

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:

Matrícula:

Título do trabalho:

RESTRIÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

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

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

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

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

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

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

Documento assinado digitalmente



JOSE NETO DE OLIVEIRA FELIPPE

Data: 06/04/2026 16:24:43-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Local

Data

Documento assinado digitalmente



JOSE EDNALDO DOS SANTOS BEZERRA

Data: 06/04/2026 16:55:14-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Documento assinado digitalmente



JOSIAS JOSE DA SILVA JUNIOR

Data: 06/04/2026 18:31:58-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)



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

Ata nº 3/2026 - NEAD-CRT/GE-CRT/CMPCRIS/IFGOIANO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos vinte e três dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis, às dezoito horas e nove minutos, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos docentes Josias José da Silva Junior (Orientador), Fausto de Melo Faria Filho (Membro) e Igor Gonzaga Lopes (Membro), com a finalidade de examinar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA NA EJA-EPT: EVIDÊNCIAS DO EJA-PRO-10 EM GOIÁS”, de autoria dos estudantes José Neto de Oliveira Felipe e José Ednaldo dos Santos Bezerra, regularmente matriculados no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência em Educação Profissional e Tecnológica – EPT, do Instituto Federal Goiano (IF Goiano). Concedida a palavra aos estudantes, foi realizada a apresentação oral do TCC, seguida da arguição pelos membros da Banca Examinadora. Após as considerações e deliberações, a Banca decidiu pela **APROVAÇÃO** dos estudantes, com nota **80 (oitenta)**, com a necessidade de ajustes no trabalho escrito. Encerrada a sessão pública de defesa, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

(assinado eletronicamente)

José Josias da Silva Junior

Orientador/Presidente da Banca

(assinado eletronicamente)

Fausto de Melo Faria Filho

Membro

Documento assinado digitalmente



IGOR GONZAGA LOPES
Data: 23/03/2026 19:38:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Igor Gonzaga Lopes

Membro

Documento assinado eletronicamente por:

- **Josias Jose da Silva Junior**, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 23/03/2026 19:32:15.
- **Fausto de Melo Faria Filho**, **PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 23/03/2026 19:32:38.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 23/03/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 803263

Código de Autenticação: a86bc71d0a



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



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA NA EJA-EPT: ANÁLISE DOCUMENTAL DO EJA-PRO-10 EM GOIÁS

TEACHER TRAINING IN NATURAL SCIENCES AND MATHEMATICS IN ADULT AND YOUTH EDUCATION (EJA-EPT): A DOCUMENTARY ANALYSIS OF THE EJA-PRO-10 PROGRAM IN GOIÁS

José Neto de Oliveira Felipe¹

Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Profissional e Tecnológica – Catalão

José Ednaldo dos Santos Bezerra²

Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Profissional e Tecnológica - Catalão

Josias José da Silva Junior (Orientador)³

Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Profissional e Tecnológica - Catalão

RESUMO. Considerando os desafios de implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) articulada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a necessidade de coerência entre intencionalidade institucional e dispositivos pedagógico-normativos, este estudo problematizou como a formação docente em Ciências da Natureza e Matemática se expressa no plano prescrito da EJA-PRO-10 e quais evidências documentais sustentam a articulação entre formação geral e formação técnica no programa, em uma cidade turística de Goiás. Objetivou-se analisar, por meio de estudo de caso e análise documental, como a formação docente se expressa no plano prescrito e quais evidências sustentam a integração entre formação geral e técnica no programa. Para tanto, realizou-se análise qualitativa de documentos públicos estruturantes — Matriz Curricular, Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar (RE) — com sistematização por descritores e categorias analíticas, assegurando rastreabilidade no escopo documental. Desse modo, observou-se progressão temporal do itinerário, com intensificação da formação técnica no 3º e 4º semestres; o RE concentra normativas de avaliação, frequência e recuperação, e o PPP enfatiza diretrizes de inclusão e relação com o trabalho. Verificou-se baixa explicitação textual de dispositivos operacionais de integração curricular e de termos diretamente vinculados à formação docente e às dimensões formativas associadas à autonomia discente, limitando inferências documentais sobre efeitos formativos no plano empírico. Concluiu-se que, embora o programa formalize a articulação EJA-EPT, a densidade prescritiva sobre integração e formação docente por área permanece pouco operacionalizada nos documentos analisados, indicando possibilidades de aprimoramento institucional e agenda de pesquisas complementares com sujeitos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional e Tecnológica. PROEJA. Formação de Professores. Ensino de Ciências da Natureza e Matemática.

ABSTRACT. Given the challenges of implementing Youth and Adult Education (EJA) in articulation with Professional and Technological Education (EPT) and the need for consistency between institutional objectives

¹ Licenciado em Ciências, Matemática e Física. Mestre em Ensino de Física (UFCAT-GO). E-mail: profnetomatfis@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-5377-0621>

² Bacharel em Engenharia Mecânica. E-mail: ednaldo.bezerra@hotmail.com. Orcid: 0009-0007-7247-1206

³ Bacharel em Administração. Mestre em Geografia (IESA-UFG). E-mail: josias.junior@ifgoiano.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8125-2809>



and pedagogical-normative frameworks, this study examined how teacher training in Natural Sciences and Mathematics is articulated in the prescribed framework of EJA-PRO-10 and what documentary evidence supports the integration of general and technical training in the program, in a tourist city in Goiás. The objective was to analyze, through a case study and documentary analysis, how teacher training is expressed in the prescribed plan and what evidence supports the integration between general and technical training in the program. To this end, a qualitative analysis of foundational public documents — Curriculum Matrix, Political-Pedagogical Project (PPP), and School Regulations (RE) — was conducted, organized by descriptors and analytical categories, ensuring traceability within the documentary scope. Thus, a chronological progression of the curriculum was observed, with an intensification of technical training in the 3rd and 4th semesters; the RE outlines regulations regarding assessment, attendance, and make-up exams, while the PPP emphasizes guidelines for inclusion and the relationship with the workplace. There was little textual elaboration on operational mechanisms for curricular integration and on terms directly linked to teacher training and educational dimensions broadly associated with student autonomy, limiting the scope of empirical inference regarding educational outcomes. It is concluded that, although the program formalizes the articulation between Adult and Youth Education (EJA) and Basic Education (EPT), the prescriptive density regarding integration and teacher training by subject area remains largely unoperationalized in the analyzed documents, indicating opportunities for institutional improvement and an agenda for complementary research with participants.

Keywords: Youth and Adult Education. Professional and Technological Education. PROEJA. Teacher Education. Teaching Natural Sciences and Mathematics.

1 INTRODUÇÃO

A EJA, especialmente quando articulada à EPT, ocupa lugar estratégico nas políticas educacionais brasileiras por responder a trajetórias escolares interrompidas e a demandas concretas de inserção social e do mundo do trabalho. No âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) consolidou diretrizes para integrar Educação Básica e Educação Profissional na modalidade EJA, reafirmando a necessidade de propostas que ultrapassem a certificação formal e assumam compromissos com a formação humana integral (Brasil, 2006). Em paralelo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece a EJA como direito e como modalidade que requer organização adequada às especificidades do público atendido, o que tensiona modelos curriculares fragmentados e convoca práticas pedagógicas contextualizadas (Brasil, 1996).

Nessa direção, a EJA profissionalizante demanda que a Docência em Ciências da Natureza e Matemática (DCNM) se conecte a problemas reais, dados, decisões e processos formativos próprios do itinerário técnico, sem reduzir o conhecimento escolar à lógica meramente instrumental (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Embora a literatura reconheça a complexidade da EJA como território de sujeitos trabalhadores e historicamente excluídos e defenda uma educação dialógica e emancipadora, ainda persiste uma lacuna na explicitação de como a formação docente — inicial e continuada — se materializa, no plano prescrito, em documentos institucionais capazes de orientar integração curricular e sustentar permanência e engajamento.



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Arroyo (2017) evidencia que a EJA exige leitura atenta dos itinerários de vida e trabalho dos estudantes, enquanto Freire (1996) enfatiza a docência como prática ética, problematizadora e vinculada à autonomia. No entanto, no cotidiano de programas que articulam Ensino Médio e formação técnica, é recorrente a distância entre princípios enunciados e dispositivos concretos de implementação (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Esse cenário é particularmente sensível em contextos municipais e em cursos noturnos, nos quais o tempo escolar é comprimido e as condições de estudo se associam a longas jornadas de trabalho, fenômeno que também pode ser lido no quadro amplo de escolarização do país (Brasil, 2024).

Neste estudo, o recorte empírico incide sobre a EJA municipal profissionalizante conhecida como EJA-PRO-10, ofertada no turno noturno em uma cidade turística de Goiás, com itinerário de três semestres para integralização do Ensino Médio e um quarto semestre para integralização do curso técnico em Administração e Gestão. Considerando tal configuração e a centralidade das áreas de Ciências da Natureza e Matemática (CNM) na formação geral e na sustentação de competências analíticas requeridas pelo eixo técnico-administrativo, problematiza-se a coerência entre a intencionalidade declarada nos documentos e os dispositivos efetivos que podem estabelecer condições institucionais e normativas para integração curricular, acompanhamento pedagógico e permanência.

O *corpus* documental inclui Matriz Curricular (MC), PPP e RE da EJA-PRO-10 (EJA-PRO-10, 2022; 2025a; 2025b), tratados como fontes públicas estruturantes do programa e como evidência do plano prescrito (documental). Considerando que o estudo se fundamenta em análise documental, o foco recai sobre o plano prescrito (documental), compreendido como o conjunto de normas, diretrizes e orientações que estruturam a oferta da EJA-EPT no contexto analisado. Diante desse contexto, o problema de pesquisa é: Como a formação inicial e continuada de professores de Ciências da Natureza e Matemática é prevista e orientada, no plano prescrito (documental), nos documentos estruturantes da EJA-PRO-10, especialmente no que se refere à articulação entre formação geral e formação técnica, e quais limites e possibilidades esses documentos apresentam para a integração curricular no programa?

A justificativa reside na necessidade de examinar a qualidade da formação ofertada e de compreender se a gestão educacional e os documentos institucionais expressam, com consistência, diretrizes e orientações formativas coerentes com princípios da EPT e com as especificidades dos sujeitos da EJA, em especial quanto à integração entre teoria e prática e ao reconhecimento de experiências prévias como parte do processo educativo (Brasil, 1996; Brasil, 2006; Arroyo, 2017; Freire, 1996).



Ao delimitar o foco no plano documental, pretende-se subsidiar aprimoramentos institucionais verificáveis, evitando generalizações sem base empírica e fortalecendo o debate sobre integração curricular como condição para formação integral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). O objetivo geral é: analisar, por meio de estudo de caso e análise documental, como a formação inicial e continuada de professores de Ciências da Natureza e Matemática se expressa nos documentos estruturantes da EJA-PRO-10, considerando as condições prescritas para a articulação entre formação geral e formação técnica.

Como objetivos específicos, pretende-se: (i) analisar como a formação docente é mencionada e caracterizada nos documentos institucionais; (ii) identificar elementos associados à articulação entre formação geral e técnica no plano documental; (iii) descrever as diretrizes pedagógicas e organizacionais previstas para o funcionamento da EJA-EPT; e (iv) identificar limites e possibilidades do plano prescrito para a integração curricular no programa analisado. Metodologicamente, realiza-se um estudo de caso (*case study*) de natureza qualitativa, orientado por análise documental do *corpus* institucional, com procedimentos sistemáticos de leitura, categorização e síntese interpretativa, preservando reprodutibilidade dentro do escopo documental (Yin, 2015; Bowen, 2009; Bardin, 2016).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A atuação docente na EJA articulada à EPT exige um referencial capaz de sustentar, simultaneamente, a compreensão dos sujeitos trabalhadores e de suas trajetórias, a discussão do currículo integrado e suas contradições, e as condições pedagógicas para o Ensino de Ciências da Natureza e Matemática (ECNM) em contextos de escolarização interrompida. Para evitar dispersão bibliográfica e fortalecer a articulação com o problema de pesquisa, o referencial organiza-se em eixos temáticos convergentes: (i) EJA como direito e campo de humanização; (ii) EPT/PROEJA e currículo integrado; (iii) interdisciplinaridade e integração entre áreas; (iv) fundamentos didáticos para CNM na EJA; e (v) formação docente como condição de materialização do projeto pedagógico.

Essa arquitetura sustenta a leitura analítica do *corpus* documental, preservando o rigor inferencial compatível com evidências registradas em documentos oficiais. Com a finalidade de explicitar como cada eixo teórico foi mobilizado na análise documental, apresenta-se o Quadro 1, que sintetiza fundamentos epistemológicos e contribuições analíticas diretamente relacionadas ao problema e aos objetivos.

Quadro 1 – Síntese epistemológica do estudo: eixos teóricos, referências e contribuições analíticas

EIXO TEÓRICO	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	CONTRIBUIÇÃO ANALÍTICA PARA O ESTUDO
EJA, sujeitos trabalhadores e direito à escolarização.	Freire (1996); Arroyo (2017); Saviani (2007); Di Pierro; Pereira (2024); Brasil (1996); Brasil (2000); Brasil (2024).	Fundamenta a EJA como direito e campo de humanização; qualifica permanência e trajetórias marcadas pelo trabalho; orienta a leitura de acolhimento, inclusão, avaliação e organização escolar nos documentos.
EPT/PROEJA e currículo integrado: fundamentos e contradições.	Brasil (2006); Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005); Ciavatta (2023); Gramsci (2002); Pacheco (2010; 2015; 2020); Furtado; Chaves (2022); Barbosa (2019).	Define currículo integrado e suas contradições (formação integral <i>versus</i> instrumentalização); sustenta o trabalho como princípio educativo; qualifica leitura crítica da integração entre formação geral e técnica prevista no programa e na escola.
Interdisciplinaridade e integração curricular entre Ciências da Natureza/Matemática e formação técnica.	Japiassu (1976); Fazenda (1994; 2008); Trindade (2008/2013); Fischer; Franzoi (2009); Muniz; Santorum; França (2018).	Sustenta interdisciplinaridade como postura e prática coletiva (não justaposição); orienta a busca de marcas de planejamento integrado, projetos e eixos articuladores entre áreas e componentes técnicos.
DCNM na EJA: aprendizagem e práticas pedagógicas.	Ausubel (2000); Moreira (2011); Carvalho (2013); Freire (1996); Saviani (2007).	Fundamenta práticas contextualizadas e investigativas, valorizando conhecimentos prévios e produção de evidências; sustenta análise de metodologias e avaliação formativa previstas em documentos e planos.
Formação docente e projeto institucional de EPT (profissionalidade e implementação).	Freire (1996); Pacheco (2010; 2015; 2020); Lüdke; André (2013); Felipe <i>et al.</i> (2025).	Conecta formação docente e intencionalidade institucional à implementação do currículo integrado; sustenta leitura crítica de tensões gerenciais/empresariais, com inferências compatíveis com o <i>corpus</i> .

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

O quadro opera como mapa interpretativo: orienta as subseções e delimita os operadores de leitura empregados para identificar, nos documentos, finalidades formativas, concepções de integração, dispositivos institucionais e marcas de formação docente. Dessa forma, o referencial teórico não se restringe a uma revisão descritiva, mas estabelece nexos entre teoria, metodologia e discussão, respondendo ao desafio de articular criticamente a literatura ao objeto do estudo. O Quadro 1 sintetiza, portanto, os eixos que organizam esta seção e os critérios teóricos que orientam a interpretação do material documental. As subseções a seguir desenvolvem os fundamentos com foco em categorias diretamente operacionais para a análise, evitando generalizações sem base empírica e reforçando o vínculo entre formação docente, integração curricular e projeto institucional da EJA-EPT.

2.1 EJA, sujeitos trabalhadores e direito à escolarização

A EJA constitui um campo atravessado por desigualdades históricas e por itinerários de escolarização interrompidos, nos quais o trabalho condiciona tempos, expectativas e possibilidades



concretas de permanência. Arroyo (2017) e Freire (1996) convergem ao defender que a EJA deve reconhecer os sujeitos em suas trajetórias e promover uma educação pautada no diálogo e na autonomia. No entanto, Saviani (2007) tensiona essa perspectiva ao enfatizar que tal formação não pode prescindir de uma mediação pedagógica sistematizada, recolocando a relação entre trabalho e educação como eixo estruturante da formação humana.

Para contextualizar tendências e dinâmicas educacionais sem recorrer a inferências causais indevidas, dados oficiais do Censo Escolar (Brasil, 2024) podem ser mobilizados como apoio descritivo. Em perspectiva contemporânea, Di Pierro e Pereira (2024) indicam que os desafios da EJA também se articulam a condições socioeconômicas e demográficas, demandando políticas de permanência e organização escolar compatíveis com estudantes trabalhadores. Nesse eixo, a formação docente é compreendida como mediação decisiva para que a escola traduza o direito à educação em práticas de acolhimento, permanência e aprendizagem com sentido (Freire, 1996; Saviani, 2007). Assim, a análise documental considera como PPP e RE definem o público atendido, os dispositivos de permanência e as orientações de avaliação e acompanhamento.

2.2 EPT/PROEJA e currículo integrado: fundamentos e contradições

A articulação entre EJA e EPT recoloca o debate sobre currículo integrado, uma vez que a formação técnica, quando dissociada da formação geral, tende a reduzir-se a treinamento funcional e a restringir o sentido público da educação. O PROEJA, instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, configura marco normativo para compreender finalidades e desenho institucional da integração entre educação básica e educação profissional na modalidade EJA (Brasil, 2006). A concepção de ensino médio integrado como projeto formativo comprometido com a formação humana integral, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), evidencia tensões entre perspectivas emancipatórias e orientações produtivistas. Esse debate dialoga com a análise de Barbosa (2019), ao problematizar os desafios da EJA em contextos de flexibilização do trabalho, reforçando que a qualidade formativa não pode ser reduzida à empregabilidade imediata. Nesse horizonte, Gramsci (2002) oferece uma chave interpretativa decisiva ao articular formação humana, cultura e trabalho, permitindo compreender a integração curricular como superação das dicotomias entre saberes “intelectuais” e “práticos”.

Essa perspectiva é aprofundada por Ciavatta (2023), ao recuperar as lutas e tensões históricas da educação profissional no Brasil, evidenciando que a EPT expressa projetos sociais em disputa. Complementarmente, Pacheco (2010; 2015; 2020) explicita os fundamentos político-pedagógicos da EPT e sua identidade institucional voltada a uma educação transformadora, oferecendo parâmetros



para interpretar finalidades, integração e responsabilidade social no projeto escolar. No plano mais operacional, Furtado e Chaves (2022) acrescentam que a integração no PROEJA não se realiza automaticamente por arranjos formais, dependendo de condições concretas de planejamento e docência, o que recoloca a formação inicial e continuada como mediação essencial para a materialização do currículo integrado no plano prescritivo, especialmente na explicitação de objetivos, metodologias e avaliação.

2.3 Interdisciplinaridade e integração curricular entre ciências da natureza/matемática e formação técnica

A interdisciplinaridade não se reduz a estratégias episódicas, mas responde a um problema epistemológico e curricular relacionado à fragmentação do saber escolar e às suas implicações na compreensão de problemas complexos. Nesse sentido, Japiassu (1976) critica a compartimentalização do conhecimento e suas “patologias”, ao passo que Fazenda (1994; 2008) amplia essa discussão ao compreender a interdisciplinaridade como postura teórico-metodológica e prática coletiva que requer intencionalidade, diálogo e condições institucionais, evitando sua redução à mera justaposição de conteúdos. Essa perspectiva é aprofundada por Trindade (2008; 2013), ao defender que a interdisciplinaridade exige um novo olhar sobre as ciências, deslocando o currículo de uma lógica somativa para uma organização orientada por objetos, problemas e relações significativas entre áreas.

No contexto de cursos que articulam Ensino Médio e formação técnica em Administração e Gestão, essa concepção permite compreender a integração entre Ciências da Natureza, Matemática e componentes técnicos como articulação de linguagens, modelos, dados e processos decisórios aplicados a situações reais. Em diálogo com essa abordagem, Fischer e Franzoi (2009) situam a formação humana no campo da educação profissional em chave dialógica, reforçando que a EPT não deve reduzir o estudante a competências instrumentais, mas considerar dimensões mais amplas da formação. Nessa mesma direção, Muniz, Santorum e França (2018) contribuem para compreender como experiências de trabalho atravessam processos formativos, sendo mobilizados aqui de forma coerente com o *corpus* documental e com o foco analítico do estudo.

A análise documental, por sua vez, adota como operador a identificação de dispositivos de integração — tais como projetos, eixos integradores, objetivos articulados e critérios avaliativos —, distinguindo a interdisciplinaridade de uma simples justaposição disciplinar. Essa leitura retoma, em chave analítica, as contribuições de Japiassu (1976) e Fazenda (1994; 2008), ao considerar que a efetivação da interdisciplinaridade depende das condições institucionais previstas para o planejamento coletivo. Nesse eixo, a formação docente se configura como requisito fundamental para



o trabalho colaborativo e para a tradução de intenções integradoras em práticas de planejamento e avaliação.

2.4 DCNM na EJA: aprendizagem e práticas pedagógicas

Em turmas da EJA, o ECNM ocorre em contextos marcados por trajetórias descontinuadas e por conhecimentos construídos no trabalho e na vida social, o que exige didáticas que atribuam sentido ao aprender. Ausubel (2000) sustenta que a aprendizagem se torna significativa quando novas ideias se ancoram em conhecimentos prévios de modo não arbitrário e quando há intencionalidade pedagógica para favorecer relações substantivas entre conceitos. Moreira (2011) aprofunda essa perspectiva ao sistematizar condições didáticas para a aprendizagem significativa e ao destacar o papel de organizadores prévios e da estrutura cognitiva do aprendiz. Carvalho (2013), ao discutir o ensino de Ciências por investigação, enfatiza a centralidade de problemas, hipóteses, evidências e argumentação, favorecendo participação ativa e autoria intelectual dos estudantes.

Essa base dialoga com Freire (1996), ao reforçar que o estudante deve ser sujeito do processo de aprender, e com Saviani (2007), ao reafirmar o ensino como mediação da formação humana, evitando o pragmatismo estreito. Em cursos articulados à Administração/Gestão, práticas contextualizadas e investigativas podem favorecer o uso de dados, modelagem, interpretação e tomada de decisão, dimensões que tensionam positivamente a integração entre formação geral e técnica. Nesse eixo, a formação docente é compreendida como condição para selecionar estratégias coerentes com a EJA-EPT e para explicitar, nos documentos, metodologias e critérios avaliativos compatíveis com aprendizagem com sentido e participação discente.

2.5 Formação docente e projeto institucional de EPT: profissionalidade e implementação

A implementação de um currículo integrado na EJA-EPT depende de condições institucionais, mas também de formação docente, pois a integração não se concretiza apenas como prescrição normativa. Ela requer planejamento, escolhas didáticas, trabalho coletivo e coerência entre finalidades formativas e práticas escolares. Pacheco (2010; 2015; 2020) explicita fundamentos político-pedagógicos da EPT e da identidade institucional comprometida com educação transformadora, oferecendo parâmetros para interpretar como se prescrevem perfil docente, metodologias e integração. Freire (1996) sustenta que a profissionalidade docente envolve compromisso ético e formação para autonomia, dimensão que se conecta ao problema do estudo ao



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

se indagar como a formação inicial e continuada contribui para protagonismo e projeto de vida na EJA-EPT.

Do ponto de vista do rigor investigativo, Lüdke e André (2013) oferecem critérios para interpretação de material em pesquisa qualitativa e para delimitação de inferências compatíveis com o *corpus*, evitando conclusões sem sustentação. Nesse horizonte crítico, Felipe *et al.* (2025) pode ser mobilizado como lente interpretativa para problematizar tensões entre finalidades emancipadoras e processos de colonização curricular por lógicas empresariais, desde que a argumentação permaneça ancorada em evidências documentais do caso. Assim, a formação docente é compreendida como mediação entre projeto institucional e prática pedagógica, constituindo dimensão-chave para avaliar a coerência entre o que os documentos prescrevem e o que se pretende alcançar na formação integral na EJA-EPT.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza aplicada e finalidade exploratório-descritiva, orientada à compreensão de como a formação inicial e continuada de docentes de CNM se expressa no plano prescrito (normativo e pedagógico) de uma EJA profissionalizante, especialmente por meio de elementos curriculares, organizacionais e didático-avaliativos. Adotou-se o delineamento de estudo de caso por ser adequado ao exame de fenômenos contemporâneos em contexto real, permitindo aprofundamento analítico e preservação da complexidade institucional sem reduzir o objeto a variáveis isoladas (Yin, 2015).

O caso investigado corresponde ao Programa EJA-PRO-10, ofertado como EJA municipal profissionalizante no curso Técnico em Administração e Gestão, em Caldas Novas (GO), com ênfase no terceiro semestre do terceiro segmento, etapa em que se intensificam as condições de articulação entre formação geral e expectativas de continuidade na formação técnica, conforme organização semestral do programa. A unidade de análise, portanto, não é a prática docente observada diretamente, mas o conjunto de prescrições e registros institucionais que orientam essa prática; tal decisão assegura coerência entre objetivo, método e evidências mobilizadas, evitando inferências indevidas sobre sujeitos quando não há coleta direta com participantes (Lüdke; André, 2013). O universo documental da pesquisa foi constituído por documentos oficiais e publicamente disponibilizados que regulam e estruturam a oferta da EJA e, especificamente, da EJA profissionalizante (EJA-PRO-10) no contexto municipal analisado.

O *corpus* documental analítico foi definido a partir de critérios prévios de pertinência ao problema e aos objetivos, vigência e status de aprovação/homologação, totalizando 11 documentos, organizados em três blocos: (i) marcos normativos federais e diretrizes da EJA/EJA-EPT, compostos pela Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), pelo Decreto nº 5.840/2006 (Brasil, 2006) e pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000); (ii) normativas municipais do Conselho Municipal de Educação relativas à autorização, instituição e credenciamento da EJA/EJA-PRO-10, formadas pela Resolução CME nº 05/2022 (CME Caldas Novas, 2022a), pela Resolução nº 010/2022 (CME Caldas Novas, 2022b), pelo Parecer nº 02/2025 (CME Caldas Novas, 2025a), pelo Parecer nº 05/2025 (CME Caldas Novas, 2025b) e pela Resolução nº 05/2025 (CME Caldas Novas, 2025c); e (iii) documentos estruturantes do programa ofertado, constituídos pela MC (EJA-PRO-10, 2022), pelo PPP (EJA-PRO-10, 2025a) e pelo RE (EJA-PRO-10, 2025b).

O Censo da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024) foi utilizado exclusivamente para contextualização do cenário educacional e do campo de oferta, não integrando o *corpus* analítico principal, de modo a manter o foco no objeto prescritivo-institucional e evitar diluição do escopo de análise. Os critérios de inclusão do *corpus* foram: documentos oficiais, aprovados/homologados, disponíveis em fonte pública (portais institucionais, repositórios oficiais ou disponibilização pública da Secretaria Municipal de Educação), diretamente relacionados a (a) organização curricular e carga horária; (b) finalidades formativas e princípios da EJA-EPT; (c) regras de funcionamento, avaliação e permanência; e (d) orientações pedagógicas e dispositivos institucionais vinculados à docência, inclusive menções a formação docente e planejamento coletivo.

Os critérios de exclusão abrangeram: versões preliminares ou não homologadas; materiais didáticos avulsos sem status normativo; registros internos com dados pessoais; e quaisquer documentos que implicassem identificação nominal de estudantes, professores ou servidores (por exemplo, cadastros funcionais individualizados e relatórios nominados), preservando-se o recorte documental-institucional e o rigor ético. A definição do *corpus* e dos critérios ocorreu antes da etapa interpretativa, assegurando transparência e reprodutibilidade do percurso investigativo (Bowen, 2009). A produção dos dados consistiu em levantamento, catalogação e leitura sistemática do *corpus* documental, tomando a análise documental como método qualitativo (Bowen, 2009). Para assegurar rigor analítico e reprodutibilidade, a análise de conteúdo foi estruturada com base na definição explícita de unidades de registro e unidades de contexto, conforme Bardin (2016).

As unidades de registro corresponderam a palavras-chave, expressões e trechos textuais significativos diretamente relacionados ao problema de pesquisa, tais como “avaliação”, “currículo”,



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

“formação docente”, “inclusão” e “trabalho”, incluindo variações morfológicas (por exemplo, “avaliar”, “avaliativo”, “curricular”). As unidades de contexto foram definidas como segmentos ampliados de análise, compreendendo artigos e incisos do Regimento Escolar, seções e capítulos do Projeto Político-Pedagógico, bem como quadros e descrições estruturais da Matriz Curricular. Essa definição permitiu preservar o sentido original das unidades de registro, evitando interpretações descontextualizadas.

Para garantir replicabilidade, foi adotado um protocolo de extração padronizado em três movimentos: (1) identificação e catalogação, com registro de título, autoria institucional, ano, status (aprovado/homologado), função (normativo, organizacional, pedagógico) e URL de cada documento; (2) leitura exploratória, para delimitar seções relevantes e mapear descritores recorrentes; e (3) leitura analítica, com extração de unidades de registro (itens normativos, objetivos, princípios, competências, descrições curriculares, dispositivos de avaliação e permanência, menções à formação docente e planejamento) e unidades de contexto (capítulos, seções e anexos correlatos). Em todas as extrações, registrou-se a localização do excerto (página ou marcador equivalente quando aplicável), constituindo trilha de auditoria (*audit trail*) do processo analítico e permitindo conferência posterior das evidências utilizadas na discussão (Lüdke; André, 2013).

A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo, entendida como procedimento sistemático de tratamento de comunicações com vistas à inferência interpretativa fundamentada em categorias (Bardin, 2016). O processo foi conduzido em três etapas: (i) pré-análise, com organização do *corpus*, leitura flutuante e definição do sistema categorial; (ii) exploração do material, com codificação e categorização das unidades de registro; e (iii) tratamento dos resultados e interpretação, com síntese por categoria, comparação entre documentos e explicitação de convergências e lacunas prescritivas (Bardin, 2016). O sistema categorial foi definido *a priori*, derivado diretamente do problema de pesquisa e do referencial teórico, e operado como grade analítica replicável.

A codificação das unidades de registro foi realizada por associação semântica e contextual às categorias definidas, considerando a recorrência, a relevância temática e a posição no documento analisado. Como exemplo de aplicação, o descritor “avaliação”, identificado em artigos específicos do Regimento Escolar, foi classificado na categoria C4 – Avaliação, acompanhamento e permanência; já expressões como “inclusão” e “trabalho”, localizadas em seções do Projeto Político-Pedagógico, foram associadas à categoria C1 – Finalidades formativas. Adicionalmente, a ausência de termos como “currículo integrado” ou “protagonismo” no *corpus* foi considerada como evidência analítica negativa relevante, indicando baixa explicitação prescritiva dessas dimensões.



Esses procedimentos foram registrados com indicação da localização dos excertos (página ou seção), constituindo uma trilha de auditoria (*audit trail*) que assegura transparência e reprodutibilidade da análise (Lüdke; André, 2013). Ressalta-se que, para este artigo, não foram utilizados instrumentos de coleta direta com participantes (entrevistas, questionários, grupos focais ou observação participante), uma vez que o desenho metodológico se restringe à análise documental; assim, informações contextuais eventualmente mencionadas no texto são tratadas como contextualização do campo e não como evidência empírica central, preservando coerência entre objetivo, método e dados. Quanto aos aspectos éticos, o estudo foi delineado de modo a não demandar apreciação por Comitê de Ética, pois não envolve intervenção, interação direta com participantes nem utilização de dados pessoais identificáveis.

O *corpus* é composto por documentos oficiais e publicamente disponibilizados, e o trabalho adota salvaguardas de confidencialidade ao excluir registros internos nominados e ao não publicar informações que permitam identificação de estudantes, professores ou servidores. Esse enquadramento é compatível com a Resolução CNS nº 510/2016, que disciplina pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e delimita situações em que não se aplica apreciação ética quando inexistente identificação de participantes e quando se trabalha com fontes públicas/documentais, preservados os princípios de dignidade, privacidade e não exposição indevida (Conselho Nacional de Saúde, 2016). Dessa forma, o percurso metodológico mantém transparência, densidade analítica e replicabilidade, sustentando a discussão com evidências verificáveis.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados decorrem da análise documental de três textos institucionais que regulam e estruturam a oferta local da EJA articulada à formação técnica/profissional: a MC do programa EJA-PRO-10 (EJA-PRO-10, 2022), o PPP (EJA-PRO-10, 2025a) e o RE (EJA-PRO-10, 2025b). Esses documentos compõem o *corpus* do estudo e permitem descrever (i) o desenho curricular e a progressão temporal da formação técnica/profissional, (ii) dispositivos normativos de avaliação, registros e acompanhamento, e (iii) diretrizes institucionais relacionadas à inclusão e ao trabalho. A interpretação é conduzida com rigor inferencial próprio de pesquisas documentais, nas quais as evidências dizem respeito ao plano prescrito e à intencionalidade institucional, não se confundindo com descrição direta de práticas de sala de aula (Bowen, 2009; Bardin, 2016; Yin, 2015).

O marco analítico adotado compreende a integração EJA-EPT como intencionalidade curricular e institucional que ultrapassa a simples coexistência de componentes na matriz, exigindo mediações pedagógicas, planejamento e condições de implementação coerentes com a formação humana integral (Brasil, 1996; Brasil, 2006; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Fazenda, 1994; 2008; Japiassu, 1976; Arroyo, 2017; Freire, 1996). Antes de discutir implicações, a Tabela 1 apresenta a distribuição de carga horária prevista na MC por área e por semestre. Para evitar ambiguidade, registra-se que os valores de carga horária estão expressos na lógica de horas-aula (aulas), conforme a própria organização do tempo escolar indicada na Matriz, e não em horas-relógio.

Tabela 1 – Distribuição da carga horária por área e semestre no EJA-PRO-10 (horas-aula)

Nº	ÁREA DE CONHECIMENTO / FORMAÇÃO	SEMESTRES DO 3º SEGMENTO DA EJA				TOTAL
		1º	2º	3º	4º	
01	Linguagens, Códigos e Tecnologias	180	180	140	100	600
02	Matemática e suas Tecnologias	80	80	100	100	360
03	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	120	120	60	0	300
04	Ciências Humanas e suas Tecnologias	120	120	40	40	320
05	Formação Técnica e Profissional	0	0	160	280	440
TOTAL		500	500	500	520	2020

Fonte: Elaborado pelos autores (2026) com base em EJA-PRO-10 (2022).

A Tabela 1 evidencia uma progressão em que a Formação Técnica e Profissional se inicia no 3º semestre e se intensifica no 4º, ao passo que Ciências da Natureza se concentra nos três primeiros semestres e não aparece no 4º semestre. Em termos documentais, esse desenho confirma a arquitetura temporal do itinerário e a coexistência entre formação geral e formação técnica, mas não permite, isoladamente, concluir integração curricular em sentido forte; a integração, tal como debatida na EPT, envolve intencionalidade, articulação entre áreas, projetos integradores, planejamento coletivo e avaliação coerente com objetivos integrados, de modo a evitar a fragmentação entre “geral” e “técnico” (Brasil, 2006; Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Fazenda, 1994; 2008).

Essa constatação dialoga diretamente com o debate teórico sobre currículo integrado na EPT. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a integração não se reduz à justaposição temporal ou estrutural de componentes curriculares, mas pressupõe articulação orgânica entre saberes científicos, tecnológicos e sociais. Nesse sentido, a organização observada na Matriz Curricular tende a reproduzir uma lógica de coexistência entre formação geral e técnica, sem evidências documentais suficientes de integração em sentido forte, o que tensiona a perspectiva de formação humana integral defendida no âmbito do PROEJA (Brasil, 2006). Tal achado aproxima-se das críticas de Fazenda (1994; 2008)

e Japiassu (1976), ao indicar que a ausência de dispositivos explícitos de articulação pode resultar em fragmentação do conhecimento, ainda que sob um arranjo curricular formalmente integrado.

Assim, além do arranjo de cargas, torna-se decisivo examinar como PPP e RE operam princípios e procedimentos que sustentariam (ou não) a integração no plano prescrito, especialmente em dimensões como planejamento, avaliação, permanência e inclusão (EJA-PRO-10, 2025a; 2025b). Para captar ênfases textuais centrais nesses dois documentos, a Tabela 2 sintetiza descritores de alta relevância para o problema de pesquisa, mantendo foco e economia de espaço. Optou-se por uma tabela intencionalmente enxuta, dado que descritores adicionais com baixa frequência ou ausentes contribuem mais quando discutidos no texto, como “ausências relevantes” do plano prescrito, do que quando ocupam linhas na tabela.

Tabela 2 – Descritores centrais no PPP e no RE (frequência absoluta)

Nº	DESCRITOR	FREQUÊNCIA ABSOLUTA	
		PPP	RE
01	Avaliação	10	72
02	Currículo/Curricular	9	51
03	Trabalho	12	35
04	Inclusão	26	9
05	Frequência	1	21
06	Recuperação	0	19

Fonte: Elaborado pelos autores (2026) com base na EJA-PRO-10 (2025a; 2025b).

A Tabela 2 foi construída por busca eletrônica no texto integral dos documentos, agregando variações morfológicas (por exemplo, “currículo/curricular” e “avaliação/avaliar/avaliativo”) para reduzir perdas de ocorrência. O padrão é consistente com a função de cada texto: o RE, por seu caráter regulatório, concentra menções a “avaliação”, “frequência” e “recuperação”, indicando centralidade procedimental do acompanhamento e da regularização do percurso escolar; o PPP, por sua natureza diretriz, apresenta maior incidência de “inclusão” e mantém presença relevante de “trabalho” e “currículo/curricular”, sugerindo orientação institucional para o atendimento ao público da EJA e para a relação da escolarização com o mundo do trabalho (EJA-PRO-10, 2025a; 2025b).

Em chave crítica, tais achados reforçam que dispositivos normativos podem estabelecer condições normativas associadas à permanência e ao acompanhamento, mas não substituem, por si, mediações pedagógicas dialógicas e contextualizadas, indispensáveis para a efetivação do direito de aprender na EJA, especialmente entre estudantes trabalhadores e com trajetórias escolares interrompidas (Freire, 1996; Arroyo, 2017). Sob a perspectiva teórica da EJA, esse predomínio de dimensões

normativas em detrimento de orientações pedagógicas mais explicitadas pode ser interpretado como uma limitação estrutural do plano prescrito. Freire (1996) e Arroyo (2017) defendem que a efetivação do direito à educação, especialmente na EJA, requer práticas pedagógicas dialógicas, contextualizadas e centradas na experiência dos sujeitos.

No entanto, a análise documental evidencia que tais dimensões aparecem mais como princípios gerais do que como dispositivos operacionais, o que pode comprometer a materialização de práticas formativas voltadas à autonomia e ao protagonismo discente. Do ponto de vista do problema de pesquisa, a leitura do *corpus* revela um ponto decisivo: expressões diretamente associadas ao nexo formação docente → integração curricular → dimensões formativas associadas à autonomia e à construção de trajetórias educacionais não se apresentam como dispositivos textuais explícitos e operacionalizados. Essa ausência, embora não permita inferir inexistência de práticas integradoras no plano real, indica uma lacuna relevante no plano prescritivo, limitando a capacidade dos documentos de orientar, de forma sistemática, a articulação entre formação geral e técnica.

Essa limitação decorre do próprio estatuto epistemológico da análise documental, que se restringe ao plano da prescrição institucional e não à verificação empírica das práticas. À luz do referencial teórico, esse achado tensiona diretamente a concepção de currículo integrado defendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), segundo a qual a integração exige intencionalidade pedagógica, planejamento coletivo e mediações didáticas concretas. A ausência de tais elementos no plano documental também dialoga com as críticas de Pacheco (2010; 2015; 2020), ao evidenciar que a materialização de uma EPT transformadora depende não apenas de diretrizes institucionais, mas de condições efetivas de implementação.

Adicionalmente, a baixa incidência de termos associados às dimensões formativas... à autonomia e à construção de trajetórias educacionais sugere que essas dimensões, embora presentes no discurso educacional contemporâneo, ainda não se consolidam como categorias operacionais nos documentos analisados. Isso reforça a necessidade de compreender a formação docente como mediação central para a efetivação dessas dimensões, conforme defendido por Freire (1996), sobretudo em contextos de EJA, nos quais a trajetória dos sujeitos demanda reconhecimento e valorização de suas experiências. Para organizar a síntese por categorias analíticas e preservar reprodutibilidade, apresenta-se o Quadro 2.

Quadro 2 – Síntese de evidências documentais por categoria analítica

CATEGORIA ANALÍTICA	INDICADORES OBSERVÁVEIS NO <i>CORPUS</i>	SÍNTESE DAS EVIDÊNCIAS
---------------------	--	------------------------

Progressão curricular e distribuição por áreas.	Carga por área; presença/ausência por semestre.	Ciências da Natureza concentrada nos três primeiros semestres; intensificação da formação técnica no 3º e 4º semestres; total do percurso em 2020 horas-aula.
Centralidade procedimental da avaliação.	Avaliação; frequência; recuperação.	RE com alta densidade normativa para avaliação e acompanhamento; recuperação explicitada principalmente no Regimento.
Diretrizes axiológicas e inclusão.	Inclusão; trabalho; currículo.	PPP com maior incidência de inclusão; presença de trabalho e currículo em ambos, indicando orientação institucional.
Integração EJA-EPT no plano prescrito.	Dispositivos explícitos de integração.	Integração forte não aparece operacionalizada como terminologia padronizada; integração deve ser inferida apenas quando houver dispositivos e trechos explícitos, com cautela.
Alcance inferencial do estudo.	Limites do documental.	Evidências descrevem prescrição e intencionalidade, não efeitos causais sobre protagonismo/projeto de vida sem dados com sujeitos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026) com base em EJA-PRO-10 (2022; 2025a; 2025b).

Em síntese, a análise documental sustenta que o programa dispõe de um desenho curricular que formaliza a coexistência entre formação geral e técnica, com progressão temporal do itinerário profissionalizante, além de um aparato normativo robusto para avaliação e acompanhamento. Contudo, sob o referencial da EJA e da EPT, os documentos analisados ainda oferecem baixa explicitação textual de dispositivos de integração curricular forte, planejamento coletivo e mediações didático-metodológicas específicas que conectem CNM às situações do campo técnico-administrativo, mantendo como horizonte a formação humana integral.

Assim, a principal contribuição desta seção é delimitar, com evidência verificável, o que o *corpus* permite afirmar (estrutura, progressão, centralidade normativa de avaliação e acompanhamento, diretrizes de inclusão) e o que ele não permite afirmar com robustez (efeitos diretos sobre dimensões formativas associadas à autonomia e à construção de trajetórias educacionais, e operacionalização explícita da integração curricular), evitando generalizações não sustentadas por evidência documental (Bowen, 2009; Yin, 2015). Esses resultados reforçam que a integração curricular, no plano prescrito, não se constitui como efeito automático da organização estrutural do currículo, mas depende de intencionalidade pedagógica explicitada e de condições institucionais que extrapolam o nível normativo.

Esse resultado reforça a distinção entre integração formal e integração efetiva, evidenciando que a primeira, quando não acompanhada de dispositivos pedagógicos explícitos, tende a não se materializar no plano da prática educativa. Em relação aos objetivos específicos, os resultados permitem afirmar que: (i) a formação docente aparece nos documentos de forma geral e pouco operacionalizada, sobretudo no que se refere à área de Ciências da Natureza e Matemática; (ii) a intencionalidade pedagógica da EPT está presente no discurso institucional, especialmente no PPP, mas com baixa explicitação de dispositivos concretos de integração curricular; (iii) os elementos de perfil discente são



abordados indiretamente, com ênfase em inclusão e relação com o trabalho; e (iv) os principais desafios institucionais referem-se à ausência de dispositivos explícitos de integração curricular e à limitação de orientações didático-metodológicas específicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tomou como problema compreender como a formação inicial e continuada de professores de CNM é prevista e orientada no plano prescrito da EJA-PRO-10, especialmente no que se refere à articulação entre formação geral e formação técnica, em uma cidade turística de Goiás, adotando como estratégia metodológica um *case study* de natureza documental. À luz desse recorte, o objetivo geral — analisar, por meio de estudo de caso e análise documental, como a formação docente se expressa no plano prescrito em termos de organização curricular, dispositivos e diretrizes institucionais nesse contexto — foi atendido nos limites do *corpus* analisado, pois os documentos estruturantes (MC, PPP e RE) permitiram descrever com precisão analítica a arquitetura curricular, os dispositivos normativos de avaliação e acompanhamento e as menções institucionais à necessidade de preparação e formação continuada para a docência na EJA.

Complementarmente, os objetivos específicos foram contemplados na medida em que foi possível: identificar, nos textos normativos, elementos associados à EPT e ao currículo integrado; reconhecer a intencionalidade pedagógica declarada; caracterizar o desenho curricular do programa, especialmente a progressão da formação técnica/profissional; e mapear dispositivos institucionais relacionados a planejamento, avaliação e permanência, os quais constituem condições de possibilidade para práticas integradoras. Os resultados indicaram que a MC formaliza a coexistência entre formação geral e formação técnica, com ingresso sistemático de componentes técnicos a partir do terceiro semestre e incremento no quarto semestre, além da previsão de estágio. O PPP e o RE explicitam valores institucionais e regras de funcionamento, com destaque para mecanismos de avaliação, registros, recuperação paralela e instâncias colegiadas, evidenciando centralidade normativa do acompanhamento escolar e da organização pedagógica.

No que se refere à questão central do estudo, a análise documental evidenciou que a formação docente aparece como exigência e expectativa institucional (preparação adequada para atuação na modalidade e formação continuada), porém com formulações predominantemente gerais, sem detalhamento suficiente sobre conteúdos formativos específicos para CNM, nem sobre estratégias concretas de integração curricular capazes de sustentar, documentalmente, vínculos diretos com dimensões formativas associadas à autonomia e à construção de trajetórias educacionais. Assim, a principal



contribuição do estudo consiste em delimitar, com base em evidências verificáveis, o que o *corpus* prescreve e omite sobre a integração EJA–EPT e sobre a formação docente necessária à sua implementação, evitando inferências não sustentadas e qualificando o debate sobre coerência entre intencionalidade institucional e operacionalização curricular.

Quanto à hipótese analítica implícita — de que a formação inicial e continuada docente se refletiria nos documentos por meio de dispositivos explícitos e estruturados de integração curricular e de orientação pedagógica alinhada à formação integral — os resultados não permitem confirmá-la em sentido forte. Os documentos registram a importância da formação continuada e da preparação para docência na EJA, mas não apresentam, com granularidade, programas formativos, parâmetros específicos por área, nem evidências prescritivas robustas de integração didático-curricular entre Ciências da Natureza, Matemática e componentes técnicos. Nesse sentido, a hipótese é sustentada apenas parcialmente: confirma-se a presença do tema “formação docente” no discurso institucional, mas não se confirma a existência, no *corpus* analisado, de detalhamento normativo-pedagógico suficiente para estabelecer, por si só, uma relação documental direta com protagonismo discente e projeto de vida.

Essa conclusão converge com a literatura crítica da EJA e da EPT, ao reforçar que integração não se reduz a arranjos formais na MC e depende de intencionalidade pedagógica, planejamento coletivo e condições institucionais concretas para se materializar (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Fazenda, 1994; Freire, 1996). As limitações decorrem diretamente do delineamento e do *corpus*: por se tratar de pesquisa documental, os resultados refletem o plano prescrito e não permitem inferir efeitos causais da formação docente sobre engajamento discente e construção de trajetórias educacionais; ademais, a ausência de documentos específicos sobre formação docente (planos de formação, relatórios de capacitação, diretrizes internas por área) restringe a capacidade de detalhar como a formação continuada se organiza e se operacionaliza.

Soma-se a isso a impossibilidade, neste recorte, de caracterizar o perfil discente com base em bases individualizadas, bem como de examinar práticas pedagógicas efetivas, o que demandaria outro desenho metodológico. Ainda assim, tais limitações não invalidam os achados, pois o objetivo do estudo foi deliberadamente delimitado ao exame documental, com rigor de inferência compatível e salvaguardas éticas coerentes com a Resolução CNS nº 510/2016 (Conselho Nacional de Saúde, 2016). Como agenda de pesquisas futuras, recomenda-se ampliar o *corpus* com planos de ensino, instrumentos avaliativos e projetos integradores oficialmente institucionalizados, quando publicamente acessíveis, para aumentar a densidade das evidências sobre integração curricular.



Em etapa posterior, sugere-se um desenho complementar com coleta junto a docentes e estudantes (entrevistas, grupos focais ou questionários), a fim de investigar empiricamente como a formação inicial e continuada se relaciona com práticas de integração entre áreas, o engajamento, o protagonismo e a construção de projetos de vida, com submissão e tramitação ética cabíveis. Também se recomenda investigar modelos de formação continuada específicos para CNM na EJA articulada à EPT, comparando diferentes redes e arranjos institucionais, de modo a produzir recomendações mais consistentes para políticas públicas e gestão escolar. Dessa forma, conclui-se que o estudo cumpre, no plano documental, os objetivos propostos, ao mesmo tempo em que evidencia lacunas prescritivas relevantes e aponta caminhos concretos para aprofundamentos investigativos e aprimoramentos institucionais.

REFERÊNCIAS

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

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2000.

BARBOSA, Carlos Soares. A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da formação humana: desafios no contexto das relações flexíveis de trabalho. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 63–76, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11114. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11114>. Acesso em: 14 jan. 2026.

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

BOWEN, Glenn A. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, v. 9, n. 2, p. 27–40, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em: 14 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jan. 2026.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.). **Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula.** São Paulo: Cengage Learning, 2013. Disponível em: https://residenciapedagogica.ufpa.br/images/Ebooks/ENSINO_DE_CIENCIAS_POR_INVESTIGAO_cap_1_pg_compressed.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.

CIAVATTA, Maria. História da Educação Profissional: esperanças, lutas e (in)dependências. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e14776, 2023. DOI: 10.15628/rbept.2023.14776. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14776>. Acesso em: 14 jan. 2026.

CME CALDAS NOVAS. **Parecer nº 02/2025:** excepcionalidade de matrículas de maiores de 16 anos trabalhadores e/ou mães na EJA–Ensino Médio. Caldas Novas: Conselho Municipal de Educação, 2025a. Disponível em: <https://cmecaldasnovas.wordpress.com/2025/03/12/parecer-no02-2025-aprovado-em-11-02-2025-assunto-excepcionalidade-de-matriculas-de-maiores-de-16-anos-trabalhadores-e-ou-maes-na-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-ensino-medio-considerando-as-jur/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

CME CALDAS NOVAS. **Parecer nº 05/2025:** excepcionalidade de matrículas de maiores de 16 anos trabalhadores e/ou mães na EJA–Ensino Médio. Caldas Novas: Conselho Municipal de Educação, 2025b. Disponível em: <https://cmecaldasnovas.wordpress.com/2025/09/24/parecer-no05-2025-aprovado-em-28-08-2025-assunto-excepcionalidade-de-matriculas-de-maiores-de-16-anos-trabalhadores-e-ou-maes-na-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-ensino-medio-considerando-as-jur/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

CME CALDAS NOVAS. **Resolução CME 05/2022:** institui o Projeto EJA-PRO-10. Caldas Novas: Conselho Municipal de Educação, 2022a. Disponível em: <https://cmecaldasnovas.wordpress.com/2022/11/18/resolucao-cme-05-2022-institui-o-projeto-eja-pro10/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

CME CALDAS NOVAS. **Resolução n.º 010/2022:** credencia e autoriza a EJA. Caldas Novas: Conselho Municipal de Educação, 2022b. Disponível em: <https://cmecaldasnovas.wordpress.com/2022/12/16/resolucao-n-o-010-2022-credencia-e-autoriza-a-eja/>. Acesso em: 14 jan. 2026.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 14 jan. 2026.

DI PIERRO, Maria Clara; PEREIRA, Marcelo Dante. Desafios da educação de jovens e adultos no contexto do envelhecimento da população paulistana. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 38, n. 111, p. 75–90, 2024. DOI: 10.1590/s0103-4014.202438111.005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/xXQVPbfd5Q6VFf7JjgNtwng/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2026.



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

EJA-PRO-10. **Matriz curricular**. Caldas Novas: Secretaria Municipal de Educação, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1M0-ytu8p48h66pgiwo9WvaVpYhMsBc5k/view?usp=sharing>. Acesso em: 13 jan. 2026.

EJA-PRO-10. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Caldas Novas: Secretaria Municipal de Educação, 2025a. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1DA1FNa-YJkV6Irlt3NPMkjT77Zb_wCBQ/view?usp=sharing. Acesso em: 13 jan. 2026.

EJA-PRO-10. **Regimento Escolar**. Caldas Novas: Secretaria Municipal de Educação, 2025b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1902rfDA49dsc28rF95dBOEAnaZ5DRvyf/view?usp=sharing>. Acesso em: 13 jan. 2026.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FELIPPE, José Neto de Oliveira *et al.* Ensino integral e profissionalizante – a colonização do currículo escolar pela lógica empresarial e os impasses à educação emancipadora sob a perspectiva Marxista. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 23, n. 6, e10373, 2025. DOI: 10.55905/oelv23n6-122. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/10373/6540>. Acesso em: 16 dez. 2025.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação humana e educação profissional: diálogos possíveis. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 29, p. 35–51, 2009. Disponível em: https://ead.ifgoiano.edu.br/docenciaept/modulo1/trabalho-educacao-1/medias/FORMACAO_HUMANA_E_EDUCACAO_PROFISSIONAL.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026.

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

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

FURTADO, Vânia Barcelos; CHAVES, Taniamara Vizzotto. Reflexões sobre concepções de currículo integrado e práticas educacionais no PROEJA. **EJA em Debate**, ano 11, n. 19, jan./jun. 2022. DOI: 10.35700/2317-1839.2022.v11n19.3272. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3272>. Acesso em: 14 jan. 2026.

GRAMSCI, Antonio. **Literatura; folclore; gramática; apêndices: variantes e índices**. Cadernos do cárcere, v. 6. Organização de Carlos Nelson Coutinho; colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 496 p. ISBN 8520006094.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.



INSTITUTO FEDERAL

Goiano
CERFOR

PÓS-GRADUÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MUNIZ, Hélder Pordeus; SANTORUM, Kátia Maria Teixeira; FRANÇA, Maristela Botelho. Corpo-si: a construção do conceito na obra de Yves Schwartz. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 30, n. 2, p. 69–77, 2018. DOI: 10.22409/1984-0292/v30i2/5877. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/5877>. Acesso em: 14 jan. 2026.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em: 14 jan. 2026.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 4–22, 2020. DOI: 10.36524/profept.v4i1.575. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 14 jan. 2026.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1018>. Acesso em: 14 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152–180, jan./abr. 2007. DOI: 10.1590/S1413-24782007000100012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmX-drkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2026.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. **Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências**. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 71–89.

YIN, Robert K. **Case study research and applications: design and methods**. 6th ed. Thousand Oaks: SAGE, 2015. Disponível em: <https://study.sagepub.com/yin6e>. Acesso em: 14 jan. 2026.