PERSPECTIVA
REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Volume 44, n. 2 – p. 01 – 20, abril/jun. 2026 – Florianópolis

eISSN 2175-795X

Educação para a subalternidade: um projeto de escola para as classes trabalhadoras

Maria Margarida Machado
Júlio César Apolinário Maia

Resumo

O artigo resulta de pesquisas que vêm reconstituindo historicamente a oferta de escolarização voltada às classes trabalhadoras no Brasil, nos contextos dos séculos XX e XXI, pautada em iniciativas governamentais e não governamentais que têm se revelado de caráter compensatório e aligeirado, por meio de campanhas, projetos, programas, cursos e exames de certificação. Os conceitos gramscianos de formação integral e subalternidade têm contribuído para evidenciar as contradições resultantes das ofertas de escolarização analisadas, em especial no Estado de Goiás, onde também tornou-se evidente a disputa por um modelo de formação e certificação da Educação Básica para as classes trabalhadoras, que consolida processos aligeirados e de manutenção da subalternidade. Trata-se metodologicamente de pesquisa documental e historiográfica, com base na análise de fontes identificadas nos acervos específicos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO) e do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), acerca de programas e projetos de escolarização voltados a trabalhadores. Os resultados têm reiterado os limites históricos de várias iniciativas que prometem a promoção de uma educação de qualidade, mas sem as evidências de que esta, de fato, se concretize. Constata-se ainda o uso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de aligeiramento na formação e certificação de conclusão da Educação Básica, sem a garantia do direito de acesso ao conhecimento sistematizado pela escola, que contribua para uma formação integral das classes trabalhadoras.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos em Goiás. Estado integral na formação para a subalternidade. Antonio Gramsci.

Maria Margarida Machado
Universidade Federal de Goiás, UFG, Brasil
E-*mail*: mmm2404@ufg.br
https://orcid.org/0000-0002-5036-4334

Júlio César Apolinário Maia
Universidade Estadual de Goiás, UEG, Brasil
E-*mail*: jcesarm@outlook.com
https://orcid.org/0000-0002-7162-2136

Recebido em: 21/02/2026
Aprovado em: 22/04/2026

CC BY

http://www.perspectiva.ufsc.br
http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2026.e110942

Abstract

Education for subalternity: a school project for the working classes

The article results from research that has been historically reconstructing the provision of schooling aimed at the working classes in Brazil, within the contexts of the twentieth and twenty-first centuries. Such provision has been guided by governmental and non-governmental initiatives that have revealed a compensatory and accelerated character, implemented through campaigns, projects, programs, courses, and certification examinations. The Gramscian concepts of integral formation and subalternity have contributed to highlighting the contradictions arising from the schooling provisions analyzed, particularly in the State of Goiás, where a dispute over a model of Basic Education training and certification for the working classes has also become evident, one that consolidates accelerated processes and the maintenance of subalternity. Methodologically, this is documentary and historiographical research, based on the analysis of sources identified in the specific archives of the Goiás State Department of Education and the Goiás State Council of Education, concerning programs and projects of schooling directed at workers. The results have reiterated the historical limits of various initiatives that promise to promote quality education, yet without evidence that such quality is, in fact, achieved. It is also observed that Youth and Adult Education has been used as a modality of acceleration in the training and certification for the completion of Basic Education, without guaranteeing the right to access the systematized knowledge provided by the school knowledge that contributes to the integral formation of the working classes.

Keywords:
Youth and adult education in Goiás. Integral state in the formation for subalternity. Antonio Gramsci.

Riassunto

Istruzione alla subalternità: un progetto scolastico per le classi lavoratrici

L'articolo è il risultato di ricerche che hanno ricostruito storicamente l'offerta di istruzione rivolta alle classi lavoratrici in Brasile, nel contesto del XX e XXI secolo, basata su iniziative governative e non governative che si sono rivelate di carattere compensativo e leggero, attraverso campagne, progetti, programmi, corsi ed esami di certificazione. I concetti gramsciani di formazione integrale e subalternità hanno contribuito a evidenziare le contraddizioni risultanti dall'offerta scolastica analizzata, in particolare nello Stato di Goiás, dove è diventata evidente anche la disputa per un modello di formazione e certificazione dell'istruzione di base per le classi lavoratrici, che consolida processi alleggeriti e di mantenimento della subalternità. Si tratta metodologicamente di una ricerca documentale e storiografica, basata sull'analisi di fonti identificate negli archivi specifici del Segretariato di Stato dell'Istruzione di Goiás e del Consiglio Statale dell'Istruzione di Goiás, riguardanti programmi e progetti di scolarizzazione rivolti ai lavoratori. I risultati hanno ribadito i limiti storici di varie iniziative che promettono la promozione di un'istruzione di qualità, ma senza prove che ciò si concretizzi effettivamente. Si constata inoltre l'uso dell'Educazione di Giovani e Adulti come modalità di alleggerimento nella formazione e nella certificazione del completamento dell'istruzione di base, senza la garanzia del diritto di accesso alla conoscenza sistematizzata dalla scuola, che contribuisca a una formazione integrale delle classi lavoratrici.

Parole chiave:
Istruzione dei giovani e degli adulti a Goiás. Stato integrale nella formazione alla subalternità. Antonio Gramsci.

Introdução

As reflexões que permeiam os diferentes sentidos que as iniciativas de escolarização e/ou a educação em geral podem assumir na vida das pessoas tomam uma dimensão ainda mais relevante quando observamos, ao longo de um tempo histórico, tais sentidos expressos em políticas públicas que se destinam a coletivos, como os das classes trabalhadoras de baixa renda. Ao revisitar na história da educação brasileira o lugar ocupado por essas iniciativas, deparamo-nos com inúmeras experiências que nos convocam a problematizar a serviço de qual projeto societário elas estão.

Este artigo compartilha resultados de pesquisas que se pautam pela análise crítica de experiências de conclusão da Educação Básica ofertadas às classes trabalhadoras, em especial das últimas três décadas, tomando como marco a aprovação da Lei n. 9.394/96 (Brasil, 1996), de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a se constituir como modalidade da Educação Básica. Não desconsiderando as diferentes frentes de educação praticadas em diversos ambientes de aprendizagem, o foco das análises dessas pesquisas é a escola pública, tomando como estudo de caso as ofertas realizadas no estado de Goiás.

As referências teóricas que ancoram as análises apresentadas advêm do campo do materialismo histórico-dialético, mais especificamente do referencial gramsciano. Os conceitos de formação integral e subalternidade têm contribuído para evidenciar as contradições resultantes das ofertas de escolarização analisadas no estado de Goiás, onde também se tornou evidente a disputa, entre a sociedade política e a sociedade civil, de um projeto formativo pela política pública de educação, acerca do tipo de educação e do tipo de escola para as classes trabalhadoras.

Para a exposição dos resultados dessas pesquisas, de cunho historiográfico, optamos inicialmente por apresentar as marcas presentes na educação de trabalhadores em Goiás, a partir de fontes documentais e bibliográficas, para, em um segundo momento, problematizar os sentidos que podem ser identificados nessas experiências, à luz do referencial gramsciano.

Educação de trabalhadores em Goiás – as diferentes deformações de uma oferta

Do ponto de vista da historiografia da educação brasileira, não é possível afirmar que as reflexões aqui apresentadas contam com uma exclusividade territorial ou temporal. Não é Goiás o único estado da federação onde os fatos que serão reconstituídos acontecem, nem mesmo se pode dizer que, apenas nos últimos trinta anos, observa-se a ocorrência de políticas de escolarização para as classes trabalhadoras com as características que serão descritas.

Não é sobre ineditismo que essa reconstituição histórica se debruça, mas sobre a explicitação das consequências resultantes dos formatos e opções de conclusão da Educação Básica oferecidas em Goiás nas últimas três décadas. Essas consequências podem auxiliar na compreensão de um projeto

de educação que serve à manutenção da subalternidade e produz um falso diagnóstico de excelência em educação, ancorado em dados de avaliações externas, por exemplo, quando este estado da federação comparece em 1º lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), publicado em 2024. Colocar uma lente sobre a forma como a modalidade EJA vem sendo praticada neste estado nos desafia a pensar o que é a educação para as classes trabalhadoras, qual o papel do conhecimento nessas experiências educativas e que tipo de formação resulta dessas práticas.

Para partir do que ocorreu com a implantação da modalidade EJA em Goiás, desde 1997, já que a LDB foi aprovada em dezembro de 1996, é preciso antes indicar que, como os demais estados da federação e o Distrito Federal, o que se praticava em termos de escolarização para jovens, adultos e idosos no país, até a aprovação da LDB/1996, era o Ensino Supletivo. Regulamentado pela Lei n. 5.692/1971 (Brasil, 1971), ofertava escolaridade nas funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação (Brasil, 1972).

A função suplência sempre foi a de maior alcance em termos de oferta de vagas e matrículas, visando à conclusão dos cursos supletivos de 1º e 2º graus, como eram denominados à época. O regramento legal desses cursos terá continuidade, após a LDB/1996, no que chamamos de EJA de nível fundamental e EJA de nível médio. A regulamentação dessa oferta no estado de Goiás tem como primeira referência a Lei Complementar n. 26 de 1998, na Seção V, nos arts. 54º a 57º (Goiás, 1998). Na sequência da aprovação dessa lei, o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) emite a Resolução n. 568, de 22 de julho de 1999 (Goiás, 1999), que fixa normas para a EJA no Sistema Estadual de Ensino.

Machado (2002), em tese que analisa a formação de professores para atuar na EJA em Goiás, destaca questões visíveis no final dos anos 1990 e que permanecem até os dias atuais:

> Mesmo com a legislação mais recente da EJA, em nível nacional e estadual, uma evidência preocupante permeia essa reconstituição histórica feita até o final da década de 1990 [...] quando se fala em Educação de Jovens e Adultos, se trata apenas de cursos e exames supletivos e dos programas de educação a distância. Enquanto isso, milhares de alunos frequentam as classes regulares do ensino noturno, sem que se faça uma discussão a respeito da especificidade do atendimento a esses alunos trabalhadores, bem como sem que se proponha uma formação específica para os professores que atuam no ensino noturno (p. 113).

Nessa tese, identificamos três questões anunciadas que se desdobrarão nas duas décadas atuais do século XXI: primeiro, a lenta e, por vezes, não alcançada superação da concepção de "suplência" nos cursos ofertados em nível de Ensino Fundamental e Médio, mesmo com a alteração dos termos da modalidade EJA; segundo, a coexistência conflitiva entre a oferta da EJA e do ensino noturno, dito regular; por fim, a oferta já contraditória da educação a distância para estudantes trabalhadores do estado de Goiás.

Esses três elementos estarão mais ou menos presentes no contexto da oferta da EJA em Goiás, nos anos posteriores à alteração da Resolução CEE/GO n. 568/1999, que explicitou a mudança de

Ensino Supletivo para a modalidade EJA, após sua revogação e substituição pela Resolução CEE/GO n. 260/2005 (Goiás, 2005). Nos termos dessa nova resolução, serão enfatizados aspectos como o da caracterização específica dos sujeitos a serem atendidos na modalidade e a sua distinção em relação às ofertas "regulares" do Ensino Fundamental e Médio, como podem ser identificados nos extratos a seguir.

> Art. 2º A educação de jovens e adultos destina-se tão-somente àqueles que não tiveram acesso à escola, na idade própria, legalmente prevista, ou que nela não puderam permanecer, tendo como objetivo precípuo proporcionar-lhes oportunidade para fazê-lo, respeitando-se as suas *condições sociais e econômicas, o seu perfil cultural e os seus conhecimentos já adquiridos, visando ao seu pleno desenvolvimento, o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho*. [...].
> Art. 3º A educação de jovens e adultos, com a finalidade de assegurar o cumprimento integral do disposto no Art. 2º, obedece aos seguintes preceitos e parâmetros:
> I - Ingresso permitido apenas aos que ainda não tiveram acesso à escola ou que dela encontrem-se, comprovadamente, *afastados há mais de 2 (dois) anos*;
> II - Idade mínima de 15 (quinze) anos para ingresso no ensino fundamental e 18 (dezoito), no ensino médio; [...].
> IV - Carga horária mínima de, pelo menos, 2.400 (duas mil e quatrocentas) *horas presenciais* para o ensino fundamental em todas as suas etapas, 1600 (mil e seiscentas) horas, para aquela etapa que abrange do 6º ao 9º ano deste nível de ensino, e de 1.200 (mil e duzentas), também presenciais, para o ensino médio; [...].
> § 1º *É vedada a transferência do ensino fundamental e do ensino médio regulares para a educação de jovens e adultos* (Goiás, 2005, p. 1-2, grifos nossos).

Consta da política de EJA, no contexto dessa Resolução de 2005, a preocupação explícita do CEE/GO, como se observa no texto do inciso I e do § 1º, de que a modalidade não seja o lugar para onde migrem, quase que de forma automática, adolescentes e jovens oriundos do Ensino Fundamental e Médio diurno ou noturno, por isso representar uma descaracterização do público-alvo da modalidade, cujas especificidades são descritas no Art. 2º dessa resolução.

Outro aspecto criterioso desse contexto da política de EJA, do início dos anos 2000, é a defesa inconteste da oferta presencial. A redação do inciso IV não deixa margem de dúvidas sobre a obrigatoriedade da oferta presencial de todas as três etapas da EJA, correspondendo a primeira e segunda ao Ensino Fundamental e a terceira ao Ensino Médio. Embora a mesma resolução enfatize a frequência obrigatória de 75% das atividades escolares presenciais, abre possibilidade de flexibilização ao garantir matrícula a qualquer tempo do ano, o que poderá gerar aprovação dos estudantes mediante exames de classificação e reclassificação. Outro aspecto que denota alguma flexibilidade em termos de frequência é a computação de um dos cinco dias da semana como dia letivo, sem exigir a frequência obrigatória.

Medidas como essas, previstas na Resolução CEE/GO n. 260/2005, foram celebradas ou contestadas por gestores e professores da época, especialmente aqueles que defendiam a oferta intensiva da modalidade para adolescentes e jovens que "davam trabalho" nos turnos diurnos e noturnos do Ensino Fundamental e Médio, que viam na EJA uma possibilidade de "livrar-se" deles.

Também geravam incômodo naqueles que, de dentro do mercado das ofertas privadas de EJA, desejavam atrair cada vez mais "clientela" para seus cursos. Tais reações já revelavam posições contraditórias entre a sociedade política, no caso o CEE/GO, e a sociedade civil, representada tanto por gestores e professores de escolas públicas quanto pelos donos das escolas privadas.

A pressão para a alteração desses dispositivos legais ganha novo contorno com o debate da reforma do Ensino Médio, iniciado no âmbito federal a partir de 2010, que se consolidará com a aprovação dessa reforma pela Lei n. 13.415 em 2017 (Brasil, 2017). Mas Goiás se antecipa à aprovação da reforma e já decide por realizar uma grande mudança educacional, que volta a colocar em cena o debate da EJA *versus* o ensino noturno de nível Médio. Em artigo recente, pesquisadoras que se dedicam a analisar as relações trabalho e educação explicitam aspectos de reformas educacionais voltadas à subordinação de jovens e adultos trabalhadores, no qual essa experiência de Goiás, até 2018, é apresentada em detalhes.

> Os impactos das reformas na EJA em Goiás, especialmente no Ensino Médio, podem ser melhor identificados analisando documentos que se referem às políticas para essa modalidade no estado (GOIÁS, s/d; 2010; 2013; 2016; 2017a; 2017b, 2017c), que trazem algumas elucidações sobre a política implementada pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás (Seduce/GO). [...].
> Observando o conteúdo do documento: Orientações para o Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno – Profen (GOIÁS, s/d), o caminho para o fortalecimento do ensino noturno foi a transferência de todas as matrículas do EMN do 1º ano para a modalidade EJA. [...].
> As justificativas para a mudança feita pela Seduce/GO no EMN inquietam ainda mais quem discute políticas públicas de educação para jovens e adultos, quando confrontamos a noção de "melhoria do ensino noturno" com redução de tempo para a conclusão do Ensino Médio (Machado; Moraes; Ventura, 2022, p. 76; 78; 81).

As mudanças observadas nas políticas de EJA executadas em Goiás, entre 2005 e 2018, denotam uma disputa por um projeto de educação para a população jovem e adulta do estado. Os interesses de aligeiramento dos processos de escolarização e certificação se sobrepõem a qualquer perspectiva de garantia de acesso ao conhecimento que deve ser mediado na Educação Básica, visando ao "pleno desenvolvimento, [a]o seu preparo para o exercício da cidadania e para o trabalho" (Goiás, 2005, p. 1), como defendido na Resolução CEE/GO n. 260/2005.

Infelizmente, essa disputa não se encerra em 2018 na rede pública estadual de educação de Goiás. Ela se intensifica com a mudança de governo no estado, a partir de 2019, quando o último dos aspectos já identificados na pesquisa de Machado (2002) sobre a educação a distância na EJA passa a ocupar o principal cenário da política voltada a essa modalidade. Não é mais o Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno (Profen), porque essa era a marca do governo adversário anterior, mas o Programa de Educação de Jovens e Adultos a Distância (Programa EJA-TEC) a "inovação" que promete ser a opção para os trabalhadores concluírem seus estudos de forma híbrida, sendo 80% de forma *online*, na plataforma Moodle, e 20% na escola para encontros presenciais e realização de

provas, acompanhados por professores que, nesse programa, atuam por áreas do conhecimento (Goiás, 2019).

As pesquisas de Aires (2023), Barbosa (2024) e Santos (2023) apontam para análises que se contrapõem à propaganda governamental acerca do sucesso do programa. O governo de Goiás criou uma imagem de plena eficiência, por meio da divulgação de notícias sobre a rápida expansão e facilidade do Programa EJA-TEC. Nas raras ocasiões em que se citam dificuldades dos estudantes ou docentes em notícias (Goiás, 2021), elas não são sequer explicadas.

Há algo de verídico na propaganda governamental de Goiás, sua rápida expansão. O que se inicia como experiência-piloto em nove escolas amplia-se em uma escala jamais vista na modalidade e ocupa hoje o lugar da maioria das matrículas em EJA na Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO). A justificativa e objetivos, previstos no projeto original, já apontavam para a

> [...] perspectiva de favorecer o acesso e a permanência dessa clientela, oportunizando a flexibilidade da organização do horário de estudo, pelo educando, conforme a sua disponibilidade de tempo, sendo que, à medida que respeita o seu ritmo próprio, desperta a maturidade no exercício de sua autonomia e estimula a solução de problemas decorrentes de situações vivenciadas. [...].
>
> Ampliar as possibilidades de estudo com estrutura pedagógica flexível, aderente ao perfil e às necessidades dos jovens e adultos do Estado de Goiás; desenvolver a cultura do uso das tecnologias da informação e comunicação, como ferramentas de promoção e transformação educacional (Goiás, 2019, p. 4; 6).

Em 2019, o início se deu com 9 escolas, denominadas escolas polo, ofertando o programa EJA-TEC. Em 2020, esse número subiu para 15 escolas, e em 2022 alcançou 42 escolas. A informação disponível no *site* da Seduc/GO é da permanência desses 42 polos, mas a alteração desse dado é inevitável, quando acessamos a ampliação de matrículas que o programa apresenta nos anos posteriores a sua criação.

O acompanhamento dessas estratégias de transferência automática de adolescentes e jovens do ensino diurno e noturno em Goiás para a modalidade EJA foi alvo de inúmeras denúncias realizadas pelo movimento do Fórum Goiano de EJA[1], uma representação da sociedade civil que, desde 2002, atua no estado em defesa do direito a uma educação de qualidade para trabalhadores. Da criação do Profen à chegada do Programa EJA-TEC, foram inúmeras as solicitações de audiência com a Seduc/GO, com o CEE/GO e os pedidos de intervenção do Ministério Público de Goiás (MPGO) e Defensoria Pública do Estado de Goiás (DPE-GO), para que o direito à educação fosse garantido a jovens, adultos e idosos, com padrões explícitos de qualidade na oferta educacional. A pressão desses representantes da sociedade civil foi ouvida nos desdobramentos resultantes da nova investida da Seduc/GO sobre a EJA em 2023.

[1]Acesso a manifestações e ofícios no *site*: https://forumeja.org.br/go/.

Tal investida se concretizou com a expansão do Programa EJA-TEC aliada ao fechamento das escolas noturnas que ofereciam o Ensino Médio em Goiás. Em 2023, mais uma vez, repetindo a estratégia do Profen, a Seduc/GO decidiu transferir mais de 10 mil estudantes das matrículas do Ensino Médio noturno de forma compulsória para a EJA. Disso resultou uma ação conjunta entre MPGO e DPE-GO, buscando reverter a decisão, evidenciando-se aqui novamente uma disputa entre a defesa da sociedade política e os enfrentamentos realizados pela sociedade civil. A informação foi publicada no *site* do MPGO em outubro de 2023:

> O MPGO e a DPE-GO propuseram ação conjunta, em meados de julho deste ano, com pedido de tutela de urgência (liminar), para que o Estado de Goiás modificasse a sua proposta de transferir alunos da rede estadual de educação do ensino médio noturno para a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), mantendo-os no ensino regular.
> Conforme apontado pelas instituições, as reclamações de pais e responsáveis pelas (os) estudantes informaram que o Estado estaria implementando o EJA no turno noturno, inclusive com o remanejamento de mais de 10 mil alunos do ensino médio regular para aquela modalidade (Brasil, 2023, n.p.).

Algum resultado dessa medida do MPGO pode ser constatado quando observamos a oscilação do número de matrículas na EJA de nível Médio nas suas duas formas de oferta, presencial e EJA-TEC, nos dois semestres de 2023, comparada ao ano anterior e ao ano posterior, como consta no quadro a seguir. O cumprimento da medida se explicita na redução da matrícula da EJA de nível Médio presencial. Todavia, a mesma redução não é tão evidente nas matrículas da EJA-TEC, que, na plataforma de dados do estado de Goiás, aparece com a denominação EaD, ou seja, ensino a distância, embora o Programa EJA-TEC se apresente em muitos momentos como oferta semipresencial.

Quadro 1 – Matrículas da 3ª etapa EJA em Goiás, anos 2021 a 2024

SEMESTRE	3ª ETAPA PRESENCIAL	3ª ETAPA EaD	TOTAL
2022/1	15.866	5.167	21.033
2022/2	11.387	5.622	17.009
2023/1	**29.967**	**11.259**	**41.226**
2023/2	18.038	12.184	30.222
2024/1	13.762	12.166	25.928
2024/2	**9.032**	10.197	19.229

Fonte: Goiás (2026). Disponível em: https://goias360.educacao.go.gov.br/Aluno.html. Acesso em: 20 jan. 2026.[2]

A oscilação de matrículas na EJA do estado de Goiás, no período de dez anos, observada no gráfico a seguir, resulta dessas medidas arbitrárias de transferências compulsórias de estudantes do Ensino Médio noturno para a EJA e programas que prometem a certificação fácil, como é o caso do programa EJA-TEC. O discurso de que este facilita a conclusão do Ensino Médio acaba se tornando

[2] Plataforma lançada pelo governo de Goiás, em 2015, que disponibiliza em tempo real os dados de educação, cultura e esportes, em forma de mapas, infográficos e estatísticas.

realidade, pois o aluno deixa de cursar 9 disciplinas presencialmente para acompanhar 4 áreas de conhecimento por meio de uma plataforma digital.

Os dados apresentados pelo estado de Goiás em sistema próprio de acompanhamento das matrículas também podem ser verificados no controle do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), conforme gráfico a seguir, com uma alteração na totalização dos dados/ano, porque, no caso das matrículas da EJA, há uma atualização semestral feita no Goiás360, que não é acompanhada pelo Censo Escolar.

Gráfico 1 – Evolução da matrícula por rede de ensino – Educação de Jovens e Adultos – rede pública estadual – Goiás – 2014-2024.



Fonte: Inepdata. Censo Escolar.

Os picos de matrícula na EJA, também identificados entre 2018 e 2023, pelo Inep, representam exatamente o contexto em que os/as estudantes do Ensino Médio noturno foram compulsoriamente transferidos/as para a modalidade. Isso confirma os efeitos do Profen para 2028 e os dados do quadro apresentado anteriormente, que se referem às mudanças entre 2022 e 2024.

Além do uso da modalidade como forma de reduzir a oferta do Ensino Médio noturno, outra preocupação que a pesquisa destaca, em termos de política de EJA, é a ampliação sem controle da sua oferta em EaD. Segundo dados da plataforma Goiás360, em 2024, as matrículas de EJA, em escolas de bairro e centros de EJA, computavam 31.283 estudantes e estavam assim distribuídas: EJA 1ª Etapa, com 447 matriculados; EJA 2ª Etapa, com 1.652 matriculados; EJA 3ª Etapa, com 13.667 matriculados; EJA-TEC 2ª Etapa, 3.228 matriculados, e EJA-TEC 3ª Etapa, 12.289 matriculados. Portanto, 15.766 matrículas na EJA presencial e 15.517 matrículas no programa EJA-TEC, demonstrando uma diferença irrisória entre as duas formas de oferta, considerando os estabelecimentos de ensino nos bairros e centros de EJA.

A esse quantitativo de matrículas da EJA ainda se somam 3.242 estudantes matriculados na EJA no sistema prisional e 249 matrículas no sistema socioeducativo. Como o atendimento no sistema prisional está indicado como EJA-TEC, pode-se considerar que a matrícula nessa forma de oferta já ultrapassou a matrícula presencial no estado. Portanto, somadas as matrículas EaD, já constavam 18.759 estudantes sendo atendidos por meio da Plataforma Moodle.

As duas realidades expostas pelos dados até aqui, tanto a transferência recorrente de matrículas do Ensino Médio noturno para a EJA quanto a ampliação sem precedentes da oferta da EJA no formato EaD, ou semipresencial, como se vê denominado o programa EJA-TEC, nos fazem perguntar quais interesses estão por trás dessa forma de tratamento da EJA pelo estado de Goiás. Qual concepção de formação para as classes trabalhadoras têm os representantes da sociedade política e da sociedade civil envolvidos nessa oferta educativa em Goiás? Indagações que nos encaminham às reflexões a seguir no artigo.

No projeto formativo para as classes trabalhadoras, o caminho para a manutenção da subalternidade

Tendo apontado que a ocorrência de políticas públicas de escolarização para as classes trabalhadoras brasileiras não é uma exclusividade das últimas três décadas, vide a realidade goiana, percebe-se que elas são orientadas à manutenção da subalternidade dessas classes. As contradições que mascaram as desigualdades de um projeto de sociabilidade sustentam a exploração das forças produtivas de muitos, em favor da apropriação dos meios de produção por poucos.

É justamente por não ser novidade a orientação desse modus operandi de educar e, em particular, escolarizar as classes trabalhadoras – um modo de operar respaldado na plena existência de alguns à custa da subsistência de outros – que a realidade de outras experiências nacionais serve como subsídio ao debate apresentado ao longo do primeiro tópico do artigo. Reiteramos, assim, que os conceitos gramscianos contribuem na análise da trajetória da EJA para a explicitação das disputas de projetos entre sociedade civil e sociedade política; das visões de uma educação para a manutenção da subalternidade, em contraste com a perspectiva de formação humana integral; de um projeto hegemônico de exclusão de direitos.

A reconstrução histórica da realidade da educação de trabalhadores em Goiás aponta para um amontoado de práticas e episódios que dão lugar à conservação de um projeto de sociabilidade esvaziado de qualquer potencial emancipatório das classes subalternizadas, relacionando-se com experiências pregressas e potencializando um debate mais amplo a respeito do processo de luta e consolidação de direitos a essas classes. A permanência de práticas do antigo Ensino Supletivo, a coexistência conflitiva entre a EJA e o Ensino Médio noturno regular e, mais recentemente, a expansão da educação a distância conservam um modo de operar fundamentado na relação capital-trabalho, que promove a desigualdade do direito de acesso e produção de conhecimentos, cuja superação deveria ser o papel da escola pública básica.

Desse ponto de vista, pode ser lançada a seguinte pergunta: em contraposição a políticas de educação que amparam um projeto de sociabilidade fundamentado no dispositivo de desigualdade

entre os detentores dos meios de produção e os detentores das forças produtivas, que alternativas podem ser evidenciadas?

É com base nesse acúmulo de constatações e na dúvida acerca de alternativas a elas que o pensamento e a realidade de Gramsci são apropriados como subsídio teórico e prático para essa reflexão, porque as experiências que protagonizou em vida, em especial com a educação das classes trabalhadoras, influenciavam o seu pensamento, ao passo que também eram por ele influenciadas (Maia, 2026). Em especial, conceitos como subalternidade, formação integral, estado integral e hegemonia serão considerados para apreender, nesse movimento de constituição e consolidação de um projeto de sociabilidade, aquilo que tonifica a racionalidade burguesa e justifica a barbárie (Buttigieg, 2017; Cospito, 2017; Liguori, 2017).

Convidar o legado gramsciano é essencial para pensar o lugar da educação das classes trabalhadoras, sobretudo em Goiás, onde as políticas públicas voltadas para o setor, completamente deformadas, estão em contradição com o projeto de sociabilidade defendido pelo autor. Seu pensamento e sua realidade podem subsidiar verdadeiros processos de emancipação dessas classes. Para entender como as políticas educacionais são elaboradas para garantir a subalternidade das classes trabalhadoras, é preciso, segundo o referencial teórico gramsciano, considerar o caráter filológico desse conceito, que acompanha o complexo desenvolvimento dos seus mais diversos escritos (Baldacci, 2017; Tramma, 2022).

Isso tem a ver, inclusive, com o modo como Gramsci, em distintos momentos de sua vida, estabeleceu relações e se convenceu da existência de diversificadas frações das classes trabalhadoras. Certo da impossibilidade de resumir, definir, padronizar ou admitir critérios capazes de universalizar essas classes, elaborou os seus conceitos de modo a acompanhar tal imprevisibilidade. Para Gramsci, a subalternidade relaciona-se a essa imprevisibilidade, como demonstra Buttigieg (2017) em sua análise filológica do conceito:

> É inútil tentar formular uma definição precisa de “subalterno” ou de grupo subalterno-classe social subalterna em G.[ramsci], dado que, a seu ver, não constituem uma entidade isolada, e menos ainda homogênea. Não é casual que ele designe sempre no plural essas categorias. A categoria de grupos subalternos-classes sociais subalternas compreende muitos outros componentes da sociedade, além da “classe operária” e do “proletariado” (p. 1.475).

Buttigieg (2017) assume, portanto, uma indefinição conceitual-teórica, mas também prática, do conceito de subalternidade para Gramsci, evidenciando como, para o intelectual sardo, as classes trabalhadoras possuíam identidades, particularidades, ou mesmo subjetividades, que não deviam ser secundarizadas em seus processos de formação e organização política e social. A constituição de espaços, mecanismos, agentes, partidos etc. que representassem, evidentemente, a reivindicação e

manifestação dos direitos dessas classes exigia, para Gramsci, a astúcia de uma leitura minuciosa a respeito dos elementos constitutivos de cada fração dos grupos de trabalhadores.

Observando os sujeitos envolvidos nas diferentes práticas de EJA no estado de Goiás, pode-se constatar a validade da afirmação gramsciana de que subalternas são também as classes representadas na sociedade civil e política que, em diferentes momentos do período analisado, posicionam-se em função dos interesses próprios dessas classes. É por isso que se observa a oscilação de postura dos membros do CEE/GO, inicialmente na tentativa de rigor na defesa da modalidade EJA, com a Resolução n. 260 de 2005, que vai cedendo espaço às pressões da sociedade política, com a implantação do Profen e do programa EJA-TEC. As posturas contraditórias também se encontram no interior da própria Seduc/GO, onde gestores e técnicos de EJA divergem sobre as políticas implementadas, mas não enfrentam as determinações superiores. Entre docentes, também se verificam posturas de adesão e confronto com as medidas advindas de tais programas.

Evidencia-se, com esses exemplos, a certeza de uma característica comum entre esses grupos, como afirma ainda Buttigieg (2017), em um esforço de síntese filológica sobre as classes subalternas para Gramsci: o valor de desagregação pertencente a todos eles.

> O elemento distintivo dos subalternos e dos grupos subalternos é sua desagregação. Esses grupos (ou classes) sociais não são apenas múltiplos, mas também divididos e bastante diferentes entre si. Embora alguns deles possam ter atingido um significativo nível de organização, a outros falta coesão, enquanto nos mesmos grupos existem vários níveis de subalternidade e de marginalidade (Buttigieg, 2017, p. 1.476).

Reconhecer o elemento desagregador dessas frações de classes trabalhadoras é primordial a qualquer vislumbre de horizonte em defesa e afirmação de seus direitos. É primordial, como fora para Gramsci em consecutivas experiências nos núcleos de formação de trabalhadores italianos, a qualquer iniciativa que contribua com a concepção de formação integral (moral e intelectual) dos grupos de trabalhadores e, conseguintemente, reposicione o lugar do aligeiramento contido nos projetos e programas públicos de educação para essas classes movidos pelos interesses de grupos sociais dominantes.

Os conceitos de hegemonia e estado integral, mencionados anteriormente, relacionam-se estritamente com o debate em tela na medida em que possibilitam, do ponto de vista gramsciano, uma leitura desses projetos e programas públicos de educação orientados às classes trabalhadoras baseada na relação estabelecida entre sociedade política e sociedade civil. Os exemplos destacados a seguir, das experiências de Gramsci, evidenciam como a afirmação de qualquer projeto de educação das classes trabalhadoras precisava emergir, a contragosto da orientação estatal italiana, bem como de organismos da sociedade civil.

Segundo Liguori (2017), a noção de estado integral, em Gramsci, auxilia a compreender como a sociedade política e a sociedade civil concentram esforços para afirmar uma hegemonia própria,

legitimada por (e legitimadora de) um projeto de sociabilidade conformado aos interesses dos grupos sociais dominantes.

O coroamento desse projeto, segundo o modo gramsciano de ler a realidade, encontra resistência na reivindicação e afirmação dos grupos sociais subalternos, inseridos nesse mesmo projeto de sociabilidade. Sobre estado integral, Liguori (2017) esclarece:

> O Estado – escreve ainda G.[ramsci] – "é todo o conjunto de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente não somente justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados" [...]. Mas os processos não são unívocos, o Estado constitui também o terreno do conflito de classe, é, ao mesmo tempo, instrumento (de uma classe), mas também lugar (de luta hegemônica) e processo (de unificação das classes dirigentes). Isto é, não deve ser esquecido que, sendo o Estado integral atravessado pela luta de hegemonia, a classe subalterna luta para manter a própria autonomia e, às vezes, para construir uma própria hegemonia, alternativa àquela dominante, disputando com a classe no poder as "trincheiras" e "casamatas" pelas quais se propagam ideologia e senso comum (p. 519).

A afirmação de interesses das classes subalternas no interior de um projeto de sociabilidade estritamente burguês, tal como o vivenciado por Gramsci na Itália fascista, levou-o a realizar diferentes e distintos esforços durante a vida, nem sempre exitosos. O valor da luta expresso nesses esforços refletiu (e tem refletido) sobre a articulação e condução de ações de muitos agentes civis e políticos, ou ainda intelectuais orgânicos, defensores dos direitos das classes subalternas.

São esses esforços que nos convidam, por exemplo, a pensar na afirmação do direito à educação dessas classes, a partir do reconhecimento do que Maia (2026, p. 206), em estudo desenvolvido sobre o tema, indica como "lições para a educação de trabalhadores" do ponto de vista das experiências e escritos políticos pré-carcerários de Gramsci, a saber: a estrita orientação ao interesse das classes trabalhadoras, a superação de uma concepção pedagógica propedêutica, o papel da escuta e do diálogo e a percepção dos lugares de prática. As quatro lições são indissociáveis e igualmente relevantes ao trabalho pedagógico orientado às classes subalternas.

Os escritos e experiências de Gramsci e, conseguintemente, a derivação lógica dessas experiências na percepção das lições indicadas por Maia (2026) nos possibilitam ainda mover esforços em enfrentamentos e novos direcionamentos às políticas para a educação de trabalhadores em nosso país, como as retratadas na parte inicial deste artigo sobre a realidade goiana. Dois desses enfrentamentos podem ser destacados na reconstituição histórica da EJA em Goiás: o papel explícito do Fórum Goiano de EJA, desde sua constituição em 2002, ao acompanhar e denunciar abusos praticados pela sociedade política, Seduc/GO; e a atuação do MPGO, provocado em muitos momentos pelo Fórum Goiano de EJA, ao determinar a manutenção das matrículas de adolescentes e jovens na oferta de Ensino Médio noturno, sem a transferência automática para a EJA. Pode-se

identificar um alinhamento das trincheiras desses dois representantes da sociedade civil, em um enfrentamento aos interesses hegemônicos do estado de Goiás.

Há ainda, na práxis gramsciana, vários outros elementos que nos auxiliam a compreender os interesses que estão representados pelas disputas dos projetos de EJA aqui analisados. Tomemos, como exemplo, um escrito de 1917, em um instante de intensificação de seu exercício redatorial na seção turinense do *Avanti!*, órgão central de comunicação do Partido Socialista Italiano. Intitulado "Pela liberdade da escola e pela liberdade de ser burro" (Gramsci, 1982), o escrito em questão se posiciona ao lado do direito à educação das classes trabalhadoras, naquele instante gerido pelos interesses da Igreja e do Estado, representativos da sociedade civil e da sociedade política, respectivamente, imersas na propositura de intelectuais favoráveis ao projeto burguês de sociabilidade.

A denúncia de Gramsci à campanha "liberdade da escola" do movimento clerical induz ao entendimento de que o sentido da educação era exclusivamente atribuído aos interesses clérigo-estatais, e não aos das classes trabalhadoras. Se, para Gramsci, liberdade sempre esteve associada à possibilidade de cada sujeito se afirmar intelectual e moralmente, para os interesses dos grupos sociais dominantes, significava tão somente a "liberdade de ser burro".

Para defender a tese em questão, Gramsci demonstra como a Primeira Guerra, em curso naquele instante, interferiu no pacto existente entre a Igreja e o Estado acerca da educação italiana, buscando exercitar em seu leitor a interpretação do real a partir de problemáticas cotidianas, movimento que vinha adotando não somente em suas investidas redatoriais, mas também pedagógicas. Seu objetivo com esse exercício era introduzir o conhecimento do conceito de liberdade associado ao direito à educação das classes trabalhadoras. O Estado confiava à Igreja a livre expressão de suas escolas, a garantia aos estudantes que a frequentavam da aprovação nos exames universitários e dos títulos acadêmicos.

Ainda que possuísse o monopólio da mercadoria educação, alerta Gramsci (1982), a Igreja se via em situação de risco, por depender diretamente do Estado para a garantia de um segundo monopólio, o da mercadoria título acadêmico. Qualquer controle estatal sobre a atribuição desses títulos que impedisse a Igreja de levar os estudantes das escolas clericais às universidades de modo facilitado causaria um desequilíbrio ao que nomeavam direito à liberdade da escola.

Gramsci reclama, e convoca os trabalhadores a também reclamar pelos seus filhos, o controle efetivo sobre a atribuição dos títulos acadêmicos. Indaga sobre os critérios estipulados pelo conchavo entre Estado e Igreja para ignorarem o jovem que estuda, sacrifica-se a todo o trabalho necessário para acessar o ensino superior, e, em seu lugar, acolherem outro que não estuda e, por conseguir se deslocar para realizar o exame em uma província com examinadores corrompidos, é admitido como apto a adquirir um título acadêmico (Gramsci, 1982).

Que liberdade da escola é essa que despreza o gosto pelo conhecimento daquele cujas condições para a conquista de um título são inviáveis, enquanto preza o desgosto pelo conhecimento daqueles com condições favoráveis? Exatamente por isso Gramsci associa a ideia de liberdade de ser burro ao conceito de liberdade da escola sugerido pela Igreja, no momento em que o Estado ameaça controlar a emissão de títulos acadêmicos.

> Os interesses da escola conseguirão emergir no pântano do marasmo político? [...] A comunidade tem interesse em escolas que sirvam para formar homens capazes, verdadeiramente preparados para realizar uma tarefa útil para todos, e não em ser distribuidora de títulos a preço de banana. [...] É preciso que a comunidade, que espreme o sangue das veias para pagar uma burocracia pletórica e preguiçosa, mantenha todas as possibilidades de controle sobre a atribuição dos títulos acadêmicos, generosamente concedidos aos inaptos, servindo somente para aumentar o estado de mal-estar na vida pública, para criar estratos burocráticos pleonásticos que vivem parasitariamente da produtividade dos trabalhadores (Gramsci, 1982, p. 123-124, tradução nossa).

A liberdade da escola como filisteísmo burguês é expressão da liberdade de ser burro. Isso nos provoca a pensar que, quando a educação assume interesses estritamente burgueses, a partir de uma relação estabelecida entre sociedade civil, com base na constituição de um consenso entre os grupos ou estratos sociais, e sociedade política, por meio de mecanismos de burocratização e legitimação deste consenso, o que se assegura não é o direito à formação moral e intelectual das classes trabalhadoras, mas a reprodução de sua subalternidade sob a aparência de neutralidade, qualidade total ao modo toyotista, mérito etc.

São conceitos resgatados de uma linguagem liberal-burguesa que, deslocando a educação do campo do direito para a ideia de eficiência e mensuração de escores, esvazia o seu potencial emancipatório alicerçado nas lutas sociais dos grupos subalternos e reafirma a funcionalidade das instituições educativas para a manutenção das desigualdades de um projeto de sociabilidade fundamentado nos interesses sociais dos grupos dominantes.

Resguardadas as distinções históricas e territoriais, pode-se observar que os diferentes argumentos que levaram à criação do Profen e do Programa EJA-TEC, no estado de Goiás, revestem-se de uma aparência de garantia de direitos dos adolescentes e jovens, transferidos automaticamente para esses programas. Há ainda, em ambas as experiências, um aligeiramento do processo de escolarização, com redução de mais de 50% do tempo para a conclusão do Ensino Médio, o que nos remete a uma conclusão da Educação Básica sem a garantia de acesso e produção dos conhecimentos necessários à formação integral desses estudantes. O que seria isso senão o direito de permanecerem "burros", defendido pela sociedade política em Goiás?

Na contraposição de tudo isso, Gramsci aponta outra perspectiva de formação para as classes trabalhadoras, que nos auxilia nas reflexões e condução de estratégias, em tempos atuais, para pensar a educação de trabalhadores frente aos ataques aos seus direitos movidos pelos organismos, no campo

da sociedade civil, e pelas instituições políticas, no campo da sociedade política. Trata-se do chamado Clube de Vida Moral (Gramsci, 2004), que objetivava refletir sobre o modo como as classes trabalhadoras italianas adotavam comportamentos que, na maior parte das vezes, desfavoreciam a própria afirmação de seus interesses e direitos. Um organismo, portanto, de vida moral, orientado aos jovens trabalhadores e gestado para suprir a impossibilidade, no contexto da sociedade burguesa, de designar essa função às instituições comuns.

A experiência do Clube de Vida Moral fornece pistas para compreender como Gramsci lidou com a educação das classes trabalhadoras. Era necessário, no tempo da crítica à configuração determinista de algumas frações socialistas, continuar o trabalho educativo. Esse trabalho ganhou espaço no clube, onde temas éticos, sociais e políticos eram debatidos, guiados por uma obra, opúsculo, capítulo, comentário, texto jornalístico ou manifesto, conforme conduzidas as atividades de ensino, pesquisa, exposição e debates entre os seus membros. Em carta de março de 1918, endereçada a Giuseppe Lombardo Radice, pedagogo e filósofo italiano reconhecido, são apresentados os objetivos e o método assumido pelo clube nas suas atividades.

> Surgiu assim, há pouco tempo, um *Clube de vida moral*. Com ele, propomo-nos habituar os jovens que aderem ao movimento político e econômico socialista à discussão desinteressada dos problemas éticos e sociais. Queremos fazer com que se habituem à pesquisa, à leitura feita com disciplina e método, à exposição simples e serena de suas convicções. Os trabalhos ocorrem do seguinte modo: eu, que tive de aceitar a tarefa de *excubitor*, na condição de fundador da associação, atribuo a um jovem um *dever*, como o de expor o opúsculo de sua autoria [de Radice] sobre educação [...]. O jovem lê, faz um esquema, e depois, numa sessão coletiva, expõe aos presentes os resultados de suas pesquisas e de suas reflexões. Um dos presentes, caso se tenha preparado, ou eu mesmo, apresentamos objeções, sugerimos soluções diversas, ampliamos a abrangência de um conceito ou de um raciocínio. Abre-se assim uma discussão, que buscamos não encerrar até que *todos* os presentes tenham sido postos em condições de compreender e de assimilar os resultados do trabalho em comum.
> [...] Queremos que cada um tenha a coragem e a energia moral suficientes para *confessar-se* publicamente, aceitando que os amigos o aconselhem e o controlem: queremos criar a confiança recíproca, uma comunhão intelectual e moral de todos (Gramsci, 2004, p. 146, grifos do original).

À luz dessa experiência gramsciana, o Clube de Vida Moral, torna-se possível retomar o debate para o centro das políticas de formação de trabalhadores em Goiás, tensionando o modo como estas vêm sendo historicamente organizadas. A persistência de práticas aligeiradas, pragmáticas e instrumentalizadas, seja na herança do ensino supletivo, na conformação da EJA ou na expansão acrítica da educação a distância, revela a atualização de um projeto educativo que, sob o discurso da democratização do acesso, reafirma a negação do direito à formação moral e intelectual das classes trabalhadoras. Gramsci (2004), ao contrário, defende uma concepção de educação que não se limita à transmissão de conteúdos ou à certificação, mas que se orienta pela constituição de sujeitos críticos, capazes de interpretar a realidade, intervir nela e se reconhecer como parte ativa de um processo histórico coletivo.

Nesse sentido, a experiência gramsciana dialoga diretamente com as lições sistematizadas por Maia (2026), ao assumir, como princípio, a estrita orientação aos interesses das classes trabalhadoras, recusando qualquer concepção pedagógica propedêutica ou meramente adaptativa. O trabalho educativo desenvolvido no Clube se sustentava na escuta, no diálogo e no reconhecimento dos lugares de prática dos jovens trabalhadores, compreendidos não como *déficits* a ser corrigidos, mas como pontos de partida para a elaboração crítica do conhecimento.

Considerações finais sempre provisórias

Retomar essas experiências e lições sobre a modalidade EJA no contexto goiano implica reconhecer que a disputa em torno da educação de trabalhadores é, antes de tudo, uma disputa hegemônica. Tal disputa, todavia, não se circunscreve ao plano local, devendo ser compreendida à luz das reconfigurações do capitalismo contemporâneo, marcadas pela ofensiva neoliberal sobre os direitos sociais. No caso das políticas analisadas, que vêm sendo implementadas em Goiás desde 1998, percebe-se uma atuação da sociedade política muito alinhada à manutenção da subalternidade de estudantes, professores e gestores aos interesses das classes dominantes, em consonância com uma racionalidade que busca reduzir o papel do Estado à regulação mínima e à contenção dos custos sociais da reprodução da força de trabalho.

Esses interesses são explicitamente representados pela economia gerada em favor dos empresários do agronegócio, que não necessitam de um trabalhador com formação integral para manter as margens absurdas de lucro, tanto na exportação de *commodities* agrícolas quanto na especulação financeira gerada em torno desse modo de produção capitalista. Nesse sentido, a formação educacional tende a ser ajustada às exigências de um trabalho cada vez mais precarizado, flexível e desprovido de garantias.

Os resultados das investigações que aprofundam a historiografia da modalidade EJA em Goiás têm reiterado os limites de várias iniciativas, que prometem a promoção de uma educação de qualidade, mas sem as evidências de que esta, de fato, se concretize. Tais limites podem ser interpretados como expressão particular de uma dinâmica mais ampla, em que a educação é tensionada a cumprir funções de ajuste estrutural diante das crises do capital. Constata-se ainda o uso da EJA como modalidade de aligeiramento na formação e certificação de conclusão da Educação Básica, o que dialoga com a produção de uma força de trabalho simples, rapidamente qualificável e descartável, sem a garantia do direito de acesso ao conhecimento sistematizado pela escola que contribua para uma formação integral das classes trabalhadoras.

Pensar políticas públicas que rompam com a reprodução dessa subalternidade exige deslocar a educação do campo da compensação e da gestão da pobreza para o campo do direito e da

emancipação das classes subalternas envolvidas, não apenas trabalhadores estudantes, mas trabalhadores docentes, gestores e formuladores das leis educacionais. Isso implica, também, reinscrever o debate educacional na totalidade das relações sociais, reconhecendo que a crise estrutural do capital redefine continuamente os limites e possibilidades das políticas públicas. Assim como em Gramsci, trata-se de afirmar processos formativos que, mesmo em condições adversas, criem espaços de autonomia intelectual e moral, capazes de tensionar o projeto de sociabilidade vigente. Em diálogo com essa perspectiva, pode-se afirmar que a disputa educacional é inseparável das lutas mais amplas contra a precarização da vida e do trabalho. É nessa contramedida, entre resistência e proposição, que a educação de trabalhadores pode deixar de ser instrumento de conservação das desigualdades e passar a integrar, efetivamente, um horizonte de transformação social.

Referências

AIRES, Elivane Maria da Silva. **EJA TEC em Goiás**: a precarização do ensino e exclusão de trabalhadores entre 2019 e 2022. 103 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão, 2023.

BALDACCI, Massimo. **Oltre la subalternità**: praxis e educazione in Gramsci. Roma: Carocci, 2017. 275 p.

BARBOSA, Elisa Pimentel. **O Projeto EJA-TEC em Goiás**: Trabalho Docente na Educação de Jovens e Adultos a Distância. 194 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. Ministério Público de Goiás (MPGO). **MPGO e Defensoria Pública garantem possibilidade de retorno de estudantes transferidos compulsoriamente para o EJA e que queiram voltar ao ensino regular**. n.p., 2023. Disponível em: https://www.mpgo.mp.br/portal/noticia/mpgo-e-defensoria-publica-garantem-possibilidade-de-retorno-de-estudantes-transferidos-compulsoriamente-para-o-eja-e-que-queiram-voltar-ao-ensino-regular?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer 699, de julho de 1972**. Ensino Supletivo. Relator Valnir Chagas. Disponível em: https://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/08/1-parecer-n-699-72-valmir-chagas.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em

Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 fev. 2026.

BUTTIGIEG, Joseph A. Subalterno/subalternos. *In:* LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. Traduzido por Ana Mara Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia de Bernardinis. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 1475-1480. E-book.

COSPITO, Giuseppe. Hegemonia. *In:* LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. Traduzido por Ana Mara Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia de Bernardinis. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 722-728. E-book.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Alunos do EJATec focam no Enem e sonham em concluir Ensino Superior**. Goiânia: Seduc, 13 jan. 2021. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/alunos-do-ejatec-focam-no-enem-e-sonham-em-concluir-ensino-superior/. Acesso em: 13 dez. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás (Minuta Para Discussão)**. Goiânia: Seduc, 2010.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás**. Goiânia: Seduc, 2013.

GOIÁS. Estado de Goiás. **Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998**. Estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/101024/lei-complementar-026. Acesso em: 20 fev. 2026.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. **Orientações para o Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno – Profen**. Goiânia: Seduce, [2016 ou 2017].

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. **Projeto de Política Educacional para o Ensino Médio Noturno**. Goiânia: Seduce, 2017a.

GOIÁS. Secretária de Estado da Educação. **Projeto Educação de Jovens e Adultos na Modalidade de Educação a distância- EJA/EaD**. Goiânia: Seduc, 2019.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. **Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno "PROFEN"**. Goiânia: Seduce, 2017b.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP nº 08, de 09 de dezembro de 2016**. Goiânia: CEE, 2016.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP nº 568, de 22 de julho de 1999**. Fixou normas para a EJA no Sistema Estadual de Ensino. Goiânia: CEE, 1999.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 260, de 18 de novembro de 2005**. Estabelece regras e parâmetros para o oferecimento e desenvolvimento de educação de jovens e adultos e dá outras providências. Goiânia: CEE, 2005.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP nº 04, de 25 de agosto de 2017**. Goiânia: CEE, 2017c.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**: 1910-1920. v. 1. Org. e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 528 p.

GRAMSCI, Antonio. **La città futura**: 1917-1918. Org. Sergio Caprioglio. Roma: Giulio Einaudi Editore, 1982. 1036 p.

LIGUORI, Guido. Estado. *In:* LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. Traduzido por Ana Mara Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silvia de Bernardinis. São Paulo: Boitempo, 2017, p. 516-522. E-book.

MACHADO, Maria Margarida. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. Doutorado (Tese em Educação, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MACHADO, Maria Margarida; MORAES, Carmen; VENTURA, Jaqueline Pereira. Reformas educacionais voltadas à subordinação de jovens e adultos trabalhadores. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, Marília, v. 7, n. 10, jun. 2022, p. 64-88.

MAIA, Júlio César. **Antonio Gramsci e a educação de trabalhadores**. Goiânia: Editora IF Goiano, 2026. E-book. 220 p.

SANTOS, Hugo Tallyton Lopes. **Programas de EJA com uso de tecnologias**: educação ou preparação para exames e certificação? E o EJATEC Goiás para onde vai? 58 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Goiás, 2023.

TRAMMA, Sergio (Org.). Introduzione. *In:* GRAMSCI, Antonio. **Educare nel mondo grande e terribile**: scritti pedagogici. Roma: PGreco, 2022, p. 9-26.