



TRAJETÓRIA E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO NO IFRN *CAMPUS MOSSORÓ*

TRAJECTORY AND CHALLENGES OF YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE
INTEGRATED TECHNICAL COURSE AT THE IFRN MOSSORÓ *CAMPUS*

Jônнata Fernandes de Oliveira¹

<https://orcid.org/0000-0001-7325-435X>

Maria Clara Oliveira Diniz²

<https://orcid.org/0009-0006-6831-1413>

Janete Fernandes de Oliveira Silva³

<https://orcid.org/0009-0009-9259-1218>

Resumo: Este artigo apresenta um estudo de caso que analisa criticamente a trajetória histórica e os desafios institucionais do Curso Técnico Integrado em Edificações - Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecido pelo IFRN *Campus Mossoró* entre 2006 e 2025. A pesquisa articula dados quantitativos e qualitativos, com base em análise documental, levantamento estatístico e aplicação de questionários a docentes, para investigar indicadores de permanência, conclusão, eficácia e eficiência institucional, bem como as percepções docentes sobre formação, práticas pedagógicas e propostas de aperfeiçoamento. Os resultados revelam um cenário caracterizado por elevadas taxas de evasão e retenção, baixos índices de conclusão e eficácia, e fragilidades persistentes na formação inicial e continuada dos docentes. A ausência de articulação entre a formação geral e a formação técnica emerge como entrave central à consolidação de uma proposta pedagógica integrada e contextualizada. As análises indicam que os avanços alcançados se concentram em melhorias infraestruturais, sem impactos consistentes nos processos formativos. As sugestões docentes destacam a urgência de medidas estruturantes, como a modularização curricular, desenvolvimento de projetos pedagógicos integradores, fortalecimento da formação continuada e adequação das práticas pedagógicas à realidade dos estudantes-trabalhadores. Fundamentado nos referenciais críticos da educação profissional integrada, o estudo conclui que a superação dos desafios da EJA exige transformações profundas, orientadas por uma política educacional omnilateral e emancipatória, sustentada por compromisso institucional com o direito à educação integral e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Educacional omnilateral. Formação docente. Prática pedagógicas.

¹ Professor Pós-doutor em Ciências Naturais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN *Campus Mossoró*. Email: jonnata.oliveira@ifrn.edu.br

² Discente do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, IFRN *Campus Mossoró*. Email: c.diniz@academico.ifrn.edu.br

³ Professora Mestre em Letras da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte, SEEC-RN. Email: janete_portugues@hotmail.com

Abstract: This article presents a case study that critically analyzes the historical trajectory and institutional challenges of the Integrated Technical Course in Building Construction - Youth and Adult Education (EJA), offered by the IFRN Mossoró *Campus* between 2006 and 2025. The research combines quantitative and qualitative data, based on document analysis, statistical surveys, and questionnaires applied to teachers, to investigate indicators of retention, completion, institutional effectiveness, and efficiency, as well as teachers' perceptions regarding training, pedagogical practices, and improvement proposals. The results reveal a scenario marked by high dropout and retention rates, low completion and effectiveness rates, and persistent weaknesses in both initial and continuing teacher education. The lack of articulation between general and technical education emerges as a central barrier to the consolidation of an integrated and contextualized pedagogical approach. The analysis indicates that the advances achieved are mostly limited to infrastructure improvements, without consistent impacts on formative processes. Teachers' suggestions emphasize the urgency of structural measures, such as curricular modularization, development of integrative pedagogical projects, strengthening of continuing education, and adaptation of pedagogical practices to the reality of working students. Based on critical frameworks of integrated professional education, the study concludes that overcoming the challenges of EJA requires profound transformations guided by an omnilateral and emancipatory educational policy, sustained by institutional commitment to the right to integral and socially referenced education.

Keywords: Omnilateral education. Teacher training. Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil configura-se como uma resposta histórica à exclusão educacional da classe trabalhadora, resultante das desigualdades estruturais da sociedade capitalista. Como destaca Paiva (1987, *apud* Araújo, 2005), a escola formal foi organizada para atender aos interesses das elites, relegando os trabalhadores a práticas educativas fragmentadas e descontextualizadas. Rosa (2016) complementa que, apesar dos avanços normativos, a EJA permanece excludente no cotidiano institucional, afetada por políticas públicas descontinuadas e pela insuficiência de investimentos em formação docente e infraestrutura adequadas. Nesse sentido, Macêdo (2016) aponta a limitação das políticas de formação de professores para a EJA, que, embora existam oficialmente, não têm sido suficientes para garantir a qualificação necessária dos profissionais que atuam com esse público.

Frente a este cenário, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA), instituído em 2005, surge como uma tentativa de superação do dualismo histórico entre a formação geral e a formação profissional. Frigotto (2005) ressalta que tal proposta articula saberes científicos, técnicos e culturais, estruturando-se sob o princípio do trabalho como eixo educativo, em consonância com a concepção de formação omnilateral. Saviani (2021), por sua vez, defende que essa superação exige a adoção de uma pedagogia histórico-crítica, orientada à emancipação integral dos sujeitos. Contudo, Nosella (2005) adverte que as diretrizes neoliberais podem esvaziar o potencial crítico da proposta, reduzindo-a a uma lógica instrumental de empregabilidade.

O trabalho, portanto, ocupa centralidade como princípio educativo, articulando saberes escolares e experiências sociais (Ciavatta, 2008a). Para Oliveira (2023), a formação técnica não

pode restringir-se à competência operacional, devendo promover a consciência crítica dos trabalhadores. Moura (2007) aprofunda a discussão ao evidenciar que a dualidade estrutural entre a educação básica e a educação profissional no Brasil compromete a efetivação da integração curricular pretendida. Araújo e Holanda (2011) reforçam que, mesmo quando a proposta integrada é formalmente incorporada aos currículos, as práticas pedagógicas seguem marcadas por fragmentação disciplinar e baixa articulação entre os componentes gerais e profissionais, desconsiderando as especificidades do público da EJA e limitando o alcance do projeto pedagógico. Essa constatação é aprofundada por Ciavatta e Rummert (2010), que analisam as implicações políticas e pedagógicas do currículo na EJA integrada, destacando os entraves estruturais, epistemológicos e formativos que dificultam a efetivação de uma proposta crítica e emancipadora.

A formação docente emerge como fator decisivo para a materialização da proposta integrada. Pimenta (2009) enfatiza a necessidade de professores com sólido domínio teórico-metodológico e postura reflexiva diante dos processos educativos. Dourado *et al.* (2017) destacam que lacunas na formação inicial dificultam práticas pedagógicas inclusivas, enquanto Ramos (2010) adverte que, sob lógicas mercadológicas, a formação integrada corre o risco de ser reduzida a uma abordagem meramente instrumental, desvirtuando seu caráter emancipador.

Desde 2006, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *Campus Mossoró* oferta o Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações na modalidade EJA. Considerando que Mossoró, com cerca de 265 mil habitantes segundo o Censo 2022 do IBGE, constitui a segunda maior cidade do Rio Grande do Norte, a existência dessa única oferta pública integrada na região assume especial relevância no cenário da democratização do acesso à educação profissional. Tal configuração confere ao estudo um caráter singular: não se trata de uma iniciativa localizada ou complementar, mas de uma experiência central para um território populoso, na qual a oferta de educação profissional integrada representa uma estratégia fundamental de inclusão e democratização da formação técnica no âmbito da Rede Federal.

Assim, o presente artigo propõe analisar criticamente sua trajetória entre 2006 e 2025, a partir da articulação de dados quantitativos extraídos do SUAP (matrículas, evasão, conclusão, efetividade) e dados qualitativos provenientes de questionários aplicados aos docentes. A pesquisa busca responder à seguinte indagação: em que medida o Curso Técnico Integrado em Edificações - EJA, ofertado pelo IFRN *Campus Mossoró*, tem conseguido efetivar os princípios da formação integrada preconizada pelo PROEJA, à luz dos indicadores institucionais de permanência, conclusão e eficácia, e das percepções docentes sobre formação e prática pedagógica?

METODOLOGIA

NATUREZA DA PESQUISA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de abordagem quanti-qualitativa, com natureza exploratória e descritiva. Tem por objetivo analisar criticamente a trajetória e os

desafios do Curso Técnico Integrado em Edificações, modalidade EJA, do IFRN *Campus Mossoró*, examinando em que medida a proposta tem conseguido efetivar os princípios da formação integrada preconizada pelo PROEJA, à luz de indicadores institucionais e das percepções docentes. A dimensão quantitativa apoiou-se em dados estatísticos extraídos do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), sistema oficial de gestão acadêmica do IFRN, abrangendo informações de matrículas, evasão e conclusão, permitindo mapear tendências institucionais ao longo do período histórico. A dimensão qualitativa buscou apreender as percepções docentes por meio de questionários estruturados, elaborados com base nos referenciais críticos que sustentam a pesquisa.

A análise fundamentou-se em três aportes teórico-metodológicos principais. Saviani (2021), com a pedagogia histórico-crítica, possibilitou compreender as práticas educativas como expressões das contradições sociais e orientar a articulação entre teoria e prática na investigação. Frigotto (2024) contribuiu com a concepção de educação omnilateral, destacando a necessidade de considerar as condições objetivas nas quais trabalho e educação se desenvolvem. Ciavatta (2008b), ao discutir a formação integrada, enfatiza o papel da experiência como mediação formativa, influenciando diretamente a elaboração das categorias analíticas e dos instrumentos de coleta de dados.

TIPO DE PESQUISA

Trata-se de um estudo de caso, com foco na trajetória histórica, pedagógica e institucional do curso no período de 2006 a 2025. Conforme Yin (2015), o estudo de caso permite a compreensão aprofundada de fenômenos complexos em contextos institucionais reais, proporcionando análise integrada de aspectos estruturais, curriculares, pedagógicos e socioeconômicos.

CARACTERIZAÇÃO DO CURSO INVESTIGADO

O Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações na modalidade EJA é oferecido presencialmente pelo IFRN *Campus Mossoró*, com duração de quatro anos e carga horária de 2.975 horas. Seu Projeto Pedagógico (IFRN, 2012) prevê uma formação técnico-científica articulada à formação cidadã, em consonância com os fundamentos do PROEJA.

FONTES DE DADOS

Os dados quantitativos foram obtidos nos módulos “Quantitativo de Alunos” e “Indicadores de Ensino” do SUAP, abrangendo o período de 2006 a 2025. Foram analisados os seguintes indicadores: taxas de matrícula, evasão, conclusão, retenção, reprovação, permanência, efetividade, saída com êxito, eficácia e eficiência. Cada indicador foi operacionalizado conforme critérios institucionais e devidamente contextualizado na análise longitudinal. Ressalta-se que os dados referentes ao ano de 2025 ainda são parciais, pois o semestre 2025.1 não havia sido concluído integralmente no momento da coleta.

Os dados foram analisados à luz da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2021), da concepção de formação omnilateral (Frigotto, 2005) e da mediação entre saber escolar e experiência (Ciavatta, 2008a), assegurando rigor analítico na interpretação dos achados.

PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO

Em março de 2025, foi aplicado um questionário estruturado aos docentes que atuaram no curso entre 2006 e 2025. O instrumento abordou aspectos relativos à formação acadêmica, práticas pedagógicas, estratégias didáticas, desafios enfrentados e propostas de aperfeiçoamento, com base nos referenciais críticos supracitados. A análise dessas respostas foi orientada pelos aportes de Pimenta (2009), quanto à formação docente reflexiva, Frigotto (2005), no que tange à articulação com a educação omnilateral, e Saviani (2021), no enfrentamento dos descompassos entre os objetivos formativos e a prática pedagógica efetiva.

A pesquisa respeitou os preceitos éticos definidos na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos participantes, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018).

ANÁLISE DOCUMENTAL E SISTEMATIZAÇÃO GRÁFICA

A análise documental seguiu abordagem descritivo-analítica. Na etapa quantitativa, os dados foram organizados e visualizados com o uso do software *Python* 3.10 e dos pacotes *Pandas*, *Matplotlib*, *Seaborn* e *Numpy*. Na análise qualitativa, as respostas abertas dos questionários foram codificadas no software *MAXQDA* 2022. As representações gráficas foram elaboradas por meio de diagramas de espinha de peixe (*Microsoft PowerPoint*) e nuvens de palavras (*WordCloud*, com *NLTK*), posteriormente ajustadas visualmente no *Canva*. A combinação desses procedimentos assegurou sistematização, rigor analítico e reproduzibilidade, ampliando a robustez da leitura crítica sobre a efetividade institucional da EJA integrada no IFRN *Campus Mossoró*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

MATRÍCULAS, CONCLUINTES, EVADIDOS E PERCENTUAIS NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO EM EDIFICAÇÕES – EJA, IFRN CAMPUS MOSSORÓ (2006–2025)

A Tabela 1 apresenta os dados de matrículas, concluintes, evadidos e seus percentuais no Curso Técnico Integrado em Edificações - EJA do IFRN *Campus Mossoró* entre 2006 e 2025. A organização dos dados por coorte permite identificar padrões históricos relevantes, embora as coortes de 2022 a 2025 permaneçam com ciclos formativos ainda em andamento ou afetados por interrupções acadêmicas, como a greve de 2024. Essa limitação exige cautela na interpretação das séries mais recentes. Ainda assim, o panorama geral aponta tendências estruturais que comprometem a efetividade da proposta pedagógica integrada.

Tabela 1 - Matrículas, Concluintes, Evadidos e Percentuais no Curso Técnico Integrado em Edificações - EJA, IFRN Campus Mossoró (2006–2025)

Ano de Ingresso (Coorte)	Matrículas	Nº de Concluintes (Ano de Conclusão)	Evadidos	% Conclusão	% Evasão
2006	40	12 (2010)	28	30%	70%
2007	42	11 (2011)	31	26%	74%
2008	38	10 (2012)	28	26%	74%
2009	35	9 (2013)	26	26%	74%
2010	30	8 (2014)	22	27%	73%
2011	33	10 (2015)	23	30%	70%
2012	36	11 (2016)	25	31%	69%
2013	34	9 (2017)	25	26%	74%
2014	31	7 (2018)	24	23%	77%
2015	29	6 (2019)	23	21%	79%
2016	28	6 (2020)	22	21%	79%
2017	27	5 (2021)	22	19%	81%
2018	26	4 (2022)	22	15%	85%
2019	25	4 (2023)	21	16%	84%
2020	24	3 (2024)	21	13%	88%
2021	22	2 (2025) *	20 *	9% *	91% *
2022	20	NC	NC	NC	NC
2023	18	NC	NC	NC	NC
2024	15	NC	NC	NC	NC
2025	12	NC	NC	NC	NC

Dados extraídos em 01 de maio de 2025. * Os dados da coorte de 2021 são parciais, pois o semestre 2025.1, último do ciclo regular, não havia sido concluído até a coleta, devido à greve de 2024 e ao consequente atraso no calendário acadêmico. NC - Dados não consolidado (coorte não finalizada)

Entre 2006 e 2012, observa-se relativa estabilidade, com médias de 35 matrículas por turma, taxas de conclusão entre 26% e 31% e evasão variando de 69% a 74%. A partir de 2013, há um declínio progressivo, com redução do número de ingressantes, queda nos concluintes e elevação contínua da evasão, que ultrapassa 77%. O agravamento se acentua de 2019 a 2025, período no qual o curso registra menos de 25 matrículas anuais, taxas de conclusão inferiores a 16% e evasão superior a 90%, indicando o esgotamento da capacidade institucional de garantir permanência e êxito formativo.

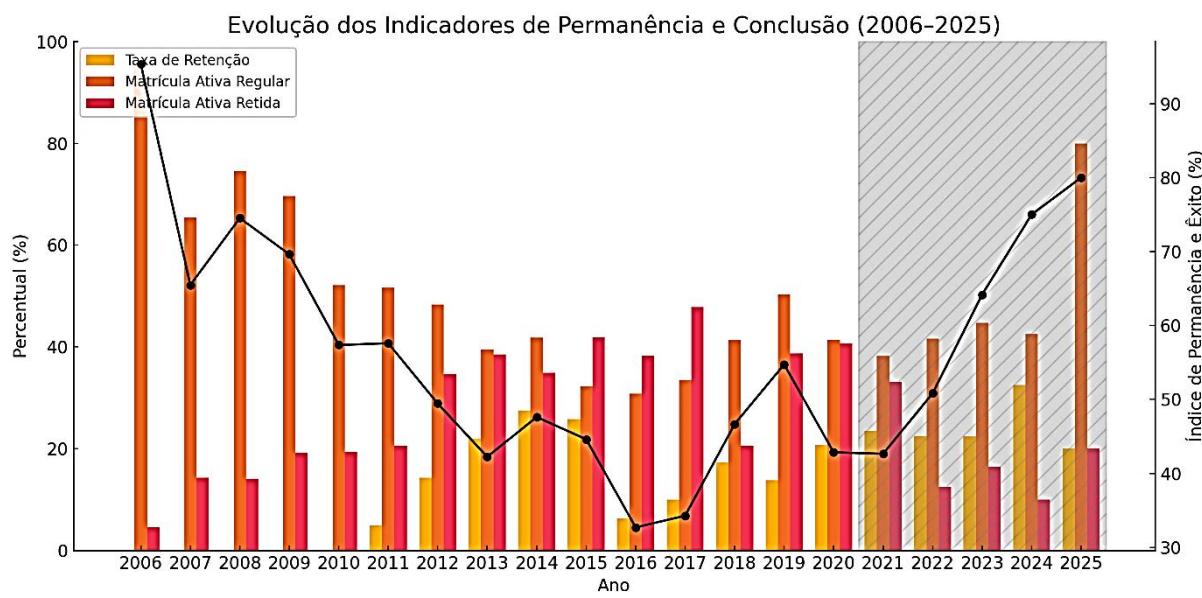
O comportamento das séries históricas confirma que os desafios enfrentados pela EJA integrada são essencialmente estruturais. Nicodemos e Cassab (2022) apontam que as políticas educacionais atuais, ao priorizarem metas gerenciais e indicadores quantitativos, acabam silenciando as especificidades da EJA, favorecendo modelos desescolarizantes que minam seu caráter emancipador. Frigotto (2005) alerta que a vinculação acrítica da educação profissional às demandas do mercado perpetua a fragmentação dos saberes e reproduz as desigualdades de origem. Ciavatta (2008a) complementa que a ausência de articulação entre o saber escolar e a experiência vivida dificulta a permanência dos estudantes. Moura (2007) argumenta que o predomínio de uma lógica utilitarista esvazia o sentido formativo da EJA integrada, afastando-a de sua dimensão emancipatória. Saviani (2021) defende que apenas uma pedagogia histórico-crítica é capaz de articular teoria e prática na direção de uma formação omnilateral.

Dessa forma, os baixos índices de permanência e conclusão revelam contradições estruturais inerentes à implementação da EJA integrada no Brasil. A fragmentação curricular, o esgotamento do suporte institucional e a fragilidade das políticas públicas tensionam a efetivação dos princípios do PROEJA. Os dados apresentados já respondem à indagação de pesquisa: sem reformulação profunda do projeto político-pedagógico, a proposta de formação integral permanece como desafio não superado. A consolidação posterior dos dados pendentes permitirá verificar a manutenção ou eventual alteração desse quadro histórico.

INDICADORES DE PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO: ANÁLISE CRÍTICA E TRAJETÓRIA HISTÓRICA (2006–2025)

A Figura 1 apresenta a evolução dos principais indicadores de permanência e conclusão no período de 2006 a 2025, com destaque para a Taxa de Retenção, a Matrícula Ativa Regular, a Matrícula Ativa Retida e o Índice de Permanência e Êxito. Esses dados revelam uma dinâmica instável e marcada por crescentes desafios institucionais. Embora as coortes mais recentes ainda estejam com dados provisórios, o conjunto da série histórica permite identificar padrões relevantes para a compreensão da efetividade da proposta integrada.

Figura 1 - Evolução dos indicadores de permanência e conclusão no Curso Técnico Integrado em Edificações - EJA (2006–2025). A área empilhada representa a Taxa de Retenção, Matrícula Ativa Regular e Matrícula Ativa Retida; a linha preta indica o Índice de Permanência e Êxito. A área sombreada (2021–2025) sinaliza dados provisórios de ciclos ainda não concluídos



Fonte: Autores (2025).

Entre 2006 e 2010, os indicadores sugerem um cenário inicial de estabilidade, com altas taxas de matrícula ativa regular e ausência de retenção formal. Essa configuração, porém, pode refletir tanto a regularidade nos percursos quanto possíveis lacunas nos registros institucionais. A partir de 2011, observa-se uma inflexão crítica. A retenção cresce progressivamente, enquanto a matrícula regular sofre queda acentuada, acompanhada de um aumento constante de estudantes

em situação de retenção. Essa transição aponta para a consolidação de um quadro de permanência formal sem progresso acadêmico efetivo, revelando o descompasso entre a permanência institucional e a aprendizagem significativa.

Entre 2015 e 2019, os dados indicam esforços pontuais de correção, com oscilações favoráveis na retenção e avanço discreto na matrícula regular. No entanto, os efeitos foram limitados e instáveis, o que reforça a crítica de que intervenções isoladas não são suficientes para enfrentar barreiras estruturais. No ciclo mais recente, observa-se novo agravamento nos indicadores de retenção e estagnação da matrícula regular. Apesar de uma elevação pontual no Índice de Permanência e Êxito em 2025, esse dado permanece inconcluso, dado o impacto da paralisação de 2024 sobre o calendário acadêmico da coorte de 2021.

A análise crítica desses dados confirma que a permanência na EJA integrada não pode ser reduzida à simples presença administrativa nos registros escolares. Saviani (2008) enfatiza que, quando submetida à lógica produtivista e avaliativa, a educação profissional tende a esvaziar seu caráter formativo e emancipador, limitando-se ao cumprimento de metas numéricas dissociadas da aprendizagem real. Frigotto (2024) complementa ao destacar que a formação omnilateral só se efetiva quando a escola consegue articular organicamente os saberes científicos, culturais e técnicos, superando o tecnicismo e o reducionismo curricular historicamente associados à educação profissional no capitalismo periférico brasileiro. Nessa mesma direção, Ramos (2010) adverte que, sem políticas públicas consistentes e infraestrutura pedagógica adequada, a permanência tende a transformar-se em retórica burocrática, distante da efetiva apropriação crítica dos saberes pelos trabalhadores-estudantes.

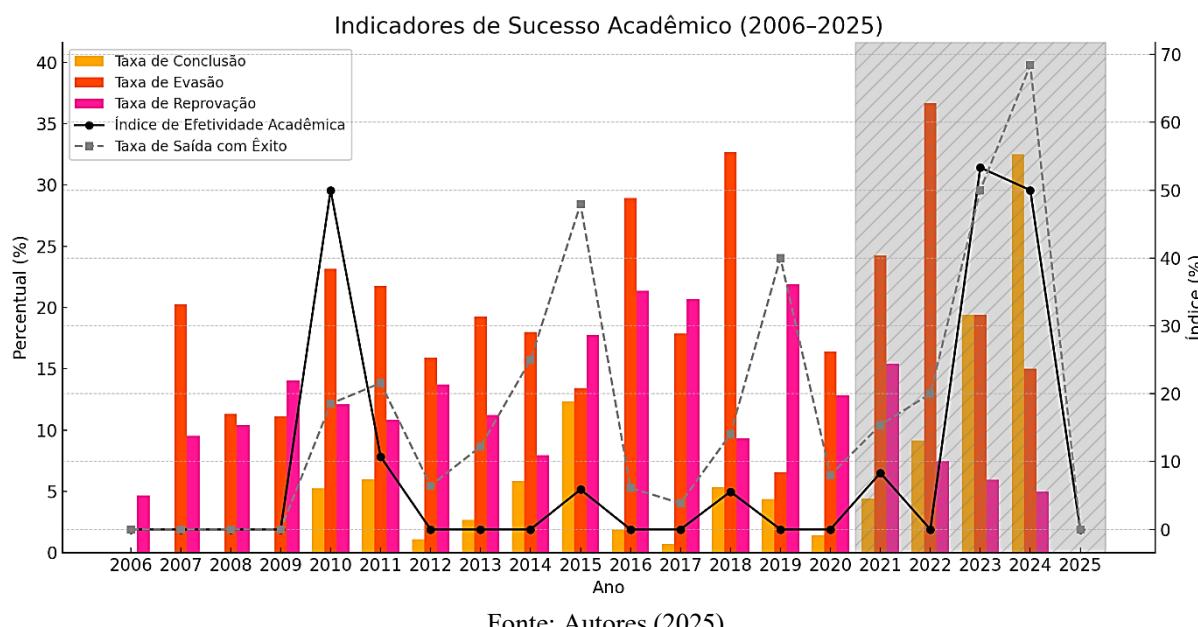
Assim, os dados analisados evidenciam que a permanência formal registrada ao longo da série histórica não assegura, por si só, processos formativos emancipadores. A efetiva superação desse quadro exige reestruturação curricular integrada, práticas pedagógicas críticas e suporte institucional continuado, capazes de transformar a permanência em uma trajetória de apropriação consciente dos saberes pelos sujeitos historicamente excluídos do direito à educação. Machado, Lages e Sant'Ana (2024) destacam que, apesar de avanços pontuais, a EJA ainda sofre com a descontinuidade das políticas públicas, a fragilidade institucional e o esvaziamento de suas finalidades formativas, o que compromete a efetivação do direito à educação como prática social emancipadora.

INDICADORES DE SUCESSO ACADÊMICO: ANÁLISE CRÍTICA E EVOLUÇÃO HISTÓRICA (2006–2025)

A Figura 2 sintetiza a evolução dos principais indicadores de sucesso acadêmico entre 2006 e 2025, abrangendo Taxa de Conclusão, Evasão, Reprovação, Índice de Efetividade Acadêmica e Taxa de Saída com Êxito. A trajetória dos dados evidencia, ao longo do período, oscilações pronunciadas e a persistência de limitações estruturais que dificultam a consolidação do projeto pedagógico integrado da EJA no IFRN *Campus Mossoró*. Ainda que algumas coortes mais recentes apresentem dados provisórios, o conjunto da série histórica já permite delinear padrões consistentes de vulnerabilidade acadêmica.

Figura 2 - Evolução dos indicadores de sucesso acadêmico no Curso Técnico Integrado em Edificações - EJA (2006–2025). As barras representam a Taxa de Conclusão, Taxa de Evasão e Taxa de Reprovação; a linha preta indica o Índice de Efetividade Acadêmica e a linha cinza tracejada a Taxa de Saída com Êxito.

A área sombreada (2021–2025) sinaliza dados provisórios de ciclos ainda não concluídos



Fonte: Autores (2025).

A Taxa de Conclusão manteve-se baixa na maior parte da série, com flutuações modestas que raramente superaram 12% até meados da década, apresentando apenas em 2024 um avanço expressivo, ainda pendente de confirmação definitiva. A Taxa de Evasão, por sua vez, reiterou o caráter crônico das dificuldades de permanência, oscilando com picos superiores a 35% em determinados anos, o que reafirma as contradições já identificadas nos dados de permanência discutidos anteriormente.

Embora haja leve inflexão descendente nos anos mais recentes, é necessário cautela na leitura, considerando o simultâneo encolhimento das matrículas. A Taxa de Reprovação, ainda que menos volátil, apresentou níveis críticos em 2016 e 2017, ultrapassando 20%, evidenciando entraves pedagógicos persistentes. O Índice de Efetividade Acadêmica, que representa o êxito efetivo na trajetória formativa, oscilou durante o período, com incrementos recentes que sugerem respostas institucionais localizadas, mas ainda não sustentadas por políticas estruturantes. A Taxa de Saída com Êxito apresenta padrão semelhante, com instabilidade pronunciada e elevações pontuais a partir de 2019.

Os dados analisados reafirmam que o sucesso acadêmico, na perspectiva da EJA integrada, não pode ser mensurado exclusivamente por estatísticas de conclusão formal. Como advertem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a efetividade acadêmica deve ser compreendida como a apropriação crítica dos saberes, vinculada à articulação orgânica entre trabalho, ciência e cultura no interior do processo formativo. A mera conclusão de ciclos, quando dissociada dessa integração, tende a reproduzir o tecnicismo e a superficialidade conceitual, distantes do horizonte omnilateral proposto pelo PROEJA.

Dessa maneira, a leitura crítica dos indicadores de sucesso acadêmico reafirma a centralidade do problema investigado neste estudo, evidenciando como as dificuldades de

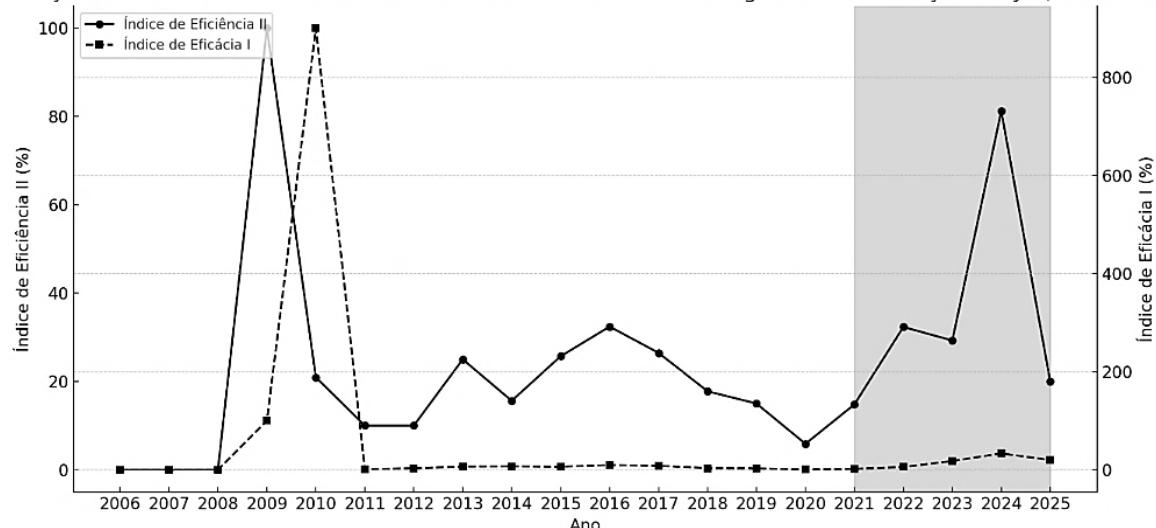
conclusão e êxito estão diretamente relacionadas à fragilidade das políticas institucionais permanentes e à ausência de práticas pedagógicas efetivamente integradoras. A superação dessa dinâmica exige a implementação de um projeto político-pedagógico robusto, sustentado por gestão acadêmica articulada, formação docente crítica e acompanhamento sistemático dos percursos escolares, a fim de garantir não apenas a permanência formal, mas a formação emancipadora dos sujeitos historicamente excluídos do direito à educação.

INDICADORES DE EFICIÊNCIA E EFICÁCIA INSTITUCIONAL: ANÁLISE CRÍTICA E TRAJETÓRIA HISTÓRICA (2006–2025)

A Figura 3 apresenta a evolução dos índices de eficácia I (concluintes/vagas ofertadas) e eficiência II (concluintes/ingressantes) entre 2006 e 2025, revelando padrões de instabilidade com oscilações acentuadas e episódios atípicos. Nos primeiros anos, ambos os índices permaneceram zerados, refletindo a ausência de concluintes. A partir de 2009, observam-se elevações abruptas, com destaque para o índice de eficácia que atinge 900% em 2010 - resultado que possivelmente reflete reingressos, ajustes administrativos e regularizações de pendências acadêmicas, exigindo leitura crítica e investigações futuras.

Figura 3 - Evolução dos índices institucionais no Curso Técnico Integrado em Edificações – EJA (2006–2025). A linha preta contínua representa o Índice de Eficiência II e a linha preta tracejada o Índice de Eficácia I. A área sombreada (2021–2025) sinaliza dados provisórios de ciclos ainda não concluídos

Evolução dos Índices de Eficiência II e Eficácia I no Curso Técnico Integrado em Edificações – EJA (2006–2025)



Fonte: Autores (2025).

Nos anos seguintes, ambos os indicadores retornam a patamares baixos e flutuantes. Entre 2011 e 2020, a eficácia I manteve-se majoritariamente abaixo de 10%, com variações que indicam esforços pontuais, mas sem consistência estrutural. A eficiência II, por sua vez, raramente ultrapassou 30% no mesmo intervalo, sinalizando limitações persistentes na capacidade institucional de articular oferta, percurso e conclusão de forma integrada. A partir de 2021, observa-se uma retomada moderada, com algumas melhorias pontuais, como os 81,25% de

eficiência registrados em 2024, embora esses resultados permaneçam provisórios em razão da não finalização de ciclos.

A análise integrada dos dois indicadores explicita que eficácia e eficiência, ainda que distintos conceitualmente, convergem na revelação das fragilidades institucionais estruturais. Como advertem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a gestão educacional fragmentada, dissociada de políticas pedagógicas omnilaterais, oculta as contradições formativas por meio de metas quantitativas insuficientes para expressar a complexidade do processo educativo. Essa lógica é também questionada por Sousa, Dantas e Conceição (2021), que analisam como a organização curricular da EJA, ainda pautada por uma estrutura disciplinar rígida e descolada do cotidiano dos sujeitos, compromete a efetivação de um projeto formativo crítico e significativo. Oliveira (2011) reforça que a centralidade atribuída aos indicadores promove uma racionalidade gerencialista, deslocando o foco pedagógico e obscurecendo as desigualdades de origem dos estudantes. Cury (2002), por sua vez, alerta que índices descontextualizados ocultam as reais condições de aprendizagem dos sujeitos, especialmente no campo da EJA integrada.

Portanto, os dados não expressam meramente desempenhos quantitativos, mas revelam as tensões estruturais entre o projeto formativo emancipador preconizado pelo PROEJA e as limitações institucionais que comprometem sua implementação efetiva. Como observa Ramos (2010), enquanto persistirem lógicas produtivistas e gerencialistas, a avaliação institucional tende a assumir função de prestação de contas administrativa, esvaziando seu papel no acompanhamento crítico e na garantia do direito à formação integral. A superação desse quadro requer uma reconfiguração institucional profunda, capaz de articular currículo, planejamento e avaliação sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do projeto omnilateral de formação humana.

FORMAÇÃO DOCENTE E CAPACITAÇÃO: PERCEPÇÕES E DESAFIOS NO CONTEXTO DA EJA INTEGRADA

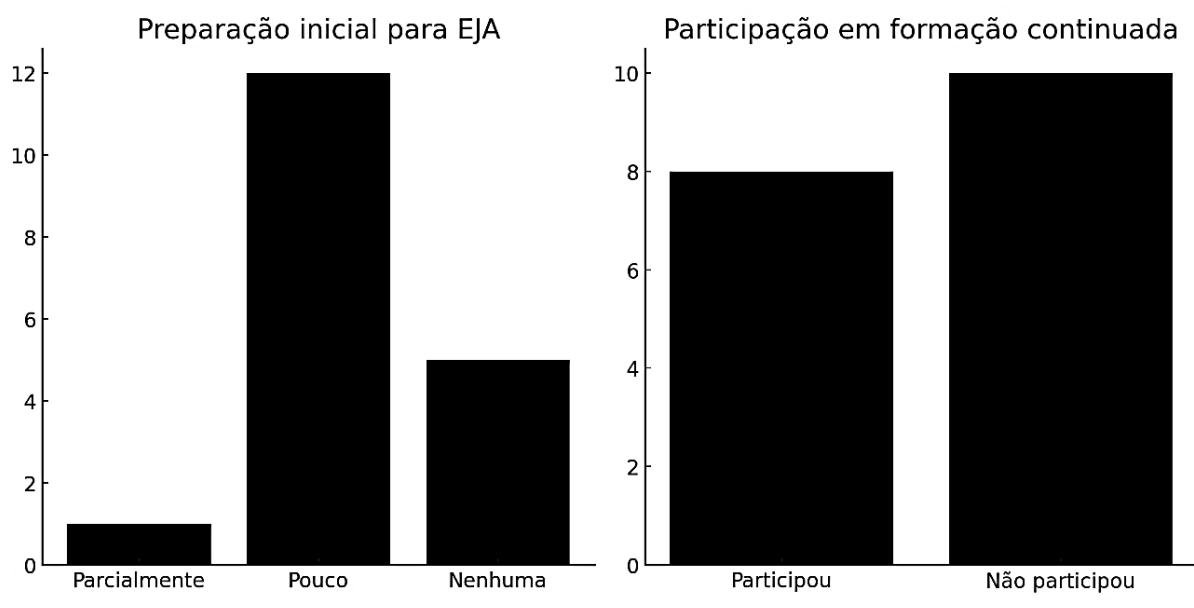
Os dados evidenciam um quadro preocupante quanto à formação dos docentes que atuam na EJA integrada (Figura 4). Mais de 80% relataram sentir-se pouco ou nada preparados para o trabalho com esse público, tanto em termos de formação inicial quanto de qualificação continuada. Esse cenário revela um déficit formativo que compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às especificidades dos estudantes-trabalhadores.

A precariedade da formação inicial é apontada por grande parte dos docentes, que mencionam ausência de preparo para lidar com os sujeitos da EJA e com os fundamentos teóricos do PROEJA. Pimenta (2009) afirma que a docência exige articulação entre saberes pedagógicos, científicos e culturais, algo ainda ausente nos itinerários formativos relatados. Ribeiro (2001) complementa que, na EJA, a prática educativa demanda reconhecimento das trajetórias de vida dos educandos e metodologias específicas, raramente contempladas nos cursos de licenciatura.

No que se refere à formação continuada, metade dos docentes informou não ter participado de ações específicas voltadas à EJA. Entre os que relataram experiências formativas,

algumas foram objetivas, como a especialização em PROEJA, mas a maioria apresentou descrições genéricas, como “eventos” ou “pesquisas”, sem clareza sobre o impacto prático dessas iniciativas. Essa heterogeneidade evidencia a falta de uma política institucional estruturada de desenvolvimento docente. Como apontam Dourado *et al.* (2017), as formações no Brasil são frequentemente episódicas e desarticuladas, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas emancipatórias.

Figura 4 - Percepção dos docentes sobre a formação inicial e continuada para atuação na EJA integrada ao Curso Técnico em Edificações - IFRN Campus Mossoró. As barras do primeiro gráfico representam os níveis de preparo inicial (Parcialmente, Pouco e Nenhuma), e as do segundo gráfico indicam a participação em formação continuada (Participou e Não participou)



Fonte: Autores (2025).

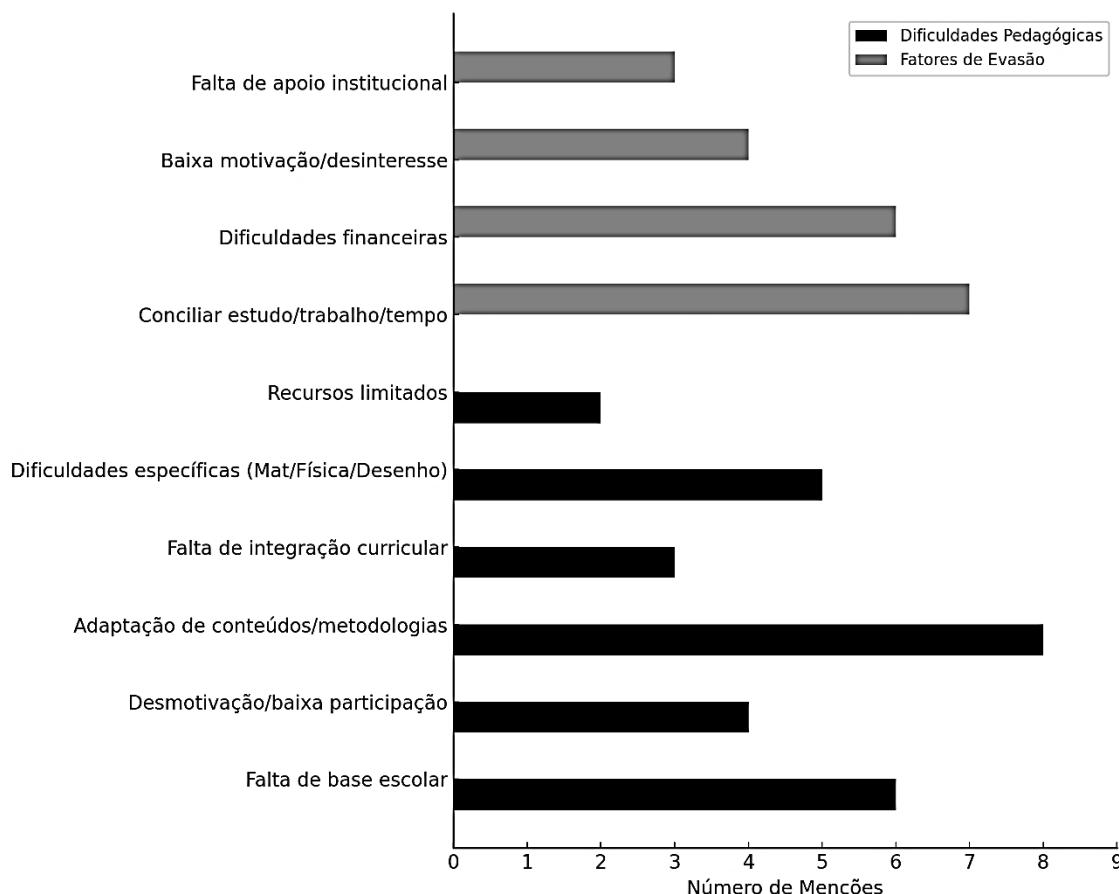
Ramos (2010) reforça que, sem romper com a lógica tecnicista e instrumental, a formação continuada tende a se reduzir a uma ação compensatória, sem efetivo potencial crítico. Santana (2023) confirma esse cenário em sua revisão sistemática, ao destacar que, apesar dos avanços legais na política educacional, a EJA ainda é afetada por concepções compensatórias e filantrópicas. A autora ressalta que muitos docentes reconhecem a carência de conhecimentos específicos sobre a modalidade já na formação inicial, e indicam a formação continuada como essencial para qualificar o trabalho pedagógico na EJA, reforçando a escola como espaço formativo estratégico.

Em consequência, a precariedade da formação docente aparece como um dos elementos estruturantes das dificuldades enfrentadas na efetivação dos princípios do PROEJA, como a centralidade do trabalho como princípio educativo e a formação omnilateral. A insuficiência na preparação docente compromete a permanência, o êxito e a própria intencionalidade formativa da proposta integrada. A superação desse quadro demanda não apenas ações pontuais de capacitação, mas um programa permanente de formação crítico-reflexiva, institucionalmente articulado e alinhado aos fundamentos teóricos e políticos da educação de jovens e adultos em sua interface com a formação profissional.

DESAFIOS PEDAGÓGICOS E FATORES DE EVASÃO: PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A EJA INTEGRADA

A análise das percepções docentes revela que os principais desafios da EJA integrada decorrem da dificuldade em adaptar os conteúdos e metodologias ao perfil dos estudantes-trabalhadores (Figura 5). Relatam-se fragilidades na base educacional dos alunos, especialmente nas áreas de Matemática, Física e Desenho Técnico, somadas à ausência de estratégias didáticas que considerem as experiências de vida dos sujeitos da EJA. A pouca capacidade de abstração, segundo os docentes, acentua a necessidade de mediações mais contextualizadas, o que ainda não é suprido pelo modelo pedagógico vigente.

Figura 5 - Percepção dos docentes sobre os desafios pedagógicos e os fatores de evasão no Curso Técnico Integrado em Edificações - EJA do IFRN *Campus Mossoró*. As barras cinza representam as principais dificuldades pedagógicas identificadas, enquanto as barras pretas indicam os fatores apontados como mais relevantes para a evasão dos estudantes



Fonte: Autores (2025).

Além das dificuldades pedagógicas, foram apontados entraves institucionais como a desarticulação entre formação geral e técnica, a escassez de recursos didáticos, a ausência de atividades de reforço e o desafio imposto pela heterogeneidade das turmas. Essas limitações favorecem a fragmentação curricular e comprometem a efetivação da formação omnilateral defendida pelo PROEJA. Como sintetiza um docente: “Os alunos não conseguem fixar os

conteúdos porque a metodologia não está adaptada ao tempo e à realidade da EJA". Tal diagnóstico é amplamente confirmado por Bôes, Matos e Guerra (2023), ao destacarem que os professores da EJA enfrentam uma combinação de desafios didáticos, institucionais e estruturais, como a heterogeneidade das turmas, a escassez de recursos e a ausência de formação continuada específica, o que fragiliza a prática pedagógica e contribui para os altos índices de evasão.

Essa constatação também está presente em Santos *et al.* (2025), que analisam criticamente como os currículos e metodologias da EJA, mesmo após os avanços da LDB, continuam desarticulados das realidades dos sujeitos, resultando na reprodução da fragmentação, padronização e apagamento dos saberes populares, comprometendo o potencial emancipador da proposta integrada. Como apontam Sérgio e Morgado (2023), o tempo curricular na EJA atua como mediador das práticas docentes, regulando o ritmo e a profundidade das abordagens pedagógicas. Em contextos de tempo insuficiente e mal distribuído, os educadores veem-se obrigados a fazer escolhas limitadas, muitas vezes em desacordo com as necessidades formativas dos estudantes-trabalhadores, o que compromete o potencial emancipador da proposta integrada.

Em relação à evasão, os fatores mais mencionados foram a dificuldade de conciliar estudo, trabalho e tempo, seguida por dificuldades financeiras, baixa motivação e ausência de suporte familiar e institucional. Outro docente resumiu: "A falta de aulas de reforço e a ausência de apoio familiar agravam a evasão". Tais depoimentos evidenciam que os obstáculos pedagógicos e institucionais não se isolam, mas se entrelaçam com as condições objetivas de vida dos estudantes-trabalhadores. Essa constatação é corroborada por Carvalho (2024), que ao analisar a realidade de estudantes da EJA no Distrito Federal, identificou que a precariedade das condições escolares, associada à falta de políticas educacionais adequadas e à desmotivação docente, compromete gravemente o direito à aprendizagem e à permanência dos educandos, favorecendo uma evasão estrutural e silenciosa.

A literatura corrobora essa interpretação. Arroyo (2007) adverte que a evasão não deve ser compreendida como responsabilidade individual dos estudantes, mas como produto de rupturas institucionais que desconsideram a historicidade dos sujeitos da EJA. Oliveira (2012) acrescenta que a permanência só se sustenta quando a escola oferece condições concretas que deem sentido e viabilidade à trajetória escolar. Gadotti (2012) defende a necessidade de um currículo articulado a um projeto emancipador de formação humana, enquanto Cury (2002) adverte que políticas desarticuladas reproduzem, ainda que involuntariamente, a negação do direito à educação.

Embora alguns docentes tenham identificado melhorias pontuais na infraestrutura e no acesso a recursos didáticos, prevalece o entendimento de que tais avanços não têm revertido os baixos índices de permanência e êxito acadêmico. A ausência de políticas curriculares integradas e de programas de formação docente permanentes mantém a fragmentação pedagógica e restringe o alcance da proposta integrada.

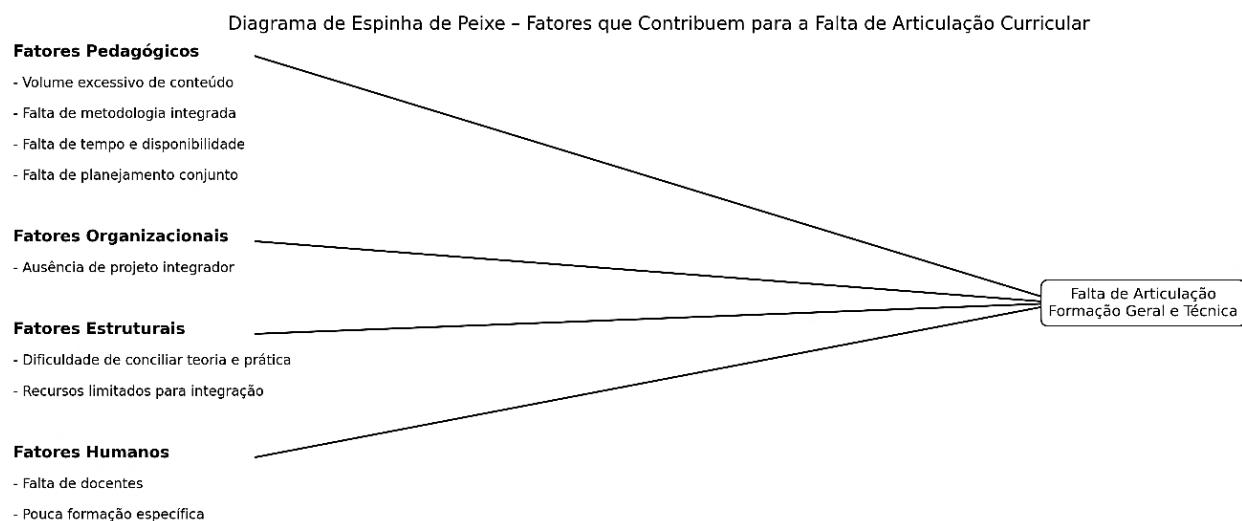
Desse modo, os desafios relatados não configuram dificuldades episódicas, mas expressam contradições estruturais inerentes à EJA integrada no contexto brasileiro. Superá-los demanda mais do que intervenções pontuais: exige uma reconfiguração profunda do projeto político-pedagógico institucional, integrando currículo, práticas metodológicas, suporte institucional e programas permanentes de formação docente, orientados por uma concepção

crítica, socialmente referenciada e comprometida com a emancipação dos trabalhadores-estudantes.

ARTICULAÇÃO CURRICULAR E INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA: LIMITES E POTENCIALIDADES NA EJA INTEGRADA

Os dados qualitativos analisados indicam consenso absoluto entre os docentes quanto à ausência de articulação efetiva entre os componentes da formação geral e técnica na EJA integrada (Figura 6). Essa constatação confirma a permanência de práticas pedagógicas fragmentadas, dificultando a construção de conhecimentos integrados e a consolidação de competências profissionais contextualizadas, como preconizado pelo PROEJA.

Figura 6 - Percepção dos docentes sobre a articulação entre a formação geral e a formação técnica no Curso Técnico Integrado em Edificações - EJA do IFRN *Campus Mossoró*. O diagrama de espinha de peixe destaca os principais fatores apontados para a ausência de articulação efetiva, organizados em dimensões pedagógicas, organizacionais, estruturais e humanas



Fonte: Autores (2025).

A sistematização das respostas mediante o diagrama de espinha de peixe, metodologia originalmente proposta por Ishikawa (1985), permitiu evidenciar as múltiplas dimensões interdependentes que configuraram o problema. No âmbito dos fatores pedagógicos, destaca-se a sobrecarga de conteúdos disciplinares e a ausência de metodologias interdisciplinares integradoras. Um dos docentes afirmou: “não havia condições de trazer temas específicos para o curso”, ilustrando o desafio de romper com a lógica disciplinar estanque e de construir abordagens contextualizadas. Tal constatação converge com Saviani (2021), ao afirmar que a articulação entre teoria e prática constitui o núcleo da formação omnilateral na educação profissional.

Do ponto de vista organizacional, emergem a inexistência de projetos integradores e a insuficiência de planejamento coletivo entre os docentes das áreas técnicas e gerais. Como sintetizou outro participante: “as disciplinas ainda são bastante isoladas umas das outras”,

evidenciando o que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) já apontavam no relatório do MEC/SETEC a tendência à fragmentação estrutural dos currículos integrados, caso não haja efetivas políticas institucionais de integração pedagógica. Essa constatação dialoga com Conceição *et al.* (2023), que, ao analisarem a produção científica sobre avaliação na EJA entre 2016 e 2021, observaram a ausência de práticas avaliativas padronizadas e destacaram a centralidade de abordagens formativas. Tal enfoque evidencia a importância de metodologias que considerem a trajetória dos sujeitos da EJA, alinhando-se à necessidade de integração entre saberes escolares e realidades vividas relatada pelos docentes do IFRN.

A análise também evidenciou fatores estruturais relevantes: a escassez de recursos materiais e a dificuldade permanente em conciliar teoria e prática limitam a realização de experiências curriculares omnilaterais. Essa realidade encontra respaldo nas discussões de Ciavatta e Ramos (2011), que apontam como os limites materiais dificultam a efetivação de currículos críticos e significativos no âmbito da EJA integrada.

Por fim, os fatores humanos demonstraram ser igualmente críticos. A insuficiência de docentes com formação específica para atuação na EJA integrada, bem como a baixa oferta de formação continuada crítica, foram identificadas como barreiras centrais à sustentabilidade da proposta pedagógica. Um docente resumiu: “é preciso melhorar os guias e materiais e promover formação continuada para os docentes”, reafirmando a defesa de Arroyo (2007) acerca da centralidade da formação crítica permanente na materialização de propostas emancipadoras.

Portanto, a ausência de integração entre formação geral e técnica não constitui mera deficiência operacional, mas expressão de uma complexa teia de condicionantes pedagógicos, organizacionais, estruturais e humanos que atravessam a EJA integrada no Brasil. A superação dessas contradições exige uma revisão profunda do projeto político-pedagógico institucional, fundada na articulação orgânica entre currículo, planejamento, práticas pedagógicas e desenvolvimento docente permanente, orientados pelos fundamentos críticos e emancipatórios que sustentam o PROEJA.

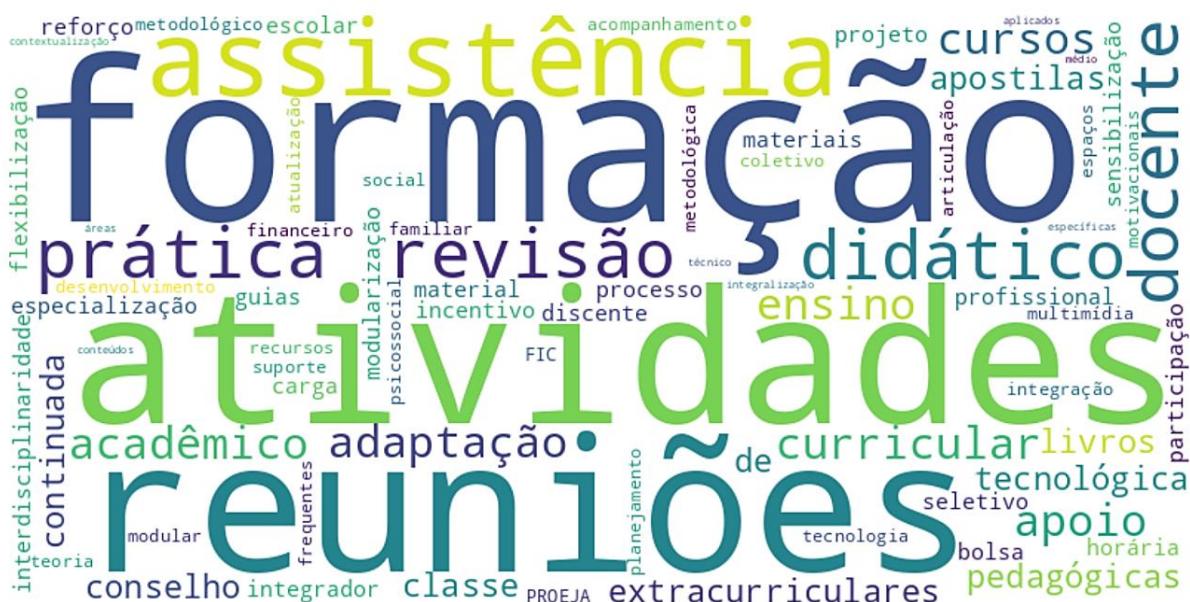
AVANÇOS E PROPOSTAS PARA O APERFEIÇOAMENTO DA EJA INTEGRADA

Os relatos docentes confirmam que, embora tenham ocorrido avanços pontuais no campo infraestrutural - como a ampliação de salas confortáveis e a introdução de recursos multimídia - tais melhorias não se traduziram em transformações substantivas nos âmbitos pedagógico e curricular. A centralidade conferida a aspectos materiais, dissociada de mudanças metodológicas e formativas, reforça o alerta de Gentili (1996), segundo o qual reformas restritas à dimensão física geram uma aparência de inovação, mantendo intactas as estruturas exclucentes do sistema educacional. Essa constatação converge com as análises de Rummert e Ventura (2021), que evidenciam a expansão de modelos educacionais precarizados e tecnicistas como mecanismo de invisibilização das desigualdades estruturais que incidem sobre a EJA. Para as autoras, a ausência de uma concepção crítica e orgânica de formação gera políticas apenas aparentes, ancoradas em métricas quantitativas descoladas da efetividade formativa.

A sistematização das propostas docentes, visualizadas na nuvem de palavras (Figura 7), evidencia forte ênfase na criação de “conselhos de classe”, ampliação de “reuniões pedagógicas”

e na implementação de “projetos integradores” - todos voltados à superação da fragmentação curricular. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) já apontavam que a consolidação da EJA integrada exige rupturas com o parcelamento disciplinar herdado do dualismo estrutural, exigindo políticas institucionais efetivas de integração curricular e interdisciplinaridade.

Figura 7 - Propostas dos docentes para o aprimoramento da proposta pedagógica do Curso Técnico Integrado em Edificações - EJA do IFRN *Campus Mossoró*. A nuvem de palavras destaca os principais termos mencionados, evidenciando sugestões voltadas à reformulação curricular, formação docente e estratégias de integração pedagógica



Fonte: Autores (2025).

A formação docente reaparece como um eixo central nas propostas, com destaque para a necessidade de uma “formação continuada específica” para a EJA integrada e produção de “materiais didáticos contextualizados”. Como defende Saviani (2021), a integração entre teoria e prática pedagógica não ocorre de forma espontânea, demandando mediações formativas sistemáticas e sólidas. Nessa perspectiva, a ausência de subsídios formativos adequados compromete não apenas o cotidiano de sala de aula, mas a própria materialização da proposta pedagógica integrada.

Os docentes também sugerem a “modularização curricular”, revisão da “carga horária” e a adaptação dos conteúdos à realidade dos estudantes-trabalhadores, o que evidencia a urgência de uma adequação estrutural para atender à heterogeneidade do público da EJA. Essas propostas dialogam com as análises de Arroyo (2007), que destaca o papel das práticas pedagógicas sensíveis às trajetórias de vida dos sujeitos, rompendo com a homogeneização dos currículos tradicionais.

Além disso, são sugeridas ações como “reforço escolar”, ampliação de “atividades extracurriculares” e incremento da “assistência tecnológica”, com vistas à promoção de maior permanência ativa e êxito escolar. Esses aspectos ampliam o espaço formativo para além da sala de aula formal, assumindo a cultura, a identidade e o cotidiano dos trabalhadores-estudantes

como dimensões constitutivas do processo educativo. Essa perspectiva se alinha à análise de Sampaio e Hizim (2022), que destacam a imbricação entre os percursos escolares irregulares e a demanda por políticas específicas e estruturantes para a EJA, enfatizando a insuficiência de medidas generalistas diante das singularidades do público atendido. Para os autores, a transição entre o ensino regular e a EJA revela não apenas lacunas no fluxo escolar, mas a urgência de um currículo mais sensível às trajetórias de vida e às desigualdades históricas acumuladas.

Desse modo, as contribuições docentes não apenas sinalizam problemas já identificados, mas delineiam caminhos concretos e coerentes com o horizonte da formação omnilateral proposta pelo PROEJA. A superação da fragmentação e das limitações institucionais requer, portanto, um redesenho profundo do projeto político-pedagógico, orientado pelos princípios da pedagogia histórico-crítica, da integração curricular e da emancipação dos sujeitos historicamente excluídos da educação formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo confirmam que a trajetória histórica do Curso Técnico Integrado em Edificações - EJA, no IFRN *Campus Mossoró*, é atravessada por desafios estruturais persistentes, que limitam a efetividade da proposta formativa integrada. As elevadas taxas de evasão, os baixos índices de conclusão e a instabilidade nos indicadores de eficácia e eficiência expõem as tensões existentes entre o ideal da formação omnilateral e as condições objetivas vivenciadas pelos trabalhadores-estudantes. Apesar de esforços pontuais voltados à permanência e ao êxito acadêmico, prevalece uma dinâmica fragmentada, tanto na articulação curricular quanto nas políticas de suporte institucional.

As percepções docentes evidenciam lacunas expressivas na formação inicial e continuada, associadas a entraves pedagógicos recorrentes, como as dificuldades de adaptação curricular às especificidades da EJA e a carência de integração efetiva entre os componentes da formação geral e técnica. As proposições sugeridas pelos professores indicam caminhos concretos para a superação dessas fragilidades, com destaque para a modularização do curso, o fortalecimento de práticas pedagógicas interdisciplinares e o estabelecimento de políticas institucionais permanentes de qualificação docente. Como adverte Saviani (2008), projetos formativos ancorados na pedagogia histórico-crítica exigem a ruptura com práticas fragmentadas, demandando articulações orgânicas entre teoria e prática, cultura e trabalho.

Em síntese, o estudo reafirma a necessidade de uma revisão profunda do projeto político-pedagógico, articulando currículo, gestão e prática pedagógica à luz dos princípios da educação emancipatória. Tal como defende Ciavatta (2008b), a integração entre saberes escolares e as experiências concretas dos sujeitos constitui condição essencial para a construção de uma formação significativa e crítica. Tais transformações não podem ser reduzidas a ajustes pontuais ou medidas administrativas, mas devem ser conduzidas a partir de uma concepção crítica, sistêmica e dialógica, que reconheça a EJA integrada como campo estratégico das políticas públicas de inclusão social, emancipação humana e afirmação do direito à educação integral para os trabalhadores.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da bolsa de Iniciação Científica à segunda autora, por meio do Edital nº 14/2025 – PROPI/RE/IFRN – Projetos de Pesquisa e Inovação com Mulheres Jovens Cientistas, que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa. Estendemos, ainda, nosso reconhecimento aos docentes do IFRN – *Campus Mossoró* que, com disposição e compromisso, colaboraram com o estudo ao responderem aos questionários, contribuindo de forma essencial para a construção dos dados e das reflexões aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. C. U.; HOLANDA, P. H. C. O currículo no ensino médio integrado à educação profissional na EJA: uma discussão inicial. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 3, n. 6, p. 132-144, jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.18316/542>. Disponível em: https://svr-net127.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/542. Acesso em: 01 jul. 2025.
- ARAÚJO, I. O. B. Resenha: Educação Popular e Educação de Adultos, de Vanilda Pereira Paiva (5^a ed., São Paulo: Loyola–Ibrates, 1987). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 167-179, dez. 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4856/res5_20.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos como direito: desafios da escola pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19–50.
- BÖES, J. C.; MATOS, D. V.; GUERRA, A. L. R. Desafios enfrentados pelos docentes da educação de jovens e adultos na atualidade. **Revista Educação em Páginas**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. e13434, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.13434>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/16122>. Acesso em: 01 jul. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2025.
- BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, Art. 1º, ano 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm. Acesso em: 09 mai. 2025.
- CARVALHO, A. S. A inadequação da escola pública: desafios enfrentados pelos estudantes da EJA pela garantia do direito à aprendizagem. **Revista Eixo**, Brasília, v. 13, n. 3, p. 70-78, set./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.19123/REixo.v13n3.8>. Disponível em: <https://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/revistaeixo/article/view/170>. Acesso em: 02 jul. 2025.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 13, n. 39, p. 279–290, 2008b. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 18 jun. 2025.

CIAVATTA, M. Trabalho como Princípio Educativo. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008a. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/trab_princ_educativo.pdf. Acesso em: 02 mai. 2025.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 5, n. 8, p. 27–41, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.45>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 01 jul. 2025.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 461-480, abr./jun. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zvHV8zMqy3nXtL9N6jgJLKH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2025.

CONCEIÇÃO, J. L. M. et al. Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos - EJA: análise quali-quantitativa das produções científicas brasileiras entre 2016 a 2021. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e24312139767, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i1.39767. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/39767>. Acesso em: 1 jul. 2025.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2025.

DOURADO, R. C. S. et al. O curso de pedagogia e suas implicações na formação do educador da EJA. **Revista FSA**, Teresina, v. 14, n. 4, p. 100-119, jul./ago. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.12819/2017.14.4.6>. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1398>. Acesso em: 01 jul. 2025.

FRIGOTTO, G. Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 24, p. e17172, 2024. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.17172>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17172/4067>. Acesso em: 01 jul. 2025.

FRIGOTTO, G. Trabalho, educação e formação humana: desafios para a educação profissional. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 47-65

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83–106.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 10-32, jul. 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/article/view/3909>. Acesso em: 19 jun. 2025.

GENTILI, P. Adeus à Escola Pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 217–254.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022: população por município - Mossoró/RN**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2025.

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Edificações na Modalidade EJA**. Mossoró: IFRN, 2012. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/4119/Tecnico_em_Edificacoes_EJA_2012.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025.

ISHIKAWA, K. **Guide to Quality Control**. 2 ed. Asian Productivity Organization. 1985. 499p.

MACÊDO, M. F. C. Educação de Jovens e Adultos: Políticas de Formação. **Revista FSA**, Teresina, v. 13, n. 5, p. 116-130, set./out. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.12819/2016.13.5.7>. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1118>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MACHADO, J. A.; LAGES, R. C. L.; SANT'ANA, R. M. T. Avanços e desafios das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. **Cadernos Cajuína – Revista Interdisciplinar**, [S. l.], v. 9, n. 2, e249224, 2024. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i2.269>. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/269>. Acesso em: 1 jul. 2025.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 23, n. 2, p. 4-30, 2007. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.11>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 1 jul. 2025.

NICODEMOS, A.; CASSAB, M. A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 11, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5076>. Acesso em: 19 jun. 2025.

NOSELLA, P. A reinvenção da educação e do trabalho: neoliberalismo e alternativas. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 103-122.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, p. 323-337, abr./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?%20format%20=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 jun. 2025.

OLIVEIRA, R. Ensino médio integrado: desafios para os que lutam por uma escola emancipatória. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 23, p. e14688, jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.14688>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14688>. Acesso em: 1 jul. 2025.

OLIVEIRA, R. P. Permanência e sucesso escolar: o desafio da gestão da educação. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 24. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 125–138.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15–34. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002471395>. Acesso em: 18 jun. 2025.

RAMOS, M. N. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v35n01/v35n01a06.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

RIBEIRO, V. M. **Educação de Jovens e Adultos:** Novos Leitores, Novas Leituras. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. 224p.

ROSA, E. C. EJA: Educação de Jovens e Adultos como Política Educacional Inclusiva no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 6. n. 1, p. 25-37, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v6i1.1594>. Disponível em: <https://seer.ufmt.edu.br/revistaelectronica/index.php/cimeac/article/view/1594>. Acesso em: 1 jul. 2025.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora: história de luta e resistência frente à negação do direito. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 6-20, set/dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.52218>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/52218>. Acesso em: 01 jul. 2025.

SAMPAIO, C. E. M.; HIZIM, L. A. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 271-298, mai./ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5135>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/tbvstx9cT7TdMVBQZyJsBTQ/>. Acesso em: 01 jul. 2025.

SANTANA, A. C. T. Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos: uma revisão sistemática de artigos publicados (2015–2021). **Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1-24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/sertanias.v4i1.12812>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/sertanias/article/view/15553>. Acesso em: 01 jul. 2025.

SANTOS, A. N. S. et al. A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil—desafios e perspectivas no currículo e metodologias à luz da LDB. **Revista ARACÊ**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 4, p. 19559-19588, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-227>. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4592>. Acesso em: 1 jul. 2025.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. 168p.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/108>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SÉRGIO, M. C.; MORGADO, J. C. Tempo curricular e prática docente no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Ciência & Educação**, Bauru, v. 29, p. e23013, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320230013>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/kvYkvYx7nyjJ5yJyBFHPfJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2025.

SOUSA, R. F.; DANTAS, T. R.; CONCEIÇÃO, A. P. S. O currículo da Educação de Jovens e Adultos e a formação dos sujeitos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 321-338, mai./ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v15i32.1300>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1300>. Acesso em: 1 jul. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 320p.

Recebido em: 01 de julho de 2025

Aprovado em: 21 de outubro de 2025