REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

PRINCÍPIOS FORMATIVOS DA EJATEC: UMA LEITURA CRÍTICA À LUZ DA FORMAÇÃO OMNILATERAL

FORMATIVE PRINCIPLES OF EJATEC: A CRITICAL READING IN THE LIGHT OF OMNILATERAL EDUCATION

Ciências Humanas • 06/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794019294

Soraia Leopoldino Ferreira de Moura[1]

Sangelita M. Franco Mariano[2]

Fatima Suely Ribeiro Cunha[3]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar os princípios formativos da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJATEC) à luz da concepção de formação omnilateral. Fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica, a partir de Marx (2011), Gramsci (2001), Saviani (2012), Frigotto (2010a), Ciavatta (2012) e Ramos (2008). A pesquisa, de abordagem qualitativa, é bibliográfica e documental: examinou obras de referência sobre trabalho e educação e as normas nacionais que regulam a articulação entre a EJA e a educação profissional, do Decreto nº 5.154/2004 às resoluções de 2021. Foram analisados seis princípios: o trabalho como princípio educativo, a politecnia e a integração de saberes, a unidade entre teoria e prática, a igualdade e a diversidade, a emancipação e a flexibilidade. Os resultados mostram que esses princípios se aproximam da formação omnilateral no Documento Base do PROEJA, de 2007, e se afastam dela nas normas de 2021, organizadas pela lógica dos itinerários formativos, da flexibilização e da educação a distância. Conclui-se que a EJATEC pode constituir um projeto de formação humana integral, desde que conte com condições materiais, formação docente e escolhas políticas coerentes com esse horizonte.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Educação profissional; Formação omnilateral; Trabalho como princípio educativo.

ABSTRACT

This article aims to analyze the formative principles of Youth and Adult Education integrated with Professional and Technological Education (EJATEC) in the light of the concept of omnilateral education. It is grounded in historical-dialectical materialism and historical-critical pedagogy, drawing on Marx (2011), Gramsci (2001),

Saviani (2012), Frigotto (2010a), Ciavatta (2012) and Ramos (2008). The research follows a qualitative approach and is bibliographic and documentary: it examined reference works on labor and education and the national regulations governing the articulation between Youth and Adult Education and professional education, from Decree No. 5,154/2004 to the 2021 resolutions. Six principles were analyzed: work as an educational principle, polytechnic education and the integration of knowledge, the unity of theory and practice, equality and diversity, emancipation, and flexibility. The results show that these principles come close to omnilateral education in the 2007 PROEJA Base Document and move away from it in the 2021 regulations, which are organized by the logic of formative pathways, flexibility and distance education. It concludes that EJATEC can constitute a project of integral human formation, provided that it has material conditions, teacher education and political choices consistent with this horizon.
Keywords: Youth and adult education; Professional education; Omnilateral education; Work as an educational principle.

1. INTRODUÇÃO

Quem retorna à escola depois de adulto raramente o faz por acaso. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), boa parte dos estudantes é formada por trabalhadores que interromperam a escolarização para garantir o sustento da família, que moravam longe da escola ou que foram afastados dela por trajetórias de fracasso e exclusão. Quando essa modalidade se articula à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a promessa é dupla: concluir a educação básica e, ao mesmo tempo, obter uma formação ligada ao mundo do trabalho.

A EJATEC situa-se nesse cruzamento. Na rede estadual de Goiás, a sigla nasceu em 2019 para designar uma oferta de EJA de nível médio mediada por tecnologias digitais (Goiás, 2019) e, nos documentos mais recentes da Secretaria de Estado da Educação, passou a nomear também a EJA articulada à qualificação profissional de formação inicial e continuada (Goiás, 2026a, 2026b). Ela se apoia em uma determinação legal antiga: desde a redação dada pela Lei nº 11.741/2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que "a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento" (Brasil, 1996, art. 37, § 3º).

A forma dessa articulação, porém, nunca foi consensual. Ao longo das últimas décadas, as políticas para a educação profissional oscilaram entre um projeto de formação humana integral e um projeto de adaptação dos trabalhadores às exigências do mercado. A disputa continua viva no plano normativo. Moreira (2025), ao comparar as Resoluções CNE/CEB nº 1/2021 e nº 3/2025, conclui que a primeira se alinha a uma inflexão neoliberal, enquanto a segunda avança no reconhecimento da diversidade dos sujeitos e da formação omnilateral, sem eliminar as contradições entre capital e trabalho.

É nesse terreno que se coloca a pergunta deste artigo: quais princípios formativos orientam a EJATEC e em que medida eles se aproximam ou se afastam da concepção de formação omnilateral? O objetivo é identificar e analisar esses princípios, confrontando-os com o referencial do trabalho como princípio educativo e com as normas que regulam a articulação entre a EJA e a educação profissional no Brasil.

O texto está organizado em cinco seções. Depois desta introdução, a segunda apresenta o referencial teórico, centrado na formação omnilateral e na dualidade que marca a educação profissional brasileira. A terceira descreve a metodologia. A quarta reúne os resultados e a discussão, em duas partes: a análise dos seis princípios formativos e o exame de como eles aparecem na legislação e das tensões que enfrentam na prática. A quinta apresenta as conclusões.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: TRABALHO, DUALIDADE E FORMAÇÃO OMNILATERAL

A educação profissional brasileira nasceu dirigida aos pobres. O Decreto nº 7.566, de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices, justificava a medida pela necessidade de "habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intellectual" (Brasil, 1909). A partir da década de 1940, as leis orgânicas do ensino organizaram a formação profissional em ramos separados, sem equivalência plena com o ensino secundário. Ciavatta (2012) resume assim o sentido dessa organização:

> *Mas sua organicidade social está em reservar a educação geral para as elites dirigentes e destinar a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões (Ciavatta, 2012, p. 87).*

Essa dualidade não desapareceu com as reformas posteriores. Kuenzer (2007, p. 1165) mostra que ela persiste mesmo quando o

discurso oficial a nega, pois “a dualidade estrutural, embora negada na acumulação flexível, não se supera, mantendo-se e fortalecendo-se”. A autora chama esse movimento de inclusão excludente: amplia-se o acesso à escola e à certificação, mas não o acesso efetivo ao conhecimento sistematizado. Em texto mais recente, ela observa que, mesmo quando a formação geral é estendida aos trabalhadores, ela lhes chega desqualificada (Kuenzer, 2020).

Por trás da escola dual está uma forma de organizar o trabalho. Smith (1996, p. 66) já descrevia a fabricação do alfinete dividida em cerca de 18 operações distintas, vendo nessa divisão a fonte do aumento da produtividade. Com Taylor (1990), a fragmentação converte-se em planejamento centralizado: a direção pensa e o operário executa instruções escritas. O próprio Taylor admite que o trabalho de carregar barras de ferro é “tão grosseiro e rudimentar por natureza que acredito ser possível treinar um gorila inteligente e torná-lo mais eficiente que um homem no carregamento de barras de ferro” (Taylor, 1990, p. 42-43). Nos Cadernos do cárcere, Gramsci (2007) mostra que os métodos do americanismo e do fordismo exigem um novo tipo de trabalhador, ajustado ao ritmo da produção, cuja formação combina coerção e persuasão.

As formas recentes de organização do trabalho não eliminaram esse quadro; tornaram-no mais instável. Antunes (2009) analisa a reestruturação produtiva iniciada nos anos 1970, que combinou flexibilização da produção, terceirização e trabalho temporário, parcial e informal, e chama de classe-que-vive-do-trabalho esse conjunto heterogêneo de trabalhadores. Com a expansão dos serviços e das tecnologias digitais, surge um novo proletariado de serviços, submetido a jornadas intermitentes e ao controle por plataformas (Antunes, 2018), processo que a chamada uberização

leva adiante ao transformar o trabalhador em prestador de serviços aparentemente autônomo (Antunes, 2020). Muitos estudantes da EJA vivem exatamente essa condição.

É contra essa fragmentação que se afirma a ideia de formação omnilateral. Nos Grundrisse, Marx (2011) vincula o livre desenvolvimento das individualidades à redução do tempo de trabalho necessário, que abre espaço para a formação artística, científica e de outras naturezas dos indivíduos. No Brasil, Frigotto (2010a) traduz esse horizonte para o campo da escola pública:

> *No campo educativo somente na esfera pública é possível construir efetivamente uma alternativa que busque desenvolver as múltiplas dimensões do ser humano. Alternativa esta que neste texto, dentro de uma perspectiva gramsciana denominamos de escola unitária (síntese do diverso), formação omnilateral ou politécnica (Frigotto, 2010a, p. 19).*

Ciavatta (2012, p. 86) localiza a origem dessa noção na educação socialista, "que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica". Frigotto (2010b, p. 185), por sua vez, lembra que, na década de 1980, a escola unitária e a formação omnilateral, politécnica ou tecnológica constituíram o eixo em torno do qual se buscou reorganizar a educação brasileira.

Gramsci (2001, p. 33-36) oferece a imagem mais concreta dessa escola. Contra a divisão entre a escola clássica, reservada aos dirigentes, e a escola profissional, destinada às classes instrumentais, ele propõe uma "escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da

capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual". O autor recusa ainda a naturalização da separação entre quem pensa e quem executa: todos os homens são intelectuais, embora nem todos exerçam na sociedade a função de intelectuais (Gramsci, 2001, p. 18).

A pedagogia histórico-crítica acrescenta a esse debate a defesa do conteúdo. Para Saviani (2012, p. 10), a escola tem a função específica de transmitir o saber sistematizado, e a "despreocupação com a transmissão de conhecimentos" acabou por "rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado". A escola não resolve sozinha a marginalidade, mas pode colocar "nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado" (Saviani, 2012, p. 29-30). Para quem chega à EJA depois de anos fora da sala de aula, essa defesa tem peso particular.

Na educação profissional, a formação omnilateral ganha forma no currículo integrado. Para Ciavatta (2012), integrar significa recuperar o sentido de completude da formação, de modo que a preparação para o trabalho não seja separada da formação geral nem reduzida ao treinamento para uma ocupação. Ramos (2012) propõe organizar esse currículo a partir das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, articulando conhecimentos gerais e específicos em torno de problemas concretos, em vez de justapô-los em disciplinas isoladas.

3. METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa. Essa escolha decorre da natureza do objeto: princípios formativos não se medem, mas se interpretam em relação às condições históricas que os produzem e aos projetos de sociedade que expressam. Como observa Minayo (2002, p. 102), na pesquisa qualitativa “preocupamo-nos menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação”.

Quanto aos procedimentos, o estudo combinou pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. As obras de referência foram selecionadas intencionalmente, por sua relevância na tradição teórica do trabalho como princípio educativo e da formação omnilateral: Marx (2011), Gramsci (2001, 2007), Saviani (2012), Frigotto (2010a, 2010b, 2012), Ciavatta (2012), Ramos (2008, 2012), Kuenzer (2007, 2020) e Antunes (2009, 2018, 2020). Complementarmente, foram consultados estudos recentes sobre a EJATEC e sobre a EJA integrada à educação profissional, como os de Lança (2021), Silva, Sampaio e Melo (2021), Oliveira, Diniz e Silva (2025) e Moreira (2025).

A pesquisa documental, que se assemelha à bibliográfica, “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45). Foram examinadas as normas nacionais que tratam da articulação entre a EJA e a educação profissional: a LDB (Brasil, 1996), o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000), o Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004), o Decreto nº 5.840/2006, que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação

Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (Brasil, 2006), o Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007) e as Resoluções CNE/CP nº 1/2021 e CNE/CEB nº 1/2021 (Brasil, 2021a, 2021b).

A leitura do material orientou-se pelo método do materialismo histórico-dialético. Isso significa que os princípios formativos não foram tomados como enunciados abstratos, mas em sua relação com a organização do trabalho no capitalismo, com a história da educação profissional no país e com as condições concretas em que a EJA é ofertada. Interessou, sobretudo, identificar as contradições: o que os documentos afirmam, o que deixam de dizer e o que se perde quando passam do papel para a escola.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são apresentados em duas partes. A primeira analisa os seis princípios formativos que decorrem do referencial teórico e das finalidades da EJA integrada à educação profissional. A segunda examina como esses princípios aparecem nas normas nacionais e quais tensões enfrentam quando chegam à escola.

4.1. Os Princípios Formativos da EJATEC

Da articulação entre esse referencial e as finalidades da EJA integrada à educação profissional decorrem seis princípios formativos. Eles não aparecem reunidos em um único documento oficial; resultam da leitura conjunta da legislação, do Documento Base do PROEJA e da produção teórica discutida acima. Cada um é analisado a seguir, com exemplos que indicam como poderia materializar-se no trabalho de sala de aula.

4.1.1. O Trabalho Como Princípio Educativo

Tomar o trabalho como princípio educativo significa organizar o processo formativo a partir dos processos de trabalho, de suas bases científicas, tecnológicas, sociais e históricas, e dos significados que o trabalho tem na vida dos sujeitos. O trabalho aparece aqui em sentido ontológico, como a atividade pela qual o ser humano transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo. Ramos (2008) lembra que, por ser a primeira mediação entre o ser humano e a realidade material e social, o trabalho forma com a ciência uma unidade.

Daí uma distinção que precisa ser mantida com cuidado: o trabalho como princípio educativo não é o mesmo que o emprego como finalidade educativa. Sob o capitalismo, o trabalho assume a forma assalariada e alienada, e uma educação profissional organizada apenas pelas demandas do mercado tende a reproduzir essa forma, formando pessoas aptas a executar tarefas fragmentadas sem compreender o processo do qual participam. Quando os dois sentidos se confundem, a formação encolhe até caber no treinamento.

Imagine-se uma turma que cursa qualificação na área da construção civil. Em vez de limitar as aulas às técnicas de assentamento ou de instalação, o professor pode propor que os estudantes investiguem a história da habitação popular no município, calculem o custo dos materiais de uma reforma, discutam as normas de segurança e os direitos trabalhistas do setor e comparem essas informações com a experiência de quem já trabalhou em obras. O saber fazer continua presente, mas deixa de estar isolado do saber por que se faz e para quem se faz.

4.1.2. A Politecnia e a Integração de Saberes

A politecnia corresponde ao domínio dos princípios científicos e tecnológicos que regem os processos produtivos, o que permite ao estudante compreender o todo e não apenas uma parte do processo (Ramos, 2008). Não se trata de ensinar vários ofícios ao mesmo tempo. Essa seria a polivalência, que amplia o número de tarefas que o trabalhador executa e o torna mais adaptável às oscilações do mercado. A politecnia, ao contrário, busca que ele compreenda os fundamentos daquilo que faz e possa intervir criticamente nos processos de produção.

A integração de saberes acompanha esse princípio. Conhecimentos gerais e específicos, teóricos e práticos, precisam ser trabalhados em relação uns com os outros e com a realidade, e isso exige superar a fragmentação das disciplinas (Ramos, 2012). Na EJA, essa exigência tem um ponto de partida privilegiado: os estudantes chegam com saberes construídos no trabalho rural, no comércio, nos serviços domésticos ou no trabalho informal. O Documento Base do PROEJA reconhece esse ponto ao defender “uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas” (Brasil, 2007, p. 41).

Num curso ligado à produção agrícola, por exemplo, um projeto sobre a horta da escola pode reunir conteúdos de biologia, como os ciclos de nutrientes do solo, de química, como a acidez da terra e a composição dos adubos, de matemática, no cálculo de área e de produtividade, e de história, na discussão sobre a concentração fundiária no Brasil. O estudante que sempre trabalhou na roça descobre que aquilo que sabia por experiência tem explicação

científica, e que essa explicação pode mudar a maneira como trabalha.

4.1.3. A Unidade Entre Teoria e Prática

Esse princípio enfrenta diretamente a separação entre pensar e fazer, característica da divisão capitalista do trabalho. Na perspectiva omnilateral, a teoria explica a prática, e a prática confirma, amplia e transforma a teoria. Para a EJA, isso significa que o ensino não pode ser apenas abstrato, distante da vida dos estudantes, nem apenas operativo, reduzido a procedimentos.

A tensão aqui costuma vir do tempo. Cursos curtos e a pressão pela certificação rápida empurram os professores a privilegiar o ensinar a fazer em detrimento do ensinar a compreender. O resultado pode parecer eficiente no curto prazo, mas deixa o trabalhador vulnerável: quem sabe operar um equipamento sem conhecer seu funcionamento depende de que nada mude, ao passo que quem compreende os fundamentos consegue se adaptar e aprender de novo.

Num módulo sobre instalações elétricas residenciais, o professor pode começar por uma pergunta simples: por que uma casa tem disjuntores, e o que determina quanto cada circuito suporta? A partir dela, os estudantes retomam os conceitos de corrente, tensão, resistência e potência, aprendem a calcular cargas e só então passam à instalação. Ao final, são capazes de justificar cada decisão técnica e de reconhecer riscos que passariam despercebidos a quem apenas repete um procedimento.

4.1.4. A Igualdade e a Diversidade

A formação omnilateral parte do reconhecimento de que todas as pessoas têm capacidade de apropriar-se do conhecimento, independentemente de sua condição social, de sua idade ou de sua trajetória escolar. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 expressa esse fundamento ao definir a função reparadora da EJA, que "significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano" (Brasil, 2000, p. 6).

Igualdade, nesse sentido, não é oferecer um ensino simplificado a quem chegou atrasado à escola. Saviani (2012) argumenta que a luta pela igualdade real passa pela igualdade de acesso ao saber e pela distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis, e que uma pedagogia comprometida com as camadas populares considera a difusão de conteúdos vivos e atualizados uma de suas tarefas primordiais. Rebaixar o conteúdo em nome da realidade do aluno seria, por esse raciocínio, uma forma de manter a desigualdade.

A diversidade completa esse princípio. Os estudantes da EJA trazem trajetórias de trabalho rural, urbano, doméstico e informal, diferenças de idade, de gênero, de raça e de origem regional. O Documento Base do PROEJA inclui as condições geracionais, de gênero e étnico-raciais entre os fundamentos da formação humana (Brasil, 2007, p. 37-38). Reconhecer essas diferenças significa tratá-las como ponto de partida do processo formativo, e não como déficit a ser corrigido. Uma turma pode, por exemplo, estudar as matrizes indígenas, africanas e europeias da culinária regional a partir das receitas que os próprios estudantes trazem de casa, articulando história, química dos alimentos e segurança alimentar.

4.1.5. A Emancipação

A emancipação é o horizonte da formação omnilateral. Na EJA, ela se traduz na formação de sujeitos capazes de compreender a sociedade em que vivem, identificar as desigualdades que os atingem e participar de sua transformação. Como se viu com Saviani (2012), a escola não resolve sozinha o problema da marginalidade, mas pode oferecer às classes trabalhadoras os instrumentos de compreensão crítica da realidade. É essa apropriação que permite reconhecer, com Gramsci (2001), que todos são capazes de exercer a função intelectual.

Emancipação não se confunde com doutrinação. O que se espera da escola é que desenvolva a capacidade de analisar, comparar argumentos e tomar posição com base em conhecimento, e não que transmita respostas prontas. Um projeto sobre os direitos trabalhistas, que estude a Consolidação das Leis do Trabalho, as mudanças introduzidas pela reforma trabalhista de 2017 e o trabalho mediado por aplicativos, pode ajudar os estudantes a entender como essas transformações afetam a própria vida, sem que o professor precise dizer o que devem pensar sobre elas.

4.1.6. A Flexibilidade

Os sujeitos da EJA têm ritmos, tempos e condições de vida diferentes dos estudantes do ensino regular: trabalham, cuidam da família, muitas vezes chegam à aula depois de uma jornada inteira. A LDB reconhece essa condição ao determinar que a oferta da EJA considere “as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho” (Brasil, 1996, art. 37, § 1º).

A flexibilidade, porém, é o mais ambíguo dos princípios. Pode significar a adequação da escola às necessidades dos trabalhadores, com horários, tempos e metodologias pensados para eles. Pode também servir de justificativa para uma formação aligeirada, como alerta Kuenzer (2007), em que a redução da carga horária, a substituição do professor por materiais autoinstrucionais e a individualização do percurso esvaziam a experiência coletiva da escola. Na perspectiva omnilateral, flexibilizar tempos e espaços é legítimo; reduzir o acesso ao conhecimento sistematizado, não.

4.2. Os Princípios na Legislação: Aproximações e Distanciamentos

A EJATEC não possui lei própria. Ela se apoia em um conjunto de normas nacionais sobre a EJA e a educação profissional, e a leitura desse conjunto mostra que os princípios discutidos acima não têm o mesmo peso em todos os momentos. Há uma diferença nítida entre as normas produzidas entre 2004 e 2007 e as que se seguiram à reforma do ensino médio.

4.2.1. Do Ensino Médio Integrado Ao Documento Base do PROEJA

O Decreto nº 5.154/2004 revogou o Decreto nº 2.208/1997, que havia separado a formação técnica do ensino médio, e restabeleceu a possibilidade da oferta integrada (Brasil, 2004). Dois anos depois, o Decreto nº 5.840/2006 ampliou o PROEJA, determinando que seus cursos “deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos” (Brasil, 2006, art. 1º, § 2º) e abrindo a oferta às redes estaduais e municipais.

O Documento Base do PROEJA deu a esse arcabouço uma concepção pedagógica explícita. Propõe uma formação fundada na

“integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral” (Brasil, 2007, p. 35) e estabelece entre seus princípios o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como fundamento da formação. Embora não empregue a palavra omnilateral, é o documento oficial que mais se aproxima dessa concepção: afirma que “a finalidade da formação integral é a superação da dualidade histórica presente na educação brasileira” (Brasil, 2007, p. 26), critica a formação que “substitui o todo (a formação integral) pela parte” (Brasil, 2007, p. 27) e adverte que “a formação humana não se faz em tempos curtos” (Brasil, 2007, p. 38).

4.2.2. As Normas de 2021 e a Lógica da Flexibilização

As normas mais recentes conservam parte desse vocabulário, mas o inserem em outra lógica. A Resolução CNE/CP nº 1/2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, inclui entre seus princípios a “centralidade do trabalho assumido como princípio educativo” e a pesquisa como princípio pedagógico (Brasil, 2021a, art. 3º, IV e V). O mesmo artigo, contudo, abre a lista com a articulação com o setor produtivo e inclui a flexibilidade na construção de itinerários formativos e a promoção da inovação. A resolução não menciona formação integral nem formação humana.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2021, que institui as Diretrizes Operacionais para a EJA, alinha a modalidade à reforma do ensino médio de 2017. No ensino médio, até 960 horas destinam-se à Base Nacional Comum Curricular e ao menos 240 horas ao itinerário formativo, que, no caso da formação técnica e profissional, pode ser composto por um curso ou um conjunto de cursos de qualificação (Brasil, 2021b, art. 12). A mesma resolução admite que até 80% da carga horária do ensino médio na EJA seja ofertada a distância

(Brasil, 2021b, art. 4º, parágrafo único). Nela, o termo integrada designa apenas uma das formas de organização curricular da oferta. Moreira (2025) interpreta esse conjunto como expressão de uma inflexão neoliberal na regulamentação da EJA articulada à educação profissional.

O contraste entre os dois momentos é revelador. Entre 2004 e 2007, a integração entre EJA e educação profissional foi pensada como formação humana integral, que exige tempo, presença e articulação entre áreas. A partir de 2017, e de forma explícita nas resoluções de 2021, ela passa a ser organizada pela lógica dos itinerários, da flexibilização e da educação a distância, na qual a qualificação pode se reduzir a cursos de curta duração. A EJATEC goiana foi criada nesse segundo momento.

4.2.3. Tensões na Passagem do Papel para a Escola

As pesquisas sobre a EJATEC registram essas tensões. Silva, Sampaio e Melo (2021) perguntam se o programa goiano amplia oportunidades ou apenas flexibiliza a educação, apontando que o modelo transforma o professor em tutor, exige do estudante equipamento e acesso à internet e coincidiu com o fechamento de turmas presenciais de EJA. Em São Paulo, onde a mesma sigla nomeia um programa diferente, Lança (2021, p. 193) caracteriza a proposta como “uma formação aligeirada, fragmentada, esvaziada de concepções pedagógicas”. São avaliações que dão concretude ao risco da inclusão excludente descrito por Kuenzer (2007).

A segunda tensão é ideológica. Desde os anos 1990, a lógica da empregabilidade orienta boa parte das políticas educacionais e transfere ao indivíduo a responsabilidade por sua inserção no

mercado de trabalho. Frigotto (2010b, p. 214-215) vê nessa lógica um rejuvenescimento da teoria do capital humano, que exige um trabalhador com maior capacidade de abstração e polivalência e passa a operar sob a lógica da exclusão. Quem não consegue emprego aparece, nesse discurso, como alguém que não se qualificou o suficiente, e as causas econômicas e políticas do desemprego desaparecem da explicação.

A terceira tensão diz respeito aos professores. A integração entre formação geral e formação profissional não se faz por decreto: depende de docentes que conheçam a especificidade da EJA, que tenham tempo para planejar em conjunto e que compreendam o trabalho como princípio educativo. No curso técnico integrado em Edificações na modalidade EJA do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Oliveira, Diniz e Silva (2025) encontraram altas taxas de evasão, baixos índices de conclusão, fragilidades na formação docente e ausência de articulação entre formação geral e técnica. Sem formação continuada e sem condições de trabalho, os princípios tendem a permanecer no papel.

Ainda assim, a legislação não é um bloco homogêneo. A própria substituição da Resolução CNE/CEB nº 1/2021 pela nº 3/2025, que, segundo Moreira (2025), volta a reconhecer a diversidade dos sujeitos e a necessidade de formação omnilateral, mostra que as normas são também espaço de disputa entre projetos de formação. É nessa brecha que a EJATEC pode se afirmar como algo mais do que uma via rápida de certificação.

5. CONCLUSÃO

Os seis princípios analisados (o trabalho como princípio educativo, a politecnia e a integração de saberes, a unidade entre teoria e prática, a igualdade e a diversidade, a emancipação e a flexibilidade) expressam um projeto de educação e de sociedade. Lidos à luz da formação omnilateral, mostram que a EJATEC pode ser espaço de reparação e de formação plena para trabalhadores que tiveram o direito à escola negado.

A análise documental indica, porém, que esse potencial não está garantido pelos textos oficiais. A concepção de formação integral aparece com clareza no Documento Base do PROEJA e perde força nas resoluções de 2021, que organizam a oferta pela lógica dos itinerários, da flexibilização e da educação a distância. A palavra omnilateral não está em nenhuma dessas normas. Ela funciona, neste estudo, como chave de leitura para avaliar quanto cada documento se aproxima ou se afasta de uma formação humana completa.

Entre os princípios, a flexibilidade merece atenção especial, porque é o que mais facilmente muda de sentido. Pensada a favor do trabalhador, ela adapta a escola à vida de quem estuda à noite depois do trabalho. Pensada a favor da redução de custos, ela substitui o professor por plataformas e encurta a formação. Distinguir uma coisa da outra é tarefa da gestão, dos professores e de quem formula as políticas.

A EJATEC não resolverá sozinha a tensão entre formação humana e empregabilidade, porque ela tem raízes na forma como a sociedade organiza o trabalho. Precisa, no entanto, enfrentá-la de modo consciente, fazendo escolhas sobre que formação quer oferecer e a quem quer servir. Investigações que acompanhem a EJATEC no

cotidiano das escolas, ouvindo estudantes e professores, poderão mostrar como esses princípios são vividos na prática e quais condições permitem que deixem de ser apenas intenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0.** São Paulo: Boitempo, 2020.

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

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

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. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/ceb11-eja_2000.pdf. Acesso em: 25 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 25 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: CNE, 2021b. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/12_Resolução_CNE_CEB_N°_1__25_de_maio_de_2021.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: CNE, 2021a. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/08/rcp001_21.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5840-13-julho-2006-544587-publicacaooriginal-56059-pe.html. Acesso em: 25 out. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Créa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1909. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-

7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 12 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **PROEJA:** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: documento base. Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Brasília, DF: MEC/Setec, 2007. Disponível em: https://ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/PROEJA-Documento-base.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes pedagógicas para o ano de 2026.** Goiânia: Seduc, 2026b. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2026/02/DIRETRIZES-PEDAGOGICAS-2026.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Matrizes curriculares 2026:** documento orientador. Goiânia: Seduc, 2026a. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2026/01/Caderno_Orientador___Matriz_Curricular_2026___Retificado-2.pdf. Acesso em: 12 out. 2026.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Seduc promove aula inaugural do programa EJATEC.** Goiânia: Seduc, 21 ago. 2019. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/seduc-promove-aula-inaugural-do-programa-ejatec/. Acesso em: 20 out. 2026.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. v. 4: Temas de cultura. Ação Católica. Americanismo e fordismo.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019.

LANÇA, Hélida. A implantação do EJATEC na rede estadual de São Paulo: mais um ataque à educação de jovens e adultos trabalhadores. **Trabalho Necessário,** Niterói, v. 19, n. 40, p. 173-194, set./dez. 2021. DOI: https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50875.

MARX, Karl. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução: Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Valter Garabed de Souza. A Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: uma análise das resoluções CNE/CEB nº 1/2021 e nº 3/2025. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica,** v. 2, n. 25, e18819, 2025. DOI: https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18819.

OLIVEIRA, Jônnata Fernandes de; DINIZ, Maria Clara Oliveira; SILVA, Janete Fernandes de Oliveira. Trajetória e desafios da educação de

jovens e adultos no curso técnico integrado no IFRN Campus Mossoró. **Revista Educação em Foco,** Juiz de Fora, v. 30, e30058, 2025. DOI: https://doi.org/10.34019/2447-5246.2025.v30.49291.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado.** [S. l.: s. n.], 2008. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, 8 e 9 maio 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 107-128.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Ana Lúcia da; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire; MELO, Mychele Priscila de. Projeto EJA TEC em Goiás: ampliação de oportunidades ou flexibilização da educação? In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, 14., 2021, Campina Grande. **Anais.** Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA101_ID3855121120211530 29.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações:** investigação sobre sua natureza e suas causas. Tradução: Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1. (Os Economistas).

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica.** Tradução: Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

---

[1] Psicóloga, neuropsicóloga, psicopedagoga e pedagoga. Especialista em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e em Educação Inclusiva com ênfase em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal Goiano, Campus Ceres. Endereço postal: Instituto Federal Goiano, Campus Ceres, Rodovia GO-154, Km 3, Zona Rural, Ceres, GO, CEP 76300-000. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-9039-3027.

[2] Doutora. Professora do Instituto Federal Goiano, Campus Ceres, e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Endereço postal: Instituto Federal Goiano, Campus Ceres, Rodovia GO-154, Km 3, Zona Rural, Ceres, GO, CEP 76300-000. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3895-4291.

[3] Doutora. Professora do Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, e coorientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Endereço postal: Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, Rodovia BR-153, Km 633, Zona Rural, Morrinhos, GO, CEP 75650-000. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.