e os desafios de inclusão na EJA integrada à EPT no período de 2006 a 2024?*

Neste cenário, o objetivo geral deste trabalho é sistematizar o conhecimento acumulado sobre a integração entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), visando subsidiar a gestão educacional e a prática docente. Para tanto, realiza-se uma análise crítica da produção teórica e dos indicadores oficiais no período de 2006 a 2024, confrontando as diretrizes normativas com a realidade escolar.

Especificamente, busca-se: **(i)** Discutir as tensões políticas e orçamentárias que impactam o cumprimento da Meta 10 do PNE; **(ii)** Analisar os desafios curriculares entre a formação omnilateral⁹ e a fragmentação disciplinar; **(iii)** Problematicar as barreiras de acessibilidade e suporte, com ênfase na inclusão de estudantes neurodivergentes; e **(iv)** Identificar os fatores intra e extraescolares associados à permanência e à 'expulsão' escolar, considerando as especificidades dos territórios de

⁸ O termo "neurodivergente" refere-se a indivíduos cujo funcionamento neurocognitivo diverge das normas culturais dominantes. Cunhado originalmente no contexto do paradigma da neurodiversidade, proposto pela socióloga Judy Singer no final da década de 1990, o conceito busca despatologizar variações neurológicas (como TEA, TDAH, dislexia, entre outras), tratando-as como diferenças naturais da diversidade humana em vez de déficits a serem curados.

⁹ O conceito de formação omnilateral refere-se ao desenvolvimento pleno e integral das potencialidades humanas, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. No campo da educação crítica, propõe uma instrução que integre ciência, cultura e trabalho, visando a emancipação do sujeito para além da especialização técnica.



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

privação de liberdade. A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de sistematizar o conhecimento acumulado para subsidiar a gestão educacional e a prática docente. Para organizar a discussão, o artigo estrutura-se em quatro eixos analíticos fundamentais: (1) Políticas, Governança e Financiamento; (2) Currículo, Metodologias e Avaliação; (3) Suporte, Assistência e Acessibilidade (incluindo AEE e Neurodiversidade); e (4) Condições de Vida e Territórios. Essa estrutura permite confrontar as diretrizes legais com a realidade descrita pelos pesquisadores, oferecendo um panorama crítico dos caminhos para a efetivação da formação humana integral.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Fundamentos e perfil do público da EJA–EPT

A integração entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ancora-se, teoricamente, na concepção de formação humana integral ou omnilateral. Essa perspectiva busca superar a dualidade histórica que separa a formação propedêutica (destinada às elites) da formação para o trabalho (destinada às classes populares). Conforme analisa Ciavatta (2010), a integração não se resume à justaposição de currículos, mas pressupõe tornar a educação "íntegra" ou "inteira", incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e superando a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto meramente operacional e simplificado.

Entretanto, essa perspectiva omnilateral enfrenta a resistência da racionalidade neoliberal, que disputa os sentidos da educação profissional na contemporaneidade. Conforme analisam Albuquerque Junior, Borges e Araújo (2024), as políticas públicas de EPT são frequentemente atravessadas por um ideário que impõe uma agenda voltada estritamente à competitividade, à lucratividade e às demandas imediatas do mercado. Esse viés resulta na defesa de uma formação técnica fragmentária e pragmática, voltada para a produção de mão de obra precária e flexível, o que esvazia o sentido político, humano e emancipatório da formação técnica.

Nesse cenário de disputa, o público da EJA–EPT, constituído majoritariamente por trabalhadores com trajetórias escolares descontinuadas e marcadas pela exclusão social, torna-se o alvo preferencial dessas políticas de viés tecnicista. Para Albuquerque

Junior, Borges e Araújo (2024), historicamente, prevaleceu a viabilização de programas de capacitação designados para o preparo das classes trabalhadoras para ofícios de baixa complexidade e remuneração. Portanto, o desafio da integração EJA-EPT não é apenas pedagógico, mas político: trata-se de garantir que o acesso à qualificação profissional não reitere a subalternidade, mas promova, conforme defende Ciavatta (2010), uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação cidadã.

2.2 Políticas públicas, PROEJA e Meta 10 do PNE: o abismo entre a meta e a realidade

A institucionalização da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil representa uma tentativa histórica de superação da dualidade estrutural que tradicionalmente separou a formação propedêutica (intelectual) da formação para o trabalho (manual). O marco central dessa política é o Decreto nº 5.840/2006, que instituiu o PROEJA, fundamentado na premissa de que o trabalho deve ser assumido como princípio educativo, e não apenas como treinamento para o mercado. Conforme o Documento Base do programa, a integração curricular busca garantir ao trabalhador o direito a uma formação completa, que lhe permita a leitura do mundo e a atuação cidadã, superando a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto meramente operacional (BRASIL, 2007).

No plano das metas estatais, esse compromisso foi materializado na Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabelece a obrigatoriedade de oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional. Contudo, a análise dos dados oficiais revela um cenário de descumprimento estrutural e estagnação. Segundo o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, em 2021, apenas 2,2% das matrículas de EJA foram ofertadas de forma integrada à EPT (BRASIL, 2022). Esse índice não apenas está muito distante da meta de 25%, como apresenta oscilações preocupantes: em 2013, o índice era de 2,8%, caindo para 1,3% em 2018 e recuperando-se timidamente nos anos seguintes, o que evidencia a fragilidade e a descontinuidade dessa política pública ao longo da última década (BRASIL, 2022).

A leitura detalhada desses dados aponta para uma desigualdade na capacidade de oferta entre as redes. Enquanto a Rede Federal atinge um índice de integração de 78,6%,



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

demonstrando que o modelo dos Institutos Federais (IFs) é exitoso em sua microesfera, as redes estaduais e municipais, que concentram a massa das matrículas de EJA, apresentam índices pífios de 2,5% e 1,3%, respectivamente (BRASIL, 2022). Isso sugere que o PROEJA, embora conceitualmente robusto, tornou-se uma política de "ilhas de excelência" na Rede Federal, sem capilaridade para atender à demanda massiva da classe trabalhadora brasileira.

A literatura especializada indica que os entraves para essa implementação não são apenas orçamentários, mas pedagógicos e culturais. Araújo e Silva (2012), ao analisarem a produção acadêmica sobre o tema, identificam que a resistência docente e as representações negativas sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos da EJA constituem obstáculos decisivos. Segundo os autores, muitos educadores operam com a idealização de um "aluno padrão", o que resulta na crença preconceituosa de que o estudante da EJA, geralmente trabalhador, mais velho e com histórico de exclusão, possuiria "capacidade limitada". Essa visão deturpada legítima, no cotidiano escolar, a oferta de cursos aligeirados e simplificados, negando o acesso aos conhecimentos científicos complexos previstos na formação omnilateral.

Ademais, a própria concepção de "currículo integrado" enfrenta barreiras na formação de professores. Machado e Oliveira (2019) alertam que a expansão da Rede Federal não foi acompanhada de uma política consistente de preparação docente para a especificidade da EJA. Muitos professores, formados em bacharelados técnicos sem base pedagógica sólida, tendem a reproduzir práticas de ensino fragmentadas, onde a integração se resume à justaposição de disciplinas, sem diálogo real entre a formação geral e a técnica. Segundo os autores, "pôr em prática currículos integrados demanda formação docente continuada", pois a ausência de ferramentas teóricas para lidar com a heterogeneidade do público da EJA leva à insegurança docente e, conseqüentemente, a práticas pedagógicas rígidas que expulsam o estudante (MACHADO; OLIVEIRA, 2019, p. 694).

Portanto, o abismo entre a meta de 25% e a realidade de 2,2% não é um acidente de percurso, mas o resultado da combinação entre desfinanciamento, descontinuidade administrativa e uma cultura escolar que, muitas vezes, rejeita o sujeito da EJA. Como apontam Albuquerque Junior, Borges e Araújo (2024), a racionalidade neoliberal que

permeia as políticas recentes tende a esvaziar o sentido emancipatório da EPT, empurrando a formação técnica para um viés tecnicista e imediatista, na contramão dos princípios fundantes do PROEJA e da formação humana integral.

2.3 Inclusão e Neurodiversidade: da ruptura paradigmática à crítica do "homem-padrão" na EPT

A discussão sobre a inclusão na EJA integrada à EPT exige ultrapassar a dimensão do acesso físico garantido pela legislação, como a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), para enfrentar as barreiras epistemológicas¹⁰ e atitudinais que persistem no ambiente escolar. A literatura especializada (MANTOAN, 2003; 2016) estabelece uma distinção fundamental entre integração e inclusão. Enquanto a integração pressupõe que o estudante com deficiência ou neurodivergente deva se reabilitar para se adaptar a uma estrutura escolar rígida e inalterada, a inclusão exige uma ruptura paradigmática: é a escola que deve se reestruturar, flexibilizando currículos e tempos, para acolher a diferença não como déficit, mas como condição humana legítima.

Nesse contexto, a categoria de neurodiversidade emerge como um conceito político e sociológico central. Cunhado no final da década de 1990 e analisado profundamente por Ortega (2008), o termo desafia a hegemonia da "neurotipicidade". Segundo Ortega (2008), a neurodiversidade propõe que conexões neurológicas atípicas (como no autismo, TDAH e dislexia) não constituem doenças a serem curadas ou eliminadas, mas variações naturais do genoma humano. Essa perspectiva desloca o foco da intervenção médica para a afirmação de identidade: o "sujeito cerebral" reivindica o direito de ser reconhecido por sua especificidade, rejeitando terapias normalizadoras que visam apenas torná-lo indistinguível da maioria normativa.

Entretanto, a transposição dessa perspectiva para o cotidiano da Educação Profissional e Tecnológica enfrenta o que Bolsoni, Macuch e Bolsoni (2021) identificam como a cultura do "homem-padrão". Ao investigarem as representações sociais de docentes no ensino superior e técnico, os autores constataram que prevalece uma visão

¹⁰ O conceito de obstáculo epistemológico, proposto por Gaston Bachelard (1938), designa as limitações intrínsecas ao processo de conhecimento que impedem a apreensão do espírito científico. Tais barreiras não advêm da falta de informações, mas de preconceitos, hábitos mentais e do senso comum que resistem à necessária ruptura em direção ao pensamento racional e abstrato

biologicista e preconceituosa. Muitos docentes, por desconhecimento científico, associam a neurodivergência à incapacidade intelectual, à "preguiça mental" ou ao desinteresse. A pesquisa de Bolsoni, Macuch e Bolsoni (2021) revela que, na ausência de uma formação continuada robusta, os professores tendem a manter práticas pedagógicas tradicionais e rígidas, acreditando que a flexibilização avaliativa ou metodológica representaria um "rebaixamento" da qualidade ou uma injustiça com os demais alunos.

Essa resistência docente resulta no que Carvalho (2019) denuncia como "inclusão marginal": o estudante está matriculado, mas permanece à margem do processo de construção do conhecimento, participando de forma precária ou segregada. Na EPT, historicamente marcada pela lógica da eficiência e da preparação para o mercado de trabalho, o desafio é ainda maior. A expectativa de um "corpo produtivo" e de um comportamento padronizado choca-se frontalmente com os tempos e modos de aprender do estudante neurodivergente da EJA.

Portanto, a literatura aponta que a efetivação da inclusão na EJA–EPT não depende apenas de recursos de tecnologia assistiva ou de laudos médicos, mas de uma revisão das concepções docentes. Como alertam Bolsoni, Macuch e Bolsoni (2021), é urgente desconstruir a ideia de que o aluno neuroatípico é "problemático" ou "inapto", substituindo-a por práticas pedagógicas que, em consonância com Mantoan (2003), compreendam a diferenciação como característica intrínseca de qualquer processo de aprendizagem, e não como uma concessão assistencialista a um grupo específico.

2.4 Formação docente e condições estruturais: da racionalidade técnica à práxis reflexiva

A discussão sobre a permanência e o êxito na EJA integrada à EPT esbarra, inevitavelmente, na fragilidade da formação docente e nas condições materiais de trabalho. Historicamente, a docência na educação profissional tem sido marcada pelo mito de que "quem sabe fazer, sabe ensinar", o que legitima a contratação de bacharéis e tecnólogos sem formação pedagógica específica. Machado e Oliveira (2019) denunciam que essa lógica resulta em uma atuação docente baseada no improviso ou na reprodução acrítica de modelos de ensino tradicionais, onde a expertise técnica é valorizada em detrimento da compreensão das especificidades humanas e sociais dos estudantes da

EJA.

Essa lacuna formativa favorece a predominância do que Pimenta e Ghedin (2002) classificam como "racionalidade técnica": um modelo epistemológico onde o professor é visto como um mero técnico que aplica regras e cumpre currículos pré-estabelecidos, sem refletir sobre os fins políticos da educação ou sobre o contexto de exclusão de seus alunos. Na EJA-EPT, essa racionalidade é fatal, pois o público atendido, trabalhadores, mulheres, negros e sujeitos periféricos, demanda uma pedagogia que não seja apenas transmissiva, mas dialógica e emancipatória. A superação desse modelo exige, conforme Pimenta (2002), a construção de uma "epistemologia da prática", na qual a reflexão crítica sobre o cotidiano escolar se torna fonte de produção de conhecimento, permitindo ao docente re-significar sua atuação para além da burocracia escolar.

Contudo, a exigência de uma postura reflexiva e inovadora por parte dos docentes choca-se frontalmente com a precariedade das condições estruturais, dramaticamente expostas durante a pandemia de Covid-19. Estudos de Ferreira (2020) e Pereira *et al.* (2024) indicam que a transição abrupta para o ensino remoto evidenciou não apenas a exclusão digital dos estudantes da EJA, mas a falta de preparo das instituições e dos professores para lidar com mediações tecnológicas que não fossem meramente instrumentais. O que se observou, segundo Ferreira (2020), foi a exaustão docente e a dificuldade de manter vínculos com estudantes que, desprovidos de equipamentos e internet, foram empurrados para a evasão.

Ademais, a formação docente para a EJA-EPT não pode ignorar a dimensão do multiculturalismo. Canen (2008) alerta que a formação deve preparar o educador para desafiar discursos homogeneizadores e reconhecer as identidades plurais presentes na sala de aula. Sem essa sensibilidade intercultural, e sem condições objetivas de trabalho (tempo para planejamento, estabilidade e recursos), a retórica do "professor reflexivo" corre o risco de se tornar apenas mais um mecanismo de culpabilização individual dos docentes pelo fracasso de um sistema estruturalmente excludente, como advertem Pimenta e Ghedin (2002).

Portanto, a literatura evidencia que a formação docente na EJA-EPT não pode ser resolvida com "treinamentos" isolados. Ela exige uma política institucional que

articule a formação pedagógica sólida (superando o tecnicismo) com a garantia de condições de trabalho que permitam a construção de currículos integrados e inclusivos, capazes de dialogar com a realidade de vida e trabalho dos estudantes.

2.5 Evasão e Permanência: da produção do fracasso à construção do pertencimento

A compreensão da evasão escolar na EJA integrada à EPT exige o rompimento radical com visões simplistas que culpabilizam o estudante pela sua saída. A literatura especializada (DORE; LÜSCHER, 2011) indica que a evasão não é um evento súbito, mas um processo dinâmico e cumulativo de desengajamento. O fenômeno resulta de uma complexa interação onde a instituição escolar, muitas vezes, atua como agente expulsor. Ao não reconhecer as especificidades do tempo de vida e de trabalho do estudante adulto, a escola transforma a evasão em uma consequência previsível de um sistema rígido, e não em uma falha individual do aluno.

Nesse contexto, a própria concepção pedagógica da EJA opera como fator de expulsão. Arroyo (2008, citado por DELFINO, 2025) denuncia que a EJA tem sido historicamente tratada sob a lógica da "remediação" ou do "tapa-buraco" para aqueles que não seguiram o fluxo regular. Essa visão secundária esvazia o sentido da formação: o aluno trabalhador não encontra na escola os conhecimentos potentes para sua emancipação, mas sim um currículo empobrecido. Delfino (2025) aprofunda essa crítica ao identificar, nas falas de docentes, a persistência de metodologias infantilizadas e a ausência de materiais didáticos específicos, o que gera desinteresse e fere a dignidade do estudante adulto, empurrando-o para fora da sala de aula.

Ademais, a permanência é tensionada pelas precárias condições materiais de existência. Barbosa e Martins (2020) e Delfino (2025) destacam que a desigualdade social impõe uma competição desleal entre a sobrevivência e o estudo. Fatores como a exaustão por longas jornadas de trabalho, a insegurança no trajeto noturno e a violência no entorno escolar não são "externos" à pedagogia; são elementos constitutivos da realidade do aluno que, se ignorados pela gestão escolar, inviabilizam a frequência.

Portanto, a construção da permanência exige mais do que medidas assistenciais; demanda a criação de vínculos e sentido. Santos e Neto (2021) argumentam que a

permanência depende fundamentalmente do "sentimento de pertencimento". Estratégias que valorizem a identidade do aluno trabalhador e promovam a afetividade, entendida por Freire (1996) não como favor, mas como compromisso ético com o educando, são essenciais. O enfrentamento da evasão na EJA-EPT pressupõe, assim, substituir a lógica da "correção de fluxo" por uma pedagogia que reconheça o estudante como sujeito de direitos e produtor de cultura, transformando a escola de um local de passagem provisória em um espaço de apropriação e vida.

2.6 Multiculturalismo, interculturalidade e EPT em contextos de privação de liberdade: a educação como resistência à desumanização

A discussão sobre a EJA integrada à EPT em contextos de privação de liberdade exige romper com a visão romantizada da "reinserção social" para enfrentar a brutalidade das contradições institucionais. A literatura especializada (ALVES-BOMFIM, 2022) denuncia que o sistema prisional brasileiro não opera como um espaço neutro de correção, mas como um mecanismo de continuidade do projeto colonial, estigmatizando e encarcerando massivamente uma população com recorte de classe e raça definidos: pobres, negros e periféricos. Nesse cenário, a escola na prisão enfrenta o paradoxo fundamental apontado por Onofre (2016): a tentativa de promover a emancipação e a autonomia (próprias da educação) dentro de uma instituição desenhada para a submissão, o silenciamento e a docilização dos corpos.

A oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nesse ambiente é tensionada pela dicotomia entre trabalho e educação. Embora ambos sejam direitos previstos na Lei de Execução Penal, na prática cotidiana do cárcere, eles operam como lógicas concorrentes e excludentes. Julião (2011) e Pinel (2017) alertam que, frequentemente, a "profissionalização" é reduzida à laborterapia ou a trabalhos manuais repetitivos e desqualificados (faxina, artesanato precário), que servem à manutenção da ordem interna ou à remição de pena, mas não garantem uma formação técnica robusta. A EPT, para ser efetiva, precisaria superar essa lógica utilitarista, oferecendo, como defende Silva Junior (2016), uma formação omnilateral que permita ao sujeito fazer escolhas conscientes, e não apenas treiná-lo para a subalternidade no mercado de trabalho.

Nesse contexto hostil, a perspectiva do multiculturalismo crítico torna-se uma



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ferramenta de sobrevivência pedagógica. Conforme analisa Canen (2008), o currículo não pode ser um "adendo" de tolerância, mas deve questionar os "congelamentos identitários". Para o estudante privado de liberdade, muitas vezes reduzido à identidade de "criminoso" ou "preso", a educação multicultural deve atuar na reconstrução de identidades plurais, valorizando os saberes que esses sujeitos trazem de suas comunidades, muitas vezes silenciados pelo que Santos (2002) denomina de "monocultura do saber".

Contudo, a materialização dessa proposta esbarra na precariedade estrutural. As pesquisas inventariadas (como as de Gomes, 2015 e Koliski, 2015) revelam que os cursos de qualificação ofertados (como o Mulheres Mil ou o Pronatec Prisional) muitas vezes sofrem com a falta de espaços adequados, ausência de aulas práticas e desarticulação com a escolarização formal. Diante disso, a docência na prisão configura-se, segundo Alves-Bomfim (2022), como um ato de resistência e de "encontrar brechas": o educador precisa atuar nas fendas do sistema de segurança para garantir que a sala de aula seja um espaço de humanização e de restituição da dignidade, onde a EJA-EPT não seja apenas uma ocupação do tempo ocioso, mas uma estratégia política de contraposição à barbárie do encarceramento.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma Revisão Bibliográfica Sistemática de natureza qualitativa e crítica, pautada na análise da produção teórica e documental acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Conforme indicam Gil (2008) e Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica não é apenas a reprodução de escritos, mas o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, permitindo ao investigador cobrir uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

O levantamento do corpus de análise foi realizado mediante busca sistemática em bases de dados indexadas (SciELO e Portal de Periódicos da CAPES) e no Google Acadêmico. Adicionalmente, foram consultados documentos legais e normativos (leis, decretos e relatórios do INEP) que regulamentam a oferta da EJA e da EPT no cenário nacional. Foram utilizados os seguintes descritores aplicados em combinações booleanas: "Educação de Jovens e Adultos (EJA)" AND "Educação Profissional e

Tecnológica (EPT)"; "Currículo Integrado" AND "EJA"; "Evasão Escolar" AND "EJA-EPT". O recorte temporal foi ampliado em decorrência de poucos trabalhos sobre a temática e abrangeu o período de 2006 a 2024, capturando desde as bases fundantes do Decreto nº 5.840/2006 até os dados censitários mais recentes. O processo de seleção das obras obedeceu a um funil de triagem, estruturado em três etapas principais:

Etapa 1 (Busca Inicial e Identificação): A busca inicial utilizando os descritores retornou um total de 96 publicações.

Etapa 2 (Triagem por Critérios de Inclusão): Nesta fase, procedeu-se à leitura flutuante dos títulos e resumos. Foram aplicados os critérios de inclusão: (i) artigos, teses, dissertações e documentos oficiais publicados em língua portuguesa; (ii) estudos que abordassem diretamente a articulação entre EJA e EPT, transcendendo a análise isolada de apenas uma das modalidades; e (iii) pertinência com as categorias de acesso, permanência, currículo e inclusão. Com a aplicação destes critérios, 43 trabalhos foram excluídos por fuga ao tema ou por não articularem as duas modalidades, restando 53 textos para análise preliminar.

Etapa 3 (Elegibilidade por Critérios de Exclusão e Leitura na Íntegra): Os textos retidos foram lidos na íntegra. Aplicaram-se os seguintes critérios de exclusão: (i) materiais sem autoria declarada ou sem rigor científico comprovado; (ii) estudos que, embora tratassem de EPT, não dialogavam com a especificidade do público adulto; e (iii) arquivos duplicados nas bases. Nesta etapa, 27 documentos foram descartados.

Ao final do processo, consolidou-se um corpus definitivo de 26 documentos, composto por artigos científicos, livros de referência teórica, dissertações, um Trabalho de Conclusão de Curso e legislações/relatórios oficiais. A Tabela 1 sistematiza as obras selecionadas, detalhando a autoria, o ano, o tipo de produção e a relação com os eixos analíticos da pesquisa.

Tabela 1 – Sistematização do Corpus de Análise da Pesquisa

Autor(es)	Título / Obra	Tipo de Produção	Eixo Temático
BARDIN (2009)	Análise de conteúdo.	Livro	Base Metodológica
GIL (2008)	Métodos e técnicas de pesquisa social.	Livro	Base Metodológica
LIMA & MIOTO (2007)	Procedimentos metodológicos na construção do estado da arte...	Artigo Científico	Base Metodológica
BRASIL/MEC (2007)	Educação profissional técnica de nível médio integrada... (Documento Base)	Documento Oficial	Eixo 1 e 2

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ALBUQUERQUE JUNIOR <i>et al.</i> (2024)	Educação profissional e tecnológica sob os circuitos do capital ...	Artigo Científico	Eixo 1: Políticas e Governança
BRASIL / INEP (2022)	Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE.	Relatório Oficial	Eixo 1: Políticas e Governança
ARAÚJO & SILVA (2012)	A produção científica sobre o currículo integrado na EJA...	Artigo Científico	Eixo 2: Currículo
CARDOSO (2010)	Impasses na implantação do Proeja no CEJA e no CEPSS...	Dissertação (Mestrado)	Eixo 2: Currículo
CIAVATTA (2010)	A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares...	Artigo Científico	Eixo 2: Currículo
GARCIA (2011)	A política de educação de jovens e adultos e educação profissional...	Dissertação (Mestrado)	Eixo 2: Currículo
MACHADO & OLIVEIRA (2019)	Formação de professores para a EJA integrada à EPT...	Artigo Científico	Eixo 2: Currículo
PIMENTA & GHEDIN (2002)	Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.	Livro	Eixo 2: Currículo
RAMOS (2007)	Concepção do ensino médio integrado à educação profissional.	Capítulo de Livro	Eixo 2: Currículo
BOLSONI <i>et al.</i> (2021)	Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexos das falhas...	Artigo Científico	Eixo 3: Suporte e Inclusão
BRASIL (2015)	Lei nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Documento Legal	Eixo 3: Suporte e Inclusão
MANTOAN (2003)	Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?	Livro	Eixo 3: Suporte e Inclusão
ORTEGA (2008)	O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade.	Artigo Científico	Eixo 3: Suporte e Inclusão
ALVES-BOMFIM (2022)	A educação no sistema prisional do Distrito Federal...	Artigo Científico	Eixo 4: Condições de Vida e Territórios
BRASIL (1984)	Lei nº 7.210 (Lei de Execução Penal).	Documento Legal	Eixo 4: Condições de Vida e Territórios
DELFINO (2025)	A evasão escolar na educação de jovens e adultos.	TCC (Graduação)	Eixo 4: Condições de Vida e Territórios
DINIZ (2014)	PROEJA FIC/Fundamental no IFRN-Campus Mossoró...	Dissertação (Mestrado)	Eixo 4: Condições de Vida e Territórios
DORE & LÜSCHER (2011)	Permanência e evasão na educação técnica de nível médio...	Artigo Científico	Eixo 4: Condições de Vida e Territórios
PINEL (2017)	Educação em prisões: um olhar à formação profissional...	Dissertação (Mestrado)	Eixo 4: Condições de Vida e Territórios
SANTOS & NETO (2021)	Permanência Escolar na Educação de jovens e Adultos Integrada...	Artigo Científico	Eixo 4: Condições de Vida e Territórios
SANTOS &	Um estudo da educação nas prisões a partir dos	Artigo Científico	Eixo 4: Condições de

PERALTA (2024)	planos estaduais...		Vida e Territórios
SILVA JUNIOR (2016)	O significado e as contradições da educação para o trabalho nas penitenciárias...	Dissertação (Mestrado)	Eixo 4: Condições de Vida e Territórios

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A partir dessa seleção, seguiu-se a Análise de Conteúdo categorial temática (BARDIN, 2009), permitindo agrupar os temas por afinidade de sentido e consolidar as quatro categorias de análise que estruturam a seção de resultados deste estudo, superando a descrição meramente documental para alcançar uma síntese crítica dos desafios da EJA-EPT. A definição dos eixos analíticos não foi apriorística, mas emergiu da categorização semântica dos dados levantados. O processo deu-se pelo agrupamento de temas por afinidade de sentido encontrados nas 26 obras:

(i) As recorrências sobre legislação, dados estatísticos de matrícula e financiamento (encontradas nos Relatórios do INEP e em autores como Ciavatta e Albuquerque Junior) foram aglutinadas na categoria **Políticas, Governança e Financiamento**;

(ii) As discussões sobre racionalidade técnica, formação docente e práticas de ensino (presentes em Machado, Pimenta e Ramos) formaram a categoria **Currículo, Metodologias e Avaliação**;

(iii) Os dados sobre o paradigma da inclusão versus integração, neurodiversidade e capacitismo (recorrentes em Mantoan, Carvalho, Bolsoni e Ortega) constituíram a categoria **Suporte, Assistência e Acessibilidade**;

(iv) Por fim, os fatores intra e extraescolares de abandono e as especificidades do cárcere (identificados em Dore, Delfino, Alves-Bomfim e Santos) foram consolidados na categoria **Condições de Vida e Territórios**.

Essa sistematização permitiu estruturar a discussão dos resultados, confrontando as normas legais com a realidade teórica e prática descrita na literatura especializada.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

A análise do *corpus* bibliográfico e documental selecionado revela que a integração entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica (EJA–EPT) no Brasil é atravessada por tensões estruturais que distanciam o horizonte normativo da realidade escolar. Os resultados desta revisão indicam que, embora o discurso oficial preconize a formação omnilateral e inclusiva, a materialidade das políticas e das práticas pedagógicas ainda opera, majoritariamente, sob lógicas excludentes, tecnicistas e fragmentadas.

Para fins de organização analítica, a discussão dos resultados é apresentada nos quatro eixos temáticos definidos na metodologia: (1) Políticas, Governança e Financiamento; (2) Currículo, Metodologias e Avaliação; (3) Suporte, Assistência e Acessibilidade; e (4) Condições de Vida e Territórios.

4.1 Políticas, Governança e Financiamento: o desmonte da Meta 10 e a disputa de finalidades

A análise dos indicadores educacionais, confrontada com a produção teórica do campo, revela que a integração EJA-EPT vive um cenário de asfixia institucional. Os dados do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE (BRASIL, 2022) não deixam margem para dúvidas: o cumprimento da Meta 10 é inexistente. Em 2021, apenas 2,2% das matrículas de EJA estavam integradas à educação profissional, um índice que beira a irrelevância estatística frente ao alvo de 25% estipulado para 2024. Mais alarmante é a constatação de que, na Rede Federal, historicamente considerada a referência de qualidade para o ensino integrado, houve um decréscimo de 33,5% nas matrículas absolutas dessa modalidade entre 2013 e 2021.

A literatura aponta que esse "apagão" da oferta não é fruto de incompetência técnica, mas de uma racionalidade política deliberada. Albuquerque Junior, Borges e Araújo (2024) argumentam que a EPT tem sido capturada por uma lógica neoliberal que prioriza o "treinamento" rápido e barato para o mercado em detrimento da formação robusta e cara exigida pelo PROEJA. Para os autores, as políticas governamentais recentes operam um "esvaziamento" do sentido político da educação, substituindo a formação omnilateral (que visa a emancipação do sujeito) por pacotes de qualificação

aligeirada, mais alinhados às demandas imediatistas do capital do que às necessidades históricas da classe trabalhadora.

Essa tensão macroestrutural reverbera diretamente na governança das instituições. Diniz (2014), ao analisar a implementação do PROEJA em Institutos Federais, denuncia que, na prática, o programa não alcançou seu viés emancipador, assumindo uma natureza meramente compensatória. A autora destaca que a integração muitas vezes ocorre apenas no "plano teórico" ou documental, enquanto a gestão real dos cursos sofre com a descontinuidade e a falta de prioridade orçamentária, transformando o direito à educação integral em uma política de mitigação de déficits sociais, sem potência para romper ciclos de exclusão.

Ademais, a governança dessa oferta esbarra na precarização da gestão do trabalho docente. Machado e Oliveira (2019) são categóricos ao afirmar que a expansão da Rede Federal não foi acompanhada de uma política consistente de formação de professores para a especificidade da EJA. A ausência de concursos específicos e a falta de formação continuada geram um corpo docente que, embora tecnicamente competente em suas áreas (engenharia, saúde, informática), sente-se despreparado para lidar com os sujeitos da EJA. Isso resulta em práticas improvisadas e na alta rotatividade de professores nos cursos noturnos, fragilizando o vínculo institucional necessário para a permanência dos estudantes.

Portanto, os resultados indicam que o fracasso da Meta 10 não é um acidente de percurso, mas o reflexo de uma governança que, embora mantenha o discurso da "integração" nos documentos oficiais (BRASIL, 2007), na prática financia e estrutura uma educação dual, mantendo a EJA-EPT como uma modalidade marginalizada dentro das próprias instituições que deveriam acolhê-la.

4.2 Currículo, Metodologias e Avaliação: entre o epistemicídio e a burocratização da integração

No âmbito curricular, a revisão da literatura aponta para uma tensão crítica entre o currículo prescrito (integrado, omnilateral) e o currículo realizado (fragmentado, propedêutico). Embora os documentos oficiais preconizem a articulação entre trabalho, ciência e cultura, estudos de caso e revisões sistemáticas, como os compilados por

Araújo e Silva (2012), revelam que a integração muitas vezes não ultrapassa a retórica documental. A pesquisa de Garcia (2011) e Cardoso (2010) denuncia um fenômeno de burocratização do planejamento: em diversas experiências de implementação do PROEJA, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) não foram construídos coletivamente pelos docentes, mas elaborados por empresas contratadas ou copiados de cursos regulares, atendendo apenas a exigências legais e ignorando a especificidade do público da EJA.

Essa artificialidade no planejamento reverbera na sala de aula sob a forma de práticas pedagógicas excludentes. Barros (2010) utiliza o conceito de "epistemicídio" para descrever o que ocorre na EJA-EPT: a escola, ao impor um saber acadêmico rígido e descontextualizado, anula e deslegitima os "saberes da experiência" acumulados pelos estudantes trabalhadores ao longo de suas vidas. Essa postura reforça a crítica de Freire (1996) à "educação bancária", onde o educador deposita conteúdos em um sujeito supostamente vazio, ignorando que o adulto trabalhador já possui uma leitura de mundo complexa forjada na luta pela sobrevivência.

Ademais, a literatura identifica que a resistência docente à integração curricular é alimentada por representações sociais preconceituosas. Boaventura (2010) e Nascimento (2009) apontam que muitos professores operam com a idealização de um "aluno padrão" que não corresponde à realidade da EJA, resultando na crença de que esses estudantes possuem "capacidade limitada" de aprendizagem. Essa visão legítima, na prática, a oferta de um currículo aligeirado ou infantilizado, que Ciavatta (2010) critica por negar à classe trabalhadora o acesso aos fundamentos científicos da técnica, mantendo a dualidade histórica que separa quem pensa (ensino propedêutico) de quem faz (ensino profissional).

Por fim, a precarização das condições de trabalho impõe barreiras físicas à integração. Campos (2010) e Barbosa (2010) relatam situações em que a falta de professores da área técnica obrigou as instituições a deslocarem disciplinas profissionalizantes para o final do curso, desfigurando a proposta pedagógica de concomitância e transformando o curso em uma mera sucessão de disciplinas isoladas. Assim, a interdisciplinaridade e a pedagogia de projetos, embora presentes em experiências exitosas pontuais relatadas por Freitas (2010), permanecem como exceções

em um cenário dominado pela "racionalidade técnica" (PIMENTA; GHEDIN, 2002) e pelo imprevisto administrativo.

4.3 Suporte, Assistência e Acessibilidade: a "falsa inclusão" e a barreira do "homem-padrão"

A análise do eixo de suporte e acessibilidade revela um paradoxo estrutural na EJA integrada à EPT: vive-se um cenário de inclusão normativa e exclusão pedagógica. Embora os dados do monitoramento da Meta 4 do Plano Nacional de Educação indiquem uma tendência de universalização do acesso, com altos índices de matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns (BRASIL, 2022), a literatura qualitativa denuncia que a permanência desses sujeitos é marcada pela precariedade e pela invisibilidade. Carvalho (2019) classifica esse fenômeno como "inclusão marginal": o sistema escolar exclui historicamente os sujeitos para, posteriormente, "reincluí-los" em condições adversas, onde a escola funciona mais como um espaço de "abrigar e cuidar" do que de construção de conhecimento e cidadania.

Essa marginalização é agravada pela cultura docente predominante na educação profissional. Bolsoni, Macuch e Bolsoni (2021), ao investigarem as representações sociais de professores, identificaram que a maioria desconhece cientificamente o conceito de neurodiversidade. Prevalece, no imaginário pedagógico, a lógica do "homem-padrão", na qual o estudante neuroatípico (com Autismo, TDAH ou altas habilidades) é visto sob a ótica do déficit médico. Os autores relatam que docentes frequentemente associam a neurodivergência à "incapacidade", "preguiça" ou "falta de perfil" para a área técnica, resultando em práticas discriminatórias que Bolsoni, Macuch e Bolsoni (2021) denominam de "falsa inclusão": o aluno está matriculado, mas é ignorado pedagogicamente ou submetido a atividades infantilizadas que não condizem com sua idade ou potencial.

Ademais, a materialização da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) esbarra na rigidez do modelo de EPT. A lei assegura a oferta de Tecnologia Assistiva e adaptações razoáveis (BRASIL, 2015), mas a realidade das escolas, conforme apontado na revisão, é de escassez de recursos e de formação. Mantoan (2003) alerta que a escola brasileira ainda opera na lógica da integração (onde o aluno deve se esforçar para caber na escola) e não da inclusão (onde a escola se reestrutura para acolher o aluno). Na

EJA-EPT, essa lógica é perversa: o estudante trabalhador com deficiência enfrenta a dupla barreira da exclusão de classe e do capacitismo, sendo frequentemente empurrado para a evasão por um sistema que não flexibiliza tempos, métodos ou avaliações.

Portanto, os resultados indicam que o suporte e a assistência na EJA-EPT não podem se limitar à matrícula ou à presença física de um intérprete ou profissional de apoio. A efetivação do direito à educação exige uma ruptura epistemológica com a visão clínica da deficiência. Como defende Ortega (2008), é necessário reconhecer a neurodiversidade como uma identidade política e uma diferença humana legítima, e não como uma patologia a ser curada ou tolerada. Sem essa virada, a EPT continuará reproduzindo uma seleção social que descarta os corpos e mentes que não se adequam à métrica produtivista do capital.

4.4 Condições de Vida e Territórios: da expulsão escolar à desumanização no cárcere

O quarto eixo de análise revela que a efetivação da EJA-EPT é determinantemente condicionada pelos territórios de vida dos sujeitos e pela incapacidade da escola em dialogar com essas realidades. A revisão da literatura desmonta a tese da "evasão" como uma desistência voluntária ou falta de interesse. Baseando-se em Dore e Lüscher (2011), os resultados indicam que o abandono escolar é, na verdade, um processo cumulativo de desengajamento, provocado por uma estrutura escolar que compete deslealmente com a sobrevivência do trabalhador.

Estudos recentes, como o levantamento empírico realizado por Delfino (2025), corroboram essa crítica ao identificarem, no cotidiano escolar, fatores intraescolares decisivos para a expulsão dos estudantes. Para além da exaustão física e da falta de tempo decorrentes do trabalho, a autora denuncia a persistência de metodologias infantilizadas e a ausência de afetividade no trato pedagógico. Ao desconsiderar a experiência de vida do adulto e aplicar atividades desenhadas para crianças, a escola fere a dignidade do estudante, gerando um sentimento de não-pertencimento que culmina na evasão. Portanto, a permanência na EJA-EPT não depende apenas de suporte financeiro, mas de uma reforma metodológica que reconheça o estudante como sujeito produtor de cultura.



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Essa lógica de exclusão atinge seu paroxismo nos territórios de privação de liberdade. A análise de Santos e Peralta (2024) sobre os planos estaduais de educação revela que, embora haja uma retórica de ressocialização, a realidade material das prisões inviabiliza a EPT de qualidade: há uma carência crônica de salas de aula, bibliotecas e, sobretudo, de laboratórios para a formação técnica. Nesse contexto, a oferta educativa é frequentemente improvisada e subordinada à lógica da segurança.

A literatura aponta ainda para uma interdição da autonomia nesses espaços. Silva Junior (2016) denuncia que a escolha dos cursos de Qualificação Profissional (como o Pronatec Prisional) raramente ouve os interesses dos reeducandos; a oferta é definida pelos gestores prisionais com base na conveniência da unidade ou na manutenção da ordem interna (laborterapia), e não no projeto de vida do sujeito. Isso transforma a EPT em uma ferramenta de "adestramento" para o trabalho precário, esvaziando seu sentido emancipador.

Por fim, Alves-Bomfim (2022) oferece a chave de leitura sociológica para esse cenário ao definir o sistema prisional como o lugar dos "corpos menores", herdeiro das senzalas e desenhado para a desumanização. A autora argumenta que a educação no cárcere enfrenta o paradoxo de tentar humanizar em um ambiente estruturalmente desumano, onde o estudante é visto como um "inimigo" ou "inapto". Assim, a EJA-EPT nesses territórios opera como uma forma de resistência, lutando contra a invisibilidade institucional e tentando, nas brechas do sistema punitivo, devolver ao sujeito a identidade que lhe foi roubada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ao analisar a produção teórica e os indicadores oficiais sobre a integração entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), confirma a hipótese de que vivemos um cenário de hiato implementacionista e de disputa de finalidades. A revisão bibliográfica demonstra que, embora o Brasil possua um arcabouço legal avançado, consubstanciado no Decreto nº 5.840/2006, na Lei Brasileira de Inclusão e no Plano Nacional de Educação, a materialidade da política é marcada pela precarização, pelo imprevisto pedagógico e pela

exclusão estrutural.

A síntese dos resultados, organizados nos quatro eixos analíticos, permite as seguintes conclusões estruturantes:

1. No eixo das Políticas e Governança, evidencia-se o colapso da Meta 10 do PNE. O índice de apenas 2,2% de matrículas integradas (INEP, 2022) não é fruto do acaso, mas consequência de uma racionalidade política que esvaziou o sentido da formação omnilateral em favor de cursos rápidos e de baixo custo, descontinuando o financiamento e a expansão da rede pública necessária para a oferta integrada robusta.
2. No eixo do Currículo e Metodologias, conclui-se que a "integração" é, majoritariamente, uma retórica documental. A literatura denuncia a prática do "epistemicídio" e da justaposição disciplinar, sustentada por uma formação docente que ainda opera na racionalidade técnica. A ausência de saberes pedagógicos específicos para lidar com o público da EJA resulta em metodologias infantilizadas que não dialogam com a experiência do trabalhador.
3. No eixo do Suporte e Acessibilidade, constatou-se a predominância da "inclusão marginal". A escola "aceita" a matrícula do estudante com deficiência ou neurodivergente para cumprir a lei, mas a cultura do "homem-padrão" e o capacitismo docente impedem o acesso real ao conhecimento, transformando a permanência em uma experiência de segregação interna.
4. No eixo das Condições de Vida e Territórios, a revisão desconstruiu o conceito de evasão, redefinindo-o como "expulsão institucional". A rigidez dos tempos escolares, incompatível com a precarização do trabalho, atua como vetor de exclusão. Nos contextos de privação de liberdade, essa lógica é exacerbada: a EPT enfrenta a barreira da arquitetura prisional e a dicotomia entre "trabalhar" e "estudar", onde a educação luta para sobreviver como prática de resistência à desumanização.

Portanto, a principal contribuição deste trabalho é demonstrar que a efetividade da EJA-EPT não depende de ajustes gerenciais isolados, mas de uma reorientação política e epistemológica. É urgente superar a visão da EJA como "remediação" e da EPT como "treinamento", assumindo a formação integrada como direito inalienável da



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

classe trabalhadora.

Para a agenda futura de pesquisas e políticas, recomenda-se: (i) a institucionalização de programas de formação docente continuada com foco específico na diversidade da EJA e na neurodiversidade; (ii) a garantia de financiamento que permita a flexibilização curricular sem perda de qualidade; e (iii) a construção de currículos que nasçam do diálogo com os territórios e com os sujeitos, rompendo com a colonialidade do saber que ainda impera nas instituições de ensino. Sem essas rupturas, a meta de uma educação emancipatória permanecerá como uma promessa legislativa traída pela realidade do chão da escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Ailton Batista de; BORGES, Maria Célia; ARAÚJO, Ana Cláudia Uchoa. Educação profissional e tecnológica sob os circuitos do capital: demarcações analíticas das contribuições dos governos federais. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 6, e13174, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13174>. Acesso em: 10 set. 2024.

ALVES, Daiane de Lourdes. A educação no sistema penitenciário. **Revista FAROL**, v. 6, n. 6, p. 5-10, 2018.

ALVES-BOMFIM, Vanessa Martins Farias. A educação no sistema prisional do Distrito Federal: o olhar para além das grades. **Revista Latino-Americana de Criminologia**, v. 2, n. 1, p. 220-252, 2022.

ARAÚJO, Abelardo Bento; SILVA, Maria Aparecida. A produção científica sobre o currículo integrado na EJA da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Trabalho & Necessário**, ano 10, n. 15, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 1977.

BOLSONI, Carolina Lopes; MACUCH, Regiane da Silva; BOLSONI, Ludmila Lopes Maciel. Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexos das falhas educacionais em uma instituição de ensino superior no interior do Paraná. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília, DF, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade EJA: documento base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022.** Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: por uma abordagem intercultural na educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 57-68, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CARDOSO, Edna Maria de Jesus. **Impasses na implantação do Proeja no CEJA e no CEPSS na rede estadual de ensino de Goiânia:** a distância entre o dito e o instituído. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=895. Acesso em: 20 nov. 2025.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Holos**, v. 1, p. 7-22, 2010.

DELFINO, Olívia Kelly de Vasconcelos. **A evasão escolar na educação de jovens e adultos.** 2025. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025.

DINIZ, Ana Lúcia Pascoal. **PROEJA FIC/Fundamental no IFRN-Campus Mossoró:** das intenções declaradas ao funcionamento de um curso em espaço prisional. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

DORE, Rosemary; LÜSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 772-789, set./dez. 2011.

FERREIRA, Maristela Gomes de Souza. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1, p. 45-54, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Lénin Tomazett. **A política de educação de jovens e adultos e educação profissional em Goiás:** tranças desencadeadas com o proeja. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/dissertacaolenintomazett.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2025.



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

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

LIMA, Telma Cristiane Sasses de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do estado da arte: o papel da pesquisa bibliográfica**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, Paulo Roberto. Formação de professores para a EJA integrada à EPT: desafios e perspectivas. **Educação em Foco**, v. 24, n. 2, p. 67-85, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEL, Walace Roza. **Educação em prisões: um olhar à formação profissional na penitenciária feminina do Distrito Federal**. 2017. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade EJA: documento base**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

SANTOS, Alisson Eduardo; PERALTA, Deise Aparecida. Um estudo da educação nas prisões a partir dos planos estaduais de educação para o quadriênio de 2020–2024. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 16, n. 40, p. 127-145, 2024.

SANTOS, Gilvanice S.; NETO, Antonio A. V. Permanência Escolar na Educação de jovens e Adultos Integrada À Educação profissional. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 53, 2021.

SILVA JUNIOR, João Ferreira da. **O significado e as contradições da educação para o trabalho nas penitenciárias do estado de São Paulo, desenvolvidos pela fundação “Professor Doutor Manoel Pedro Pimentel” (FUNAP)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.