INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GABRIEL NASCIMENTO MOURA

FUNÇÕES REPARADORA, QUALIFICADORA E EQUALIZADORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Perspectiva de Mudança nos Institutos Federais.

LARANJAL DO JARI
2026

GABRIEL NASCIMENTO MOURA

FUNÇÕES REPARADORA, QUALIFICADORA E EQUALIZADORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Perspectiva de Mudança nos Institutos Federais.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do Curso de Especialização Lato Sensu em Docência para Educação Profissional e Tecnológica EAD, como requisito avaliativo para obtenção do título de Especialista em Docência para a EPT.

Orientador: Prof. Me. Elender Keuly de Souza.

LARANJAL DO JARI

2026

Biblioteca Institucional - IFAP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M244f Moura, Gabriel Nascimento
Funções reparadora, qualificadora e equalizadora da Educação de Jovens e Adultos em Articulação com a Educação Profissional e Tecnológica: Perspectiva de Mudança nos Institutos Federais. / Gabriel Nascimento Moura - Laranjal do Jari, 3036.
31 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Laranjal do Jari, Pós-Graduação Lato Sensu em Docência para Educação Profissional e Tecnológica EAD, 3036.

Orientador: Elender Keuly de Souza.

1. Educação Profissional e Tecnológica. I. Souza, Elender Keuly de, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica do IFAP

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GABRIEL NASCIMENTO MOURA

FUNÇÕES REPARADORA, QUALIFICADORA E EQUALIZADORA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: Perspectiva de Mudança nos Institutos Federais.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do Curso de Especialização Lato Sensu em Docência para Educação Profissional e Tecnológica EAD, como requisito avaliativo para obtenção do título de Especialista em Docência para a EPT.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
ELENDER KEULY DE SOUZA
Data: 23/08/2026 19:01:14-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Me. Elender Keuly de Souza (Orientador)
Orientador

Documento assinado digitalmente
gov.br
HELOANE DO SOCORRO SOUSA BORGES
Data: 24/08/2026 21:02:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Ma. Heloane do Socorro Sousa Borges
Avaliadora Externa

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA SOLANGE DE LIMA ALMEIDA
Data: 24/08/2026 18:25:01-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Ma. Maria Solange de Lima Almeida
Avaliadora Externa

Documento assinado digitalmente
gov.br
KARINE CAMPOS
Data: 21/09/2026 10:15:17-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Me. Karine Campos
Coordenação do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT)
Portaria Nº 1136/2025/GAB/RE/IFAP

Apresentado em: 20 /08/2026.

Conceito/Nota: 9,5.

Aos meus pais, Benedita e Messias, que me ensinaram que a educação é o caminho que amplia o acesso à vida.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(PAULO FREIRE).

RESUMO

Este trabalho analisa a articulação entre as funções reparadora, qualificadora e equalizadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos Institutos Federais. Nesses termos, o objetivo central será examinar se essa integração promove a superação ou a reprodução de desigualdades estruturais. Concernentemente à metodologia fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental de natureza qualitativa. À vista disso, os resultados indicam que os Institutos Federais ocupam uma posição contraditória, haja vista que oferecem excelência pedagógica, mas enfrentam tensões como a dualidade estrutural e a precarização social, intensificada pela uberização do trabalho. Adicionalmente, detectou-se que a função reparadora avança com a interiorização da rede, contudo, a função equalizadora permanece frágil devido ao subfinanciamento e a processos de expulsão institucional. Portanto, conclui-se que a superação das desigualdades depende de vigilância ética, currículos adaptados à realidade do trabalhador e fortalecimento da assistência estudantil, a integração EJA-EPT reafirma-se como uma política em permanente disputa, essencial para a promoção da justiça social.

Palavras-chave: EJA; EPT; emancipação.

ABSTRACT

This study analyzes the articulation between the restorative, qualifying, and equalizing functions of Youth and Adult Education (EJA) and Professional and Technological Education (EPT) within the Federal Institutes. The main objective is to examine whether this integration promotes the overcoming or the reproduction of structural inequalities. The methodology is based on qualitative bibliographic and documentary research. The findings indicate that the Federal Institutes occupy a contradictory position, as they provide pedagogical excellence while facing challenges such as structural duality and social precarization, intensified by the gig economy. Furthermore, the study found that the restorative function has advanced through the expansion of the Federal Network into inland regions; however, the equalizing function remains fragile due to underfunding and processes of institutional exclusion. It is concluded that overcoming inequalities depends on ethical commitment, curricula adapted to the realities of working students, and the strengthening of student assistance policies. Thus, the integration between Youth and Adult Education and Professional and Technological Education is reaffirmed as a policy under constant dispute, essential to the promotion of social justice.

Keywords**:** EJA; EPT; emancipation.

LISTA DE SIGLAS

CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
IFs	Institutos Federais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO……...**	9
2	**CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EJA EM ARTICULAÇÃO COM A EPT…….**	12
2.1	**A construção histórica da exclusão e a função reparadora…….**	12
2.2	**A função equalizadora e os desafios do financiamento ……...**	15
2.3	**A função qualificadora e a integração com a EPT ……..**	17
2.4	**O trabalho como princípio educativo e a práxis na EJA-EPT……**	18
2.5	**A formação docente para a EPT……...**	20
2.6	**O currículo integrado na prática ……..**	22
2.7	**O desafio da evasão e as estratégias de permanência e êxito……..**	22
4	**CONSIDERAÇÕES FINAIS…….**	25
	REFERÊNCIAS……..	28

1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro é indissociável das marcas de exclusão e da dualidade estrutural que o definiram historicamente, situando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no centro de um debate complexo e inadiável (Albuquerque Júnior; Borges; Araújo, 2024). Por esse ângulo, a modalidade transcende a função de suprir a ausência de estudos na 'idade certa' constituindo-se fundamentalmente, como um esforço de materialização de garantias cidadãs que foram negadas por gerações, sendo assim, portanto, onde as dualidades estruturais do sistema de ensino encontram seu desafio mais imediato.

Na verdade, a inclusão dos Institutos Federais na legislação brasileira, por meio da Lei nº 11.892/2008, levou a uma reflexão mais profunda sobre o papel da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país, nesse novo cenário, o que se percebe é um esforço para integrar o ensino propedêutico à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), criando um modelo pedagógico que vai além da simples escolarização em massa (Brasil, 2008). Essa união entre a base técnica e a formação propedêutica não é apenas uma escolha de método, mas um compromisso com a formação humana completa, buscando oferecer ao estudante uma autonomia que se estende muito além da sala de aula.

Este trabalho tem como objetivo central examinar se essa integração promove a superação ou a reprodução de desigualdades estruturais, por meio de uma análise acerca da concretização das funções clássicas da EJA (reparadora, qualificadora e equalizadora) no âmbito das práticas pedagógicas e das dinâmicas institucionais dos Institutos Federais, posto isto, a pertinência da investigação fundamenta-se na necessidade de examinar criticamente se a articulação entre a educação básica e a educação profissional, conforme orientada prioritariamente pelo Decreto nº 5.154/2004 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), se consolida, de fato, como uma política pública consistente de inclusão educacional ou se, ao contrário, contribui para a manutenção e a reprodução das desigualdades estruturais características da sociedade de classes brasileira.

De fato, a dívida social educacional no Brasil é vasta, profunda, assentada em raízes que remontam ao Período Colonial. Por essas vias analíticas, Anami e Oliveira (2021), destaca que a EJA emerge como uma resposta necessária a esse passivo histórico, no qual as funções estruturantes de reparar trajetórias interrompidas, qualificar para o complexo mundo do trabalho e equalizar o acesso aos bens culturais devem dialogar com políticas públicas de inclusão efetiva. Nesse contexto, a justificativa para a realização deste estudo reside na

urgência de compreender como os Institutos Federais, enquanto instituições que gozam de prestígio social e recursos diferenciados na rede pública, interpretam e implementam essas funções na integração com a EPT.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, constitui o marco normativo e ético que define as três funções basilares desta modalidade, dessa maneira, a função reparadora não se limita à devolução de um tempo escolar perdido, mas implica o reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano e a restauração de um direito violado. A função equalizadora visa restabelecer a equidade, oferecendo oportunidades reais de acesso, permanência e êxito a grupos socialmente vulnerabilizados. Por fim, a função qualificadora projeta-se para além da certificação técnica instrumental, almejando a formação permanente e a atualização contínua em um mundo do trabalho em constante e veloz mutação tecnológica e social.

A literatura especializada e a observação da realidade educacional sugerem que a implementação dessas funções nos Institutos Federais enfrenta desafios de ordem política, pedagógica e financeira, havendo um risco substantivo, identificado tanto na análise documental quanto na práxis docente, de que a articulação EJA-EPT seja reconfigurada e capturada por demandas estritamente mercadológicas, a lógica do "capital humano", distanciando-se de seu propósito equalizador e emancipatório.

A relevância de abordar esta investigação revela-se ao centrar-se nos IFs, instituições estratégicas na materialização desta articulação legal, como espaços que operacionalizam simultaneamente a EJA e a EPT, os IFs configuram-se como lócus privilegiado, um laboratório social, para analisar em que medida a integração entre essas modalidades efetiva-se enquanto política pública inclusiva.

Essa análise, em articulação com a questão norteadora, implica examinar criticamente como a integração entre os papéis tradicionais da EJA e da EPT se materializa nos IFs, apontando se essa conjunção transcende as barreiras da exclusão ou perpetua desigualdades enraizadas entre os alunos que acessam essa oferta educacional com expectativas de transformação de vida. Para tanto, busca-se responder à seguinte questão problema: Como a articulação entre as funções históricas da EJA e a EPT, enquanto política pública de inclusão, se concretiza nos IFs, e de que forma essa integração supera ou reproduz desigualdades estruturais de estudantes que ingressam nesta modalidade com perspectivas de mudanças?

A viabilização desta proposta de pesquisa pressupõe, em primeira instância, uma análise densa da trajetória histórica e dos marcos regulatórios que sustentam a EJA e a EPT no país, reservando especial atenção à conjuntura pós-LDB de 1996 e à estruturação dos Institutos Federais. A partir desse lastro normativo, o debate se aprofunda nos pilares

filosóficos da formação integrada, mobilizando conceitos como o trabalho enquanto princípio educativo, a politecnia e a omnilateralidade como fundamentos da prática pedagógica.

O escopo do estudo abarca ainda a investigação das rotinas docentes e dos impasses curriculares, a exemplo da evasão, que permeiam o cotidiano dos IFs, culminando no mapeamento de experiências exitosas e de gargalos institucionais que influenciam diretamente as condições de permanência e o êxito acadêmico dos estudantes inseridos no binômio EJA-EPT.

A metodologia adotada para a construção desta investigação acadêmico-científica consiste em uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa e cunho exploratório-descritivo. O levantamento de dados abrangeu documentos legais estruturantes, como a Constituição Federal de 1988, a LDBEN, decretos e pareceres do Conselho Nacional de Educação (especialmente o Parecer 11/2000), além de uma revisão sistemática da produção acadêmica recente (período de 2021 a 2025) disponível em repositórios como Google Acadêmico, SciELO e bancos de teses. Foram analisados artigos, dissertações, teses e relatórios de gestão que discutem a EJA nos IFs, permitindo um mapeamento do "estado da arte" sobre o tema.

A organização deste estudo fundamenta-se em uma progressão dialética que parte da conjuntura macroestrutural para as especificidades pedagógicas. Após a etapa introdutória, o texto dedica-se a escrutinar a trajetória histórica e política brasileira, buscando compreender como a exclusão educacional sistemática forjou o atual cenário da EJA integrada à EPT enquanto medida de reparação social. Na sequência, a investigação avança para o exame das bases filosóficas da formação integrada, estabelecendo uma interlocução densa com as categorias de trabalho, politecnia e omnilateralidade.

Dando continuidade ao percurso analítico, o foco desloca-se para a realidade cotidiana dos espaços educativos, o chamado chão da escola, onde são analisados os desafios da docência e as complexidades do currículo integrado frente aos impasses da evasão escolar. Este estágio do trabalho prioriza a investigação de metodologias e práticas que favoreçam a permanência estudantil no contexto específico dos Institutos Federais. Finalmente, as considerações finais sintetizam as reflexões acumuladas ao longo da pesquisa, retomando o problema central para propor horizontes que reafirmam a EJA-EPT como mecanismo de transformação da realidade e de efetiva justiça social.

2 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EJA EM ARTICULAÇÃO COM A EPT

Compreender a EJA-EPT no Brasil requer uma imersão nas raízes de uma formação política moldada pela herança escravista, na qual a exclusão do saber popular operou como um projeto deliberado de poder, posto isto, esse cenário consolidou a reserva do capital cultural para as elites dirigentes, destinando à classe trabalhadora apenas uma instrução instrumental ou o completo desamparo. À vista disso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), esse dualismo educacional reflete séculos de discriminação do labor manual, estruturando uma sociedade dividida pela apropriação desigual da riqueza e do conhecimento.

Nesse horizonte de tensões, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 surge como um marco jurídico e ético fundamental para enfrentar esse passivo histórico, ao problematizar a função reparadora da modalidade, o referido documento estabelece que:

> o reconhecimento e a reparação da dívida social acumulada com os que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio devem ser o marco desta nova etapa da educação de jovens e adultos (Brasil, 2000, p. 5).

Portanto, a articulação entre EJA e EPT deve ser compreendida como uma tentativa de romper com esse passivo histórico, transformando o ato educativo em uma ferramenta de justiça social e emancipação para aqueles que foram sistematicamente privados do direito à educação plena.

2.1 A construção histórica da exclusão e a função reparadora

Taverna, Taverna e Mello (2022) sustentam que a assimetria educacional no Brasil é fruto de uma construção histórica iniciada na colonização, a qual estabeleceu a desvalorização sistemática do ensino para as classes não pertencentes à elite. Segundo a análise das pesquisadoras, o processo formativo nesse período foi pautado por um projeto de aculturação que visava transformar a colônia em um empreendimento lucrativo, utilizando a instrução como ferramenta de "domesticação" econômica. Essa estrutura promoveu uma dualidade pedagógica persistente, em que o acesso ao saber consolidou-se como um privilégio de classe, enquanto indígenas, escravizados e trabalhadores eram relegados à marginalização formativa ou ao silenciamento de suas próprias culturas.

A investigação proposta pelas autoras indica que a negligência com a escolarização das populações vulnerabilizadas, durante o Império e a República, operou como um mecanismo estratégico de preservação das hierarquias de poder e das hegemonias vigentes. Taverna, Taverna e Mello (2022, p. 13) enfatizam que, ao longo da história brasileira, a educação foi frequentemente reduzida a um instrumento de formação de trabalhadores para atender estritamente à lógica do capital e às demandas do mercado. Tal perspectiva negligenciou a dimensão social do aprendizado e a necessária valorização dos sujeitos e docentes, consolidando uma profunda dívida social que ainda repercute nos índices de analfabetismo e nos processos de evasão escolar na contemporaneidade.

Outro marco jurídico dessa exclusão foi a Lei Saraiva de 1881, que em um movimento de engenharia política voltado à preservação do controle oligárquico, a legislação operou a criminalização social do sujeito analfabeto ao interditar-lhe o direito ao voto (Brasil, 1881). Sob esse prisma, o Estado brasileiro articulou uma dupla violência: inicialmente, ao negar o acesso à instrução básica e, ato contínuo, ao instrumentalizar essa ausência de letramento como justificativa para excluir a massa trabalhadora da participação política formal, consolidando-se dessa maneira, a marginalização de cidadãos aos quais o próprio Estado havia negado, sistematicamente, o direito à educação.

Durante grande parte do século XX, as estratégias voltadas à educação de adultos no Brasil mantiveram um caráter marcadamente paliativo e assistencialista. Nesse despacho, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), expoente das diretrizes educacionais do regime militar, materializou a perspectiva da educação como mera "suplência", consistindo em um processo aligeirado de recomposição de conteúdos básicos para funcionalizar a mão de obra requerida pelo "Milagre Econômico", sem qualquer pretensão de formar sujeitos críticos.

Conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), o MOBRAL integrou movimentos concebidos com o propósito de controle político da população, operando por meio da centralização de diretrizes pedagógicas e da produção massificada de materiais didáticos. Sobre a natureza descontínua dessas políticas, Friedrich *et al*. (2010, p. 389) destacam:

> Constatamos que a literatura especializada, em geral, descreve acontecimentos cronológicos de iniciativas pontuais na tentativa de solucionar os problemas decorrentes do analfabetismo e falta de qualificação da mão de obra necessária ao modo de produção vigente em cada época, como iniciativas em relação às políticas públicas. No que diz respeito à relação com as propostas pedagógicas para esta modalidade de ensino [...] estas se caracterizam por uma educação compensatória, supletiva e emergencial.

Essa análise corrobora a compreensão de que, no extenso percurso histórico compreendido entre o Período Imperial e a vigência da Lei nº 5.692/1971, o atendimento educacional voltado a esse público raramente se consolidou como um direito estruturante e permanente. Em vez de uma política de Estado sólida, a trajetória dessa modalidade foi marcada por uma atuação periférica, manifestada por meio de programas de campanha, ações sazonais e iniciativas fragmentadas que pouco contribuíam para a superação das raízes da desigualdade educacional no país.

A superação dessa lógica de exclusão escolar, historicamente sedimentada no tecido social brasileiro, encontrou seu ponto de inflexão fundamental no processo de redemocratização e na subsequente promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse marco jurídico-político foi determinante ao redefinir a educação como um "direito de todos e dever do Estado", estabelecendo as premissas éticas e legais necessárias para a mitigação de um passivo histórico de negligência estatal e para o reconhecimento da dignidade desses estudantes.

A reconfiguração paradigmática e institucional desta modalidade foi consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que substituiu a antiga concepção de "Ensino Supletivo" pela "Educação de Jovens e Adultos" (EJA). Conforme Friedrich et al. (2010), essa transição transcende a mera atualização vocabular, sinalizando um alargamento do conceito que diferencia a instrução meramente corretiva ou compensatória de uma formação educativa integral e permanente.

Essa transição legal e as suas repercussões para a articulação com a formação para o trabalho são analisadas por Silva e Maraschin (2024), que destacam a necessidade imperativa de integrar a base comum à qualificação técnica. Este movimento de integração foi formalizado pela Lei nº 11.741/2008, que alterou dispositivos da LDB para promover o entrosamento entre a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Sob essa nova perspectiva, o Artigo 37, § 3º da LDB passou a preconizar que a "educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional" (Brasil, 1996, p. 31).

Complementarmente, o Artigo 39 da mesma legislação reforça essa integração ao definir que a educação profissional e tecnológica deve se articular "aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia" (Brasil, 1996, p. 31). Assim, o ordenamento jurídico contemporâneo deixa de conceber a EJA como uma etapa estanque, posicionando-a como um campo estratégico para a emancipação e a inserção qualificada do sujeito no mundo do trabalho.

É nesse horizonte de redemocratização que a dimensão reparadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) assume um papel central, tanto no debate teórico quanto no ordenamento jurídico. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, essa função tem como propósito primordial a restauração de um direito fundamental, sendo este, o acesso a uma educação de qualidade que foram sistematicamente negados durante as etapas da infância e adolescência. Anami e Oliveira (2021, p. 74) corroboram essa perspectiva ao analisarem a profundidade do compromisso legal e ético subjacente a essa modalidade:

> Considerando o Parecer CNE/CEB 11/2000 (Brasil, 2000), a EJA possui três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora, representando uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da escrita e da leitura como bens sociais. Esse mesmo parecer institui que a EJA deve ser pensada como modelo pedagógico próprio e criar situações pedagógicas específicas para jovens e adultos.

Dessa forma, a reparação não se encerra na mera abertura tardia de matrículas escolares. Ela exige a validação da identidade dos sujeitos da EJA, em sua maioria trabalhadores, negros, mulheres e sujeitos oriundos das periferias e do campo, reconhecendo a densidade dos saberes acumulados em suas práticas de vida e de labor, dessa forma, sob essa ótica, o caráter reparador deixa de ser visto como uma benevolência estatal para ser compreendido como o resgate de uma dívida histórica e ética. No âmbito dos Institutos Federais, essa responsabilidade se amplia, visando reparar não apenas a privação do letramento básico, mas também a exclusão histórica do acesso à formação técnica e tecnológica de excelência, tradicionalmente restrita às elites ou ofertada de maneira puramente instrumental.

2.2 A função equalizadora e os desafios do financiamento

A função equalizadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um imperativo de equidade que, ao rejeitar uma igualdade meramente formal, exige a oferta de condições objetivas de permanência, como transporte, alimentação e auxílio estudantil, para mitigar abismos históricos de renda, raça e gênero (Albuquerque et al., 2024). Este compromisso ético com a justiça social é institucionalizado pelo Decreto nº 5.840/2006, que fundamenta a integração entre a formação básica e a educação profissional via PROEJA, visando superar o viés meramente assistencialista de políticas passadas e garantir a inclusão

efetiva de estudantes trabalhadores através de uma proposta pedagógica que respeite as suas identidades e trajetórias (Brasil, 2006).

A plena concretização da função equalizadora enfrenta severos entraves financeiros e políticos que comprometem a sua viabilidade estrutural. O cenário orçamentário brasileiro revela que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) padece de um estrangulamento sistemático, no qual a "trava da EJA", como alcunhada por Cruz, Sales e Almeida (2023, p. 5), reitera um histórico de negação de direitos no âmbito do FUNDEB. Ao limitar os recursos destinados à modalidade a um percentual teto do fundo e aplicar fatores de ponderação inferiores aos do ensino regular, o Estado opera uma lógica contábil que desvaloriza a formação do trabalhador, dessa forma, essa realidade colide com o espírito do Decreto nº 5.840/2006, que ao instituir o PROEJA, visava justamente integrar a base comum à qualificação profissional para superar a marginalidade pedagógica, mas que acaba por ter sua execução limitada por uma invisibilidade orçamentária que perpetua o status quo da exclusão social (Brasil, 2006).

A institucionalização do novo FUNDEB permanente (Lei nº 14.113/2020) tenha representado um avanço significativo ao extinguir a trava limitadora de 15%, os coeficientes de ponderação vigentes ainda subsistem aquém do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) necessário para uma oferta robusta de EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) (Brasil, 2020).

Nos Institutos Federais, a articulação entre a formação básica e o ensino técnico impõe custos operacionais elevados, que abrangem desde a manutenção de laboratórios e insumos específicos até a realização de visitas técnicas e uma relação pedagógica diferenciada, posto isto, sem um aporte financeiro que reconheça essas complexidades, a promessa de uma educação profissional de excelência para jovens e adultos corre o risco de ser esvaziada por um financiamento que não acompanha as exigências materiais da modalidade. Essa vulnerabilidade financeira reflete uma contradição sistêmica: enquanto o discurso oficial fomenta a inclusão, a engenharia orçamentária muitas vezes penaliza as redes que buscam expandir o atendimento.

O estudo de Cruz, Sales e Almeida (2023) sobre o cenário no Piauí ilustra a perversidade desse mecanismo, demonstrando como o subfinanciamento histórico sufoca as iniciativas de ampliação da EJA e desencoraja gestores públicos. No âmbito dos Institutos Federais, a efetivação da função equalizadora depende intrinsecamente do fortalecimento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), contudo, os sucessivos cortes e oscilações orçamentárias nos últimos anos ameaçam diretamente a permanência dos

estudantes em situação de vulnerabilidade, colocando em xeque a capacidade do Estado de converter a reparação histórica em justiça social efetiva.

2.3 A função qualificadora e a integração com a EPT

A função qualificadora da EJA transcende o paradigma da instrução puramente técnica, consolidando-se como um compromisso ético com a formação continuada e o desenvolvimento integral do sujeito perante o mundo do trabalho (Albuquerque Junior et al., 2025). Numa conjuntura global marcada pela rápida obsolescência de saberes e pela constante mutação das bases tecnológicas de produção, a educação deixa de ser compreendida como um estágio terminal da juventude para se converter num processo de atualização permanente ao longo da vida. Em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, essa vertente visa não apenas a certificação, mas a renovação constante de conhecimentos que permitam ao indivíduo lidar com as complexidades da sociedade contemporânea (Brasil, 2000).

Sob esta ótica, a qualificação proposta, particularmente no âmbito dos Institutos Federais, distancia-se radicalmente da lógica do adestramento funcional ou da mera preparação de mão de obra barata para as urgências imediatistas do mercado. Pelo contrário, ela alinha-se ao conceito de qualificação social e profissional, no qual o trabalho é compreendido como princípio educativo e motor de emancipação política, como assevera Friedrich et al. (2010), a integração da qualificação profissional na EJA deve permitir que o estudante se aproprie do saber tecnológico e reelabore a sua cultura laboral, dessa maneira, trata-se de capacitar o trabalhador para que ele não seja apenas um executor de tarefas, mas um sujeito capaz de gerir a sua própria trajetória com autonomia e consciência crítica.

A articulação com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), impulsionada pelo Decreto nº 5.154/2004 e institucionalizada pela fundação da Rede Federal em 2008, constitui a estratégia basilar para a materialização dessa função educacional. Nesse cenário, o PROEJA atua como o principal indutor dessa integração, conforme estabelecido pelos Decretos nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006. O programa tem como premissa a superação da dualidade histórica que segregou a formação intelectual, destinada às elites dirigentes, da instrução técnica voltada à classe trabalhadora, ao integrar o Ensino Médio à Educação Profissional, os Institutos Federais buscam formar sujeitos aptos a desvendar os fundamentos científicos, tecnológicos e socioculturais que regem os processos produtivos.

Sob essa ótica, a função qualificadora na EJA-EPT visa instrumentalizar o trabalhador para uma percepção crítica da realidade e para uma intervenção consciente no mundo do trabalho, permitindo-lhe problematizar as dinâmicas de organização e exploração vigentes. Contudo, Paludo (2001) adverte que a concretização desse propósito enfrenta desafios estruturais agudos, situando a modalidade no centro de tensões marcadas por disparidades de classe, raça, gênero e território. O expressivo declínio nas matrículas da EJA registrado na última década sinaliza um distanciamento entre a oferta institucional e as condições reais de acesso da classe trabalhadora. Essa retração, corroborada pela análise de Silva e Maraschin (2024), evidencia que a exclusão escolar persiste como um mecanismo objetivo de eliminação dos sujeitos desfavorecidos, ameaçando a promessa de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

2.4 O trabalho como princípio educativo e a práxis na EJA-EPT

A proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) articulada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no âmbito dos Institutos Federais distancia-se de qualquer pretensão de neutralidade, sustentando-se em pilares que visam subverter a lógica hegemônica da teoria do capital humano e o paradigma da empregabilidade acrítica. Conforme asseveram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 10), assumir o trabalho como princípio educativo implica, fundamentalmente, superar a histórica cisão entre o labor manual e o esforço intelectual, permitindo que a ciência seja compreendida como potência material no processo de produção.

Em oposição a uma formação meramente instrumental e produtivista, essa arquitetura educacional de cunho emancipatório ancora-se na perspectiva humanizadora e na compreensão do trabalho como princípio educativo basilar. Sob as lentes das matrizes teóricas marxistas e gramscianas, o trabalho é concebido não apenas como atividade econômica, mas como o motor da emancipação humana e da apropriação do saber tecnológico. Essa fundamentação, defendida por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 15), projeta uma formação que permite ao sujeito a leitura crítica e a transformação da sua própria realidade social, consolidando a travessia necessária para a construção de uma nova realidade educativa.

A categoria "trabalho" é aqui apreendida na sua densidade ontológica, sendo compreendida como a atividade vital por meio da qual o ser humano interpela e transforma a

natureza para a satisfação das suas necessidades essenciais. Nesse movimento dialético, o sujeito não apenas modifica o meio externo, mas produz a si próprio, gerando cultura, conhecimento, linguagem e a sua própria existência social.

No cenário acadêmico brasileiro, as reflexões de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) constituem-se como referências basilares para essa discussão. Para estes autores, assumir o trabalho como princípio educativo implica, fundamentalmente, na superação da histórica cisão entre o labor manual e o esforço intelectual, uma dicotomia herdada das raízes escravistas e aprofundada pela lógica do modo de produção capitalista.

Sobre a natureza da integração curricular fundamentada nessa perspetiva, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 10) esclarecem que:

> O papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção. [...] O ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a "travessia" para uma nova realidade.

Dessa forma, a proposta não se limita ao ensino do "fazer" em sentido estrito ou ao treino para tarefas operacionais, mas sim à compreensão do trabalho como a base da produção da vida humana em sociedade. Ao adotar o trabalho como eixo vertebrador do currículo, disciplinas como física, química, história e sociologia deixam de ser tratadas como saberes abstratos e compartimentados, convertendo-se em ferramentas indispensáveis para que o estudante entenda como o mundo é produzido, reproduzido e transformado.

A proposta pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nos Institutos Federais fundamenta-se em dois pilares conceituais: a politecnia e a omnilateralidade. De acordo com a perspetiva de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o conceito de politecnia (ou educação tecnológica) não deve ser reduzido ao ensino fragmentado de técnicas isoladas. Para estes autores, o termo refere-se ao domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que dão suporte aos diversos processos de trabalho modernos, visando superar a dicotomia entre saber manual e intelectual.

Nesse sentido, enquanto uma formação puramente instrumental limita o estudante ao manejo de ferramentas específicas, a vertente politécnica privilegia a compreensão dos princípios da ciência e da organização do trabalho. Essa base assegura ao trabalhador autonomia intelectual e uma flexibilidade real para se adaptar conscientemente às mudanças, em contraposição à flexibilidade predatória demandada pelo mercado.

A omnilateralidade, por sua vez, projeta-se como o horizonte da formação humana em sua totalidade, contemplando as dimensões física, intelectual, cultural, política, ética e estética. Como observam Friedrich et al. (2010), essa abordagem constitui o contraponto necessário aos modelos que historicamente reduziram o trabalhador a um executor de tarefas alienado. No contexto da EJA, a perspetiva omnilateral exige que o currículo reconheça o estudante como um sujeito de direitos pleno, cujas necessidades extrapolam a mera sobrevivência econômica.

Contudo, a materialização destes conceitos enfrenta desafios estruturais. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) alertam para uma tensão permanente entre a formação voltada à cidadania plena e as pressões por uma mão de obra meramente disciplinada. Essa "dualidade estrutural", que segregou historicamente o ensino para as elites e para os trabalhadores, tenta reconfigurar-se no interior das políticas de EPT através de cursos aligeirados que privilegiam o "saber fazer" imediato em detrimento da formação humana integral.

2.5 A formação docente para a EPT

Para que o currículo integrado, a politecnia e a formação omnilateral transcendam o plano teórico e se materializem na práxis cotidiana, é imperativo contar com um corpo docente apto a mediar essa complexidade pedagógica. Contudo, a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) constitui-se, atualmente, como um dos maiores gargalos, um verdadeiro "nó górdio", do reordenamento institucional da Rede Federal. O perfil docente nos Institutos Federais revela-se marcadamente heterogêneo: de um lado, encontram-se bacharéis com sólida proficiência técnica em suas áreas (como engenharia e agronomia), mas que frequentemente ingressam na carreira sem formação pedagógica prévia ou licenciatura.

Por outro lado, professores licenciados nas áreas propedêuticas muitas vezes desconhecem as especificidades epistemológicas da EPT e a realidade dos processos produtivos. Friedrich, Benite, Benite e Pereira (2010) observam que, diante de um sistema repleto de carências, o professor é frequentemente compelido a assumir um perfil de "herói", aprendendo o ofício docente por ensaio e erro no interior de uma modalidade que exige formação específica.

A ausência de políticas institucionais consistentes de formação inicial e continuada para a docência na EPT resulta, não raro, na reprodução de práticas pedagógicas tradicionais e

fragmentadas, distantes da perspectiva da integração curricular, as especificidades da EJA adicionam camadas suplementares de complexidade a esse cenário, exigindo que o educador lide com a acentuada heterogeneidade etária, abrangendo desde jovens de 18 anos a idosos de 60 na mesma sala, e com a riqueza das experiências de vida e laborais dos estudantes. Anami e Oliveira (2021) destacam que a Rede Federal ainda carece de um corpo docente formado para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos, o que é fundamental para reconhecer esses sujeitos como produtores de cultura e portadores de saberes acumulados que desafiam a lógica do ensino puramente instrumental.

Nesse contexto, a formação continuada, quando ofertada, assume frequentemente um caráter pontual e desvinculado dos dilemas reais da sala de aula, assemelhando-se a um modelo "bancário" de atualização. Existe uma carência crônica de espaços e tempos institucionais dedicados à reflexão coletiva e ao planejamento conjunto, elementos vitais para que a integração curricular não se restrinja à formalidade dos documentos burocráticos. Silva e Maraschin (2024) advertem que, embora existam comitês de gestão de pessoas nos Institutos Federais, as diretrizes para a formação efetiva do quadro de pessoal muitas vezes não aparecem explicitadas nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI). Sem o suporte de uma sólida formação política e social, a integração entre os saberes gerais e técnicos corre o risco de permanecer apenas como uma promessa legal, enquanto a prática pedagógica segue isolada em disciplinas compartimentadas.

A transposição dos princípios legais e filosóficos para a realidade cotidiana dos Institutos Federais revela um cenário de disputas entre o projeto de formação humana integral e as pressões por modelos de ensino instrumentais. A análise do "chão da escola" permite verificar se as funções reparadora, equalizadora e qualificadora estão, de fato, transformando a vida dos sujeitos ou se a proposta pedagógica está sendo limitada por desafios estruturais e burocráticos.

Como observam Anami e Oliveira (2021), a EJA surge para atender sujeitos que "não tiveram acesso ou possibilidades de frequentar a escola e sempre estiveram em situações desfavoráveis em relação a outros grupos privilegiados no sentido cultural, social e financeiro". Assim, o cotidiano institucional deve ser o espaço de efetivação desse direito subjetivo garantido constitucionalmente.

2.6 O currículo integrado na prática

O currículo integrado é a estratégia central para superar a dualidade histórica entre a formação propedêutica e a preparação profissional técnica. A proposta visa organizar o conhecimento de forma unitária, integrando ciência, cultura e trabalho. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 15) defendem que essa integração é o caminho para uma nova realidade educativa:

> O ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a "travessia" para uma nova realidade. [...] [O objetivo é] resgatar o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia.

Na prática, entretanto, essa "travessia" enfrenta barreiras como a carga horária excessiva e a falta de tempos comuns para o planejamento docente. Sem essa articulação, a integração corre o risco de tornar-se meramente formal, sem alterar a lógica fragmentada das aulas.

O reconhecimento de saberes adquiridos fora da escola formal é uma dimensão essencial da função reparadora da EJA, programas como a Rede CERTIFIC buscam validar os conhecimentos práticos dos trabalhadores, integrando-os ao itinerário formativo e elevando sua escolaridade. Essa prática rompe com a visão de que o aluno é um sujeito desprovido de conhecimentos significativos. Anami e Oliveira (2021) reforçam que o objetivo é "oportunizar a conclusão da educação básica em conjunto com uma qualificação e/ou formação profissional para todos e todas que não seguiram os estudos na linearidade". Ao validar saberes tácitos, a escola reconhece a dignidade da cultura do trabalho e acelera o percurso formativo de forma justa.

2.7 O desafio da evasão e as estratégias de permanência e êxito

A evasão escolar na EJA-EPT é um fenômeno complexo que reflete mecanismos de exclusão social e econômica, Anami e Oliveira (2021) recorrem a Bourdieu para explicar que "não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas". No contexto da EJA, esses mecanismos incluem a incompatibilidade de horários e a

precarização do trabalho. Para enfrentar esse cenário, os Institutos Federais implementam Planos de Permanência e Êxito que articulam auxílios financeiros e suporte pedagógico. O objetivo é garantir que o aluno se sinta "no" e "com" o mundo, desenvolvendo um sentimento de pertencimento à instituição de ensino.

Apesar das dificuldades, existem experiências que materializam a função social da Rede Federal, como a inclusão de estudantes com deficiência e o uso de metodologias dialógicas. Práticas que resgatam o legado freireano permitem que o conteúdo técnico seja aprendido a partir dos problemas reais da comunidade. Como afirmam Anami e Oliveira (2021, p. 82), o aprendizado crítico leva a uma mudança na trajetória de vida: "aquela velha história, você pega um ignorante velho e ensina ele a ler e diz que o mundo, por aquela porta, ele pode passar [...] foi o que aconteceu comigo [...] eu vi uma porta aberta". Essas metodologias ativas e o compromisso ético dos docentes são fundamentais para transformar a educação em uma ferramenta de emancipação humana.

Diante do exposto, retoma-se a questão central que orienta este trabalho: a integração EJA-EPT nos Institutos Federais (IFs) atua como um vetor de superação ou como um mecanismo de reprodução das desigualdades estruturais brasileiras? A análise desse cenário revela um movimento dialético e, por vezes, contraditório. Sob uma ótica, a própria existência da Rede Federal e a oferta constitucional de cursos gratuitos, públicos e de elevada qualidade técnica e tecnológica para jovens e adultos trabalhadores representam um avanço monumental na função reparadora do Estado.

O acesso a laboratórios de ponta, bibliotecas atualizadas e a um corpo docente altamente qualificado constitui uma ruptura histórica com o paradigma da "escola pobre para o pobre". Para muitos egressos da EJA-EPT, essa experiência materializa-se como uma "porta aberta" que redefine não apenas a empregabilidade, mas a autopercepção e a dignidade do sujeito trabalhador. Por outro lado, mecanismos sutis e explícitos de manutenção de desigualdades persistem no arcabouço institucional, sendo assim, a rigidez curricular que desconsidera as urgências do trabalhador e o elitismo acadêmico que subestima a especificidade da EJA atuam como filtros que podem converter a promessa de ascensão em uma nova experiência de fracasso.

De acordo com Paiva (2006), o que comumente se rotula como "evasão" deve ser compreendido como um processo de expulsão institucional, no qual a escola falha em se adaptar às condições de vida do educando. Essa exclusão é fundamentada por Anami e Oliveira (2021), que, ao citarem Bourdieu, destacam a necessidade de descrever os

mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua dos sujeitos desfavorecidos do sistema de ensino.

Nesse contexto, a função equalizadora torna-se o ponto de maior tensionamento, enquanto a instituição oferece uma estrutura de excelência, a sociedade desigual nega ao estudante as condições mínimas de sobrevivência. A realidade desse educando é atravessada pela nova morfologia do trabalho, marcada pelo fenômeno da uberização e da precarização estrutural. Como assevera Antunes (2018), essa dinâmica retira do trabalhador a soberania sobre seu próprio tempo e energia, tornando a rotina escolar um desafio hercúleo. Sem uma flexibilização radical de tempos e métodos que acolha o estudante exausto pela jornada laboral, a escola acaba por chancelar a exclusão sob o pretexto de manter um suposto rigor acadêmico.

Portanto, a perspectiva de mudança real reside na capacidade política e pedagógica dos Institutos Federais de radicalizarem sua identidade institucional inclusiva. Como advertem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o sucesso de uma política educacional popular depende de uma disputa permanente contra as forças conservadoras que tentam reduzir a EPT a um adestramento instrumental. Assumir a EJA como missão central exige currículos corajosos que dialoguem com as dores e potências da classe trabalhadora, transformando a instituição em um verdadeiro instrumento de justiça social e emancipação humana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória investigativa percorrida neste trabalho de conclusão de curso permitiu examinar, sob múltiplas e críticas lentes, a complexa articulação entre as funções históricas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no âmbito da Rede Federal. A análise revelou que os Institutos Federais ocupam uma posição estratégica e marcadamente contraditória no cenário educacional brasileiro, uma vez que se configuram simultaneamente como espaços de excelência pedagógica com um potencial emancipatório ímpar e como instituições atravessadas pelas tensões da dualidade estrutural, do produtivismo e da precarização social que assola o país.

Ficou evidente que a função reparadora tem sido parcialmente cumprida através da expansão capilarizada e da interiorização da Rede Federal, o que levou oportunidades de qualificação a territórios e populações historicamente esquecidas pelo Estado. O reconhecimento da EJA como um direito subjetivo inalienável, e não como mera benesse, representa um avanço consolidado na legislação, configurando o resgate de uma dívida social para com aqueles que foram privados do acesso aos bens sociais da escrita e da leitura. Contudo, a reparação plena ainda esbarra na dificuldade da escola formal em dialogar horizontalmente com os saberes dos trabalhadores, exigindo uma maior difusão de práticas como o reconhecimento de saberes e competências para validar a cultura que a trajetória de vida já conferiu ao estudante.

A função equalizadora mostrou-se o ponto mais frágil e tensionado desta tríade funcional. A despeito dos esforços institucionais materializados em Planos de Permanência e Êxito, os índices de interrupção dos estudos permanecem em patamares alarmantes no PROEJA, evidenciando que a igualdade de oportunidades não se decreta apenas por força de lei, mas depende de condições materiais concretas de existência.

Depreende-se desta investigação que o fenômeno habitualmente classificado como evasão escolar constitui, em essência, um processo de expulsão institucional, revelando a incapacidade do sistema de ensino em se adequar às realidades concretas e às condições de vida dos educandos. Em vez de um abandono voluntário por parte do aluno, observa-se a operação de mecanismos objetivos que promovem a eliminação gradual dos sujeitos socialmente desfavorecidos, uma vez que a estrutura escolar falha em acolher suas especificidades.

Nesse cenário, o subfinanciamento crônico e a rigidez dos tempos pedagógicos atuam como barreiras determinantes que acabam por converter a escola pública em um instrumento de seleção social, mantendo os estudantes mais vulneráveis à margem da diplomação e perpetuando um ciclo de negligência estatal que inviabiliza a educação enquanto direito efetivo e ferramenta de emancipação.

Quanto à função qualificadora, a integração curricular sustentada pela robusta concepção do trabalho como princípio educativo representa um horizonte pedagógico potencialmente revolucionário, posto isto, a busca pela formação omnilateral e pela politecnia tenta romper com a tradição de formar meros executores de tarefas para o mercado, integrando ciência, cultura e tecnologia na totalidade da formação humana.

No entanto, a materialização dessa proposta enfrenta o desafio da formação docente, marcada pela falta de preparo específico para lidar com o público da EJA e pela carência de tempos institucionais para o planejamento coletivo. Além disso, a precarização contemporânea e o fenômeno da uberização, drena a energia e a soberania do tempo do estudante trabalhador, tornando a permanência escolar um desafio hercúleo frente à necessidade imediata de sobrevivência.

Em resposta à questão norteadora deste estudo, conclui-se que a integração EJA-EPT nos Institutos Federais carrega potencialidades reais de superação das desigualdades, mas exige uma vigilância política e ética constante para evitar sua reprodução. A superação ocorre, de fato, quando o Instituto Federal se torna um território de vida que acolhe a diversidade, flexibiliza currículos sem perder a qualidade social e empodera os sujeitos para a leitura crítica do mundo.

Por outro lado, a reprodução das desigualdades torna-se inevitável quando a lógica tecnicista se sobrepõe à formação humana, tratando o aluno como mão de obra a ser ajustada às demandas do capital. Posto isto, o sucesso de uma política educacional popular depende de uma disputa permanente contra as forças conservadoras que tentam reduzir a educação profissional a um adestramento instrumental.

Para o fortalecimento da modalidade, aponta-se a urgência de instituir programas permanentes de formação docente focados na educação popular e na andragogia, garantindo que o educador compreenda a identidade social de seu aluno, simultaneamente, é imperativo blindar e ampliar o orçamento destinado à assistência estudantil para assegurar as bases materiais da equalização.

Deve-se promover também uma flexibilização curricular responsável que utilize o reconhecimento de saberes para tornar o percurso formativo significativo e compatível com a

vida complexa do trabalhador. Finalmente, a institucionalização da escuta e da participação estudantil em fóruns deliberativos garantirá que as vozes e demandas dos sujeitos da EJA participem ativamente da gestão democrática e dos rumos pedagógicos da escola. Em última análise, a EJA integrada à EPT é uma política pública em permanente disputa e uma trincheira irrenunciável na luta por justiça social.

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. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 6, n 1, p. 70-89, 2024. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13174. Acesso em: 30 dez. 2025.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Ailton Batista de. *et al*. Implicações da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na "reintegração", "recuperação", "readaptação", "reinserção", "reeducação" e "reabilitação" dos "sentenciados". **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n 13, p.1-25, 2024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/11572. Acesso em: 30 dez. 2025.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Ailton Batista de. et al. Uma visão macroscópica brasileira das lacunas da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (EEPI) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 9, p. 1-11, 2025. Disponível em: https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/1685. Acesso em: 30 dez. 2025.

ANAMI, Karin Tyeko; OLIVEIRA, Fátima Peres Zago de. Retrato, memória e história: a transformação da vida após a EJA – EPT. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 10, n. 18, p. 71-84, jul./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.35700/eja.2021.ano10n18.p71-84.3262. Acesso em: 30 dez. 2025.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. [Imperador (1831-1889 : Pedro II)]. **Lei nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881**. Reforma a legislação eleitoral. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1881.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

CRUZ, Rosana Evangelista da; SALES, Luís Carlos; ALMEIDA, Lucine Rodrigues Vasconcelos Borges de. O financiamento da EJA no Fundeb: a política que reiterou a negação do direito. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 39, e32398, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469832398. Acesso em: 30 dez. 2025.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77, 2001.

FRIEDRICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 3, n. 3, p. 1-26, 2005. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578. Acesso em: 30 dez. 2025.

PAIVA, Jane. Histórico da EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006. p. 24-35 (Boletim - Salto para o futuro, n. 16).

PALUDO, Vitânia. **Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional**: o lugar da qualificação social e profissional. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SILVA, Giselda Mesch Ferreira da; MARASCHIN, Mariglei Severo. A gestão da EJA EPT dos Institutos Federais gaúchos sob a égide da lei. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [*S. l.*], v. 1, n. 24, p. 1-22, e15145, abr. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.15628/rbept.2024.15145. Acesso em: 30 dez. 2025.

TAVERNA, Aline Rosenente; TAVERNA, Maira Rosenente; MELLO, Eloisa Helena. Processo histórico do analfabetismo no Brasil (1500-1945). **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 8, n. 9, p. 62250-62265, set. 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n9-121.