

**INSTITUTO FEDERAL GOIANO – CAMPUS CERES  
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
ISABELLE EDUARDA SILVA**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO HISTÓRICO,  
INVISIBILIDADE E A PRÁTICA EDUCATIVA**

**CERES – GO  
2022**

**ISABELLE EDUARDA SILVA**

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO HISTÓRICO,  
INVISIBILIDADE E A PRÁTICA EDUCATIVA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Ceres, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas, sob orientação da docente Vanessa Maria Marques Salomão.

**CERES – GO  
2022**

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP  
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
**Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano**

S586e Silva, Isabelle Eduarda  
Educação de Jovens e Adultos: contexto histórico,  
invisibilidade e a prática educativa / Isabelle  
Eduarda Silva; orientadora Vanessa Maria Marques  
Salomão. -- Ceres, 2022.  
22 p.

TCC (Graduação em Licenciatura em Ciências  
Biológicas) -- Instituto Federal Goiano, Campus  
Ceres, 2022.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Educação de  
Jovens e Adultos. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. I.  
Salomão, Vanessa Maria Marques, orient. II. Título.

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES  
TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

**Identificação da Produção Técnico-Científica**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese                                  | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input type="checkbox"/> Dissertação                           | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização           | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input checked="" type="checkbox"/> TCC - Graduação            | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: |   |

Nome Completo do Autor: **Isabelle Eduarda Silva**

Matrícula: **2019103220530238**

Título do Trabalho: **Educação de Jovens e Adultos: contexto histórico, invisibilidade e a prática educativa**

**Restrições de Acesso ao Documento**

Documento confidencial:  Não  Sim, justifique: \_\_\_\_\_

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 12/12/2022

O documento está sujeito a registro de patente?  Sim  Não

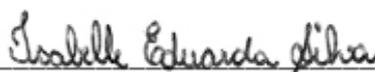
O documento pode vir a ser publicado como livro?  Sim  Não

**DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA**

O/A referido/a autor/a declara que:

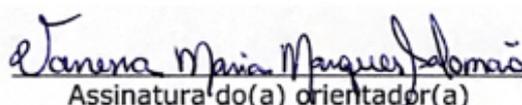
- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal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

Ceres, 12/12/2022.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

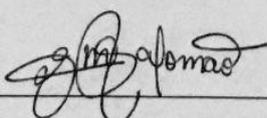
Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)

## ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CURSO

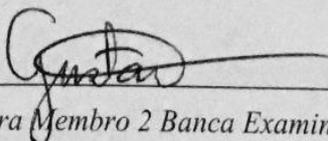
Ao(s) 30 dia(s) do mês de novembro do ano de dois mil e vinte dois, realizou-se a defesa de Trabalho de Curso do(a) acadêmico(a) frabelle Eduarda Silva, do Curso de Ciências Biológicas, matrícula 20191032205308, cujo título é "Educação de Jovens e Adultos: contexto histórico, invisibilidade e a prática educativa". A defesa iniciou-se às 15 horas e 01 minutos, finalizando-se às 16 horas e 06 minutos. A banca examinadora considerou o trabalho aprovado com média 9,2 no trabalho escrito, média 10,0 no trabalho oral, apresentando assim média aritmética final de 9,6 pontos, estando o(a) estudante aprovada para fins de conclusão do Trabalho de Curso. Após atender às considerações da banca e respeitando o prazo disposto em calendário acadêmico, o(a) estudante deverá fazer a submissão da versão corrigida em formato digital (.pdf) no Repositório Institucional do IF Goiano – RIIF, acompanhado do Termo Ciência e Autorização Eletrônico (TCAE), devidamente assinado pelo autor e orientador. Os integrantes da banca examinadora assinam a presente.



Assinatura Presidente da Banca



Assinatura Membro 1 Banca Examinadora



Assinatura Membro 2 Banca Examinadora

## RESUMO

A EJA é uma modalidade de ensino voltada para pessoas que não terminaram a Educação Básica em idade apropriada, de modo que, quando estes sujeitos retornam às instituições, é imprescindível que as práticas considerem as particularidades desse público. Desse contexto, por meio de uma pesquisa bibliográfica, este artigo buscou refletir sobre o histórico da EJA no Brasil, a partir da defesa de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas, que dialoguem com a realidade dos estudantes dessa modalidade. Assim, por mais que seja regulamentada, o próprio apagamento da EJA na BNCC confirma o apagamento do direito à educação desse público.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular. Educação de Jovens e Adultos. Pedagogia Histórico-Crítica.

## **ABSTRACT**

The EJA is a teaching modality aimed at people who have not finished Basic Education at an appropriate age, so that, when these people return to institutions it is essential that educational practices consider the particularities of this public. In this context, through a bibliographic research, this article sought to reflect on the history of EJA in Brazil from the defense of more significant and contextualized pedagogical practices, which dialogue with the reality of students of this modality. Thus, as much as it is regulated, the erasure of the EJA in the Common National Curriculum Base confirms the deletion of this public's right to education.

**Keywords:** Common National Curriculum Base. Historical-Critical Pedagogy. Youth and Adult Education.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>2. DESENVOLVIMENTO</b>	<b>3</b>
2.1. Recorte Histórico da EJA no Brasil	3
2.2. A Invisibilidade de Orientação Curricular da EJA na BNCC	6
2.3. A prática educativa do Professor de EJA à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica	8
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>10</b>
<b>4. REFERÊNCIAS</b>	<b>11</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Segundo a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada aos indivíduos “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p.30). De acordo com essa Lei:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, p. 30).

Foi a partir da criação dessa Lei (LDB/96) que a EJA passou a ser considerada uma modalidade de ensino, regida por força de Lei. No entanto, é preciso considerar que a educação para esse público vem ocorrendo no Brasil muito antes deste ano, como é possível observar no artigo de Lima e Melo (2019). Segundo esses autores, os primeiros movimentos de alfabetização no Brasil iniciaram com os padres jesuítas que convertiam os indígenas à fé católica por meio da catequese, do ensino, da leitura e da escrita.

Foi somente no Período Imperial, em 1759, após a expulsão dos jesuítas, que foram registradas novas informações sobre a educação dos adultos. Na Constituição Brasileira de 1824, já constava que a educação primária deveria ser gratuita a todos os indivíduos. Porém, acreditava-se que o acesso tanto à leitura, quanto à escrita deveriam ser proporcionados apenas aos indivíduos livres, isto é, não eram ofertados aos escravos e indígenas, porque eles deveriam somente trabalhar (LIMA; MELO, 2019).

Com o tempo, muitos avanços e retrocessos foram acontecendo, uma vez que cada governante possuía um propósito (ou despropósito) com a educação. Assim, somente em 1996, com a sanção da LDB, todos os indivíduos que não terminaram seus estudos da Educação Básica na idade apropriada passaram a ter uma política pública que garantisse esse acesso, por meio da modalidade de ensino da EJA.

Atualmente todos os indivíduos possuem o direito de acesso à educação pública, sendo os currículos da educação brasileira norteados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que tem por objetivo definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p. 7). A elaboração da BNCC teve início em 2015 e mobilizou inúmeros especialistas indicados por secretarias estaduais e municipais de educação, bem como universidades (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022).

É importante ressaltar que o projeto inicial era totalmente democrático, algo que mudou até que fosse divulgada a última versão em 2017. De acordo com Antunes (2022), especialistas afirmam que essa última versão somente tornou mais forte o grau de sintonia entre a BNCC e as ideias defendidas por organizações e institutos empresariais privados que atuam na educação. Esse aspecto também é defendido por Frigotto (2016) *apud* Branco e Zanatta (2021, p. 62-63) os quais acreditam que:

de modo geral, os idealizadores das políticas educacionais estão subordinados aos interesses do Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio e outros organismos multilaterais. Dessa forma, seus compromissos não são com o direito universal à Educação Básica, pois a consideram um serviço que tem que se ajustar às demandas do mercado.

Sendo assim, ao analisarmos esse documento de referência, percebemos que norteia a educação para apenas, crianças e adolescentes, não contemplando, portanto, a modalidade de

Educação para Jovens e Adultos. Conforme apontam os estudos de Silva (2017, p. 6), fica evidenciado que o documento “considera que ficará a cargo dos estados e municípios realizar as devidas adequações às realidades locais”, fazendo assim com que a elaboração do currículo da EJA fique cada vez mais dependente da “boa vontade” dos governantes.

Como reforça Pereira e Souza (2020), o grande gargalo da EJA ficar a cargo dos estados e municípios é que ela fica cada vez mais dependente de políticas públicas locais e regionais, que se mostram, em sua maioria, ineficientes, devido aos poucos recursos e investimentos empenhados, o que contribui para a precarização desta modalidade de ensino. Dessa forma, o que se percebe é que a maioria dos sistemas de educação municipal e estadual do país não elabora um currículo específico para a modalidade em estudo e acaba utilizando o mesmo currículo de referência para a educação básica, tanto do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), quanto do Médio.

Como consequência, muitos docentes acabam planejando suas aulas seguindo o mesmo modelo e currículo do ensino regular, isto é, sem nenhuma adaptação ou contextualização para a modalidade da EJA. Outros fatores que também podem ser mencionados, os quais igualmente contribuem para agravar os problemas citados, são a falta de formação docente adequada para esse contexto, o que implica na ausência de recursos didáticos adaptados e no desconhecimento da finalidade educativa da EJA.

No entanto, quando o mesmo currículo de crianças e adolescentes é colocado em prática para jovens e adultos, as especificidades desse público acabam não sendo atendidas. Isso ocorre porque os alunos desta modalidade, em sua grande maioria, trabalham no mínimo 8 horas diárias, o que dificulta que tenham um bom desempenho escolar, pois encontram um currículo denso, com sobrecarga de conteúdo, impactando na sua aprendizagem. Além disso, há de se considerar que os jovens que evadiram do ensino regular, optando pelo mercado de trabalho, julgaram que, naquele momento, por algum motivo, o currículo e/ou a escola não eram importantes para sua formação, ou então, por possuírem certas necessidades/demandas que não estavam sendo atendidas pela escola. Dessa forma, ao retornarem para a escola e se depararem com o mesmo currículo que pode, eventualmente, ter lhes afastado do ensino regular, continuarão a ter suas expectativas e necessidades negadas e/ou frustradas.

Pereira e Souza (2020) abordam sobre os diversos contextos em que os estudantes da EJA podem estar inseridos e reforçam que, para que sejam aplicadas metodologias que alcancem os estudantes dessa modalidade, é imprescindível considerar as circunstâncias que o levaram a procurar esta categoria de ensino. Os autores também defendem a necessidade da elaboração de um documento “que considere a questão da evasão escolar durante a infância e/ou adolescência, refletindo sobre quem são essas pessoas, seus contextos, objetivos e necessidades” (PEREIRA; SOUZA, 2020, p. 52).

A prática educativa do professor de EJA também é um ponto que merece atenção, pois diversos papéis podem e devem ser desenvolvidos pelo docente, tornando seu ensino contextualizado, para que o aluno aprenda de forma significativa. Para Araújo e Rose (2013), o professor não é detentor do saber; é preciso que ele leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, que os escute e troque conhecimentos com o discente. Na educação libertadora proposta por Paulo Freire, uma metodologia exitosa é aquela em que o professor trabalha sob os princípios da problematização e do diálogo. Essa troca dialógica entre professor e aluno possibilita a transformação do aluno e do professor em protagonistas de sua formação, o que contribui, também, para a transformação da sociedade (PIN; NOGARO; WEYH, 2016).

De forma semelhante, Dermeval Saviani (2011), por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, acredita que, na sala de aula, o professor deve deixar de assumir o papel daquele que ensina, para auxiliar o discente em seu próprio processo de aprendizagem, a partir de uma função de intermediário do conhecimento. De igual modo, Lev Vygotsky (1996) defende a ideia do professor mediador na sala de aula, o qual deve assumir o papel de mediador e participar de forma ativa na construção do conhecimento do estudante. Essa mediação acaba potencializando

no discente sua criatividade e capacidade de questionar, tornando-o cada vez mais ativo (CONCEIÇÃO; SIQUEIRA; ZUCOLOTTO, 2019). Para tanto, é imprescindível que, no processo de aprendizagem, os conhecimentos dos alunos sejam levados em consideração, pois é a partir disso que o indivíduo consegue codificar, reelaborar e se apropriar do conhecimento novo pelo professor (COSTA *et.al.*, 2019).

Diante do exposto e da motivação da pesquisadora, surgiu a vontade de aprofundar os estudos sobre essa temática, a fim de compreender melhor a construção histórica da EJA no Brasil, bem como suas lacunas na BNCC. Para tanto, tomamos como referência o próprio documento, normativas, decretos e pareceres legais, para então tecer reflexões críticas acerca da prática docente do professor de EJA. Sendo assim, o presente trabalho teve como objetivo geral realizar uma pesquisa bibliográfica acerca do percurso histórico da EJA no Brasil, mostrando como ela se apresenta atualmente nos documentos oficiais, a fim de mobilizar reflexões críticas sobre a prática educativa do professor dessa modalidade à luz da pedagogia histórico-crítica. A partir disso, de forma específica, investigamos os impactos que a invisibilidade de orientação curricular sobre a EJA na BNCC causa na prática educativa dos docentes de EJA, bem como na formação dos discentes desta modalidade de ensino.

Para tanto, este trabalho está estruturado em três seções, sendo a primeira intitulada *Recorte histórico da EJA no Brasil* e a segunda, *A invisibilidade de orientação curricular da EJA na BNCC*, em que foram mobilizados autores, como Strelhow (2010); Ferreira (2019); Dourado *et. al.* (2021); Jorge e Garcia (2021); Pereira e Souza (2020); Carvalho *et. al.* (2020) entre outros, que discutem aspectos relacionados às temáticas em discussão. Já a terceira seção, intitulada *A prática educativa do Professor de EJA à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica*, mobilizou reflexões acerca da prática docente na e para a EJA, embasadas e elaboradas a partir da perspectiva Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e da perspectiva Histórico-Cultural de Lev Vygotsky.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

Na seção de desenvolvimento, organizam-se os resultados da presente revisão de bibliografia. Primeiramente, apresentamos um recorte histórico da EJA no Brasil, a partir dos marcos legais e dos documentos que versam sobre a presente modalidade de ensino. Em seguida, discutimos aspectos relacionados à invisibilidade da EJA na base curricular. Por fim, refletimos sobre a prática educativa do professor da EJA à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

### **2.1. Recorte Histórico da EJA no Brasil**

De certa forma, a história da educação brasileira iniciou em 1549, com a chegada dos jesuítas, que tinham o objetivo de catequizar os indígenas, a fim de impor a eles o catecismo, ocorrendo, desta maneira, o apagamento e supressão da cultura indígena (VANDELLI, 2016). Strelhow afirma que:

Se olharmos para a educação brasileira, desde o período colonial, podemos perceber que ela tinha um cunho específico direcionado às crianças, mas “indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional”. A Companhia Missionária de Jesus tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé) e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que viviam na colônia brasileira. (STRELHOW, 2010, p. 51)

Segundo Lima e Melo (2019), na Constituição de 1824 o ensino era oferecido, gratuitamente, a todos os indivíduos, porém, em 1891 foi retirada a obrigatoriedade desse ensino, tornando o processo educativo um retrocesso para a população. Foi somente a partir de

1920, por meio de movimentos contra o analfabetismo das massas populares e, também, após a Segunda Guerra Mundial, que “a Educação de Adultos foi alvo de esforços internacionais, em defesa da promoção, do fortalecimento e da expansão de programas voltados para esse campo da educação” (DUQUES, 2015 *apud* LIMA; MELO, 2019, p. 577).

Com o intuito de atender aos indivíduos analfabetos e/ou subescolarizados, Paulo Freire desenvolveu, em 1963, um Projeto de Educação de Jovens e Adultos denominado, Programa Nacional de Alfabetização (PNA), cujo objetivo era alfabetizá-los a partir de seu método (SILVA, 2017). No entanto, em 1967, com a ditadura militar, Freire foi exilado do país e seu método extinto. Neste período, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que tinha como principal intuito alfabetizar a população urbana e produtiva do país que estava na faixa etária de 15 a 35 anos (LIMA; MELO, 2019).

Ao longo dos tempos, muitos projetos têm sido colocados em prática a fim de diminuir o número de analfabetos, porém o analfabetismo ainda é uma realidade brasileira. De acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, a taxa de analfabetismo estava em 6,6%, o que significa que cerca de 11 milhões de pessoas acima de 15 anos ainda são analfabetas (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2020). Desta forma, é perceptível que, por mais que se tenha um esforço para reduzir o número de indivíduos analfabetos, o aniquilamento dessa realidade ainda está um pouco distante.

Para Freire (1981, p.13), “o analfabetismo não é uma chaga, nem uma erva daninha a ser arrancada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”. Assim, o recurso para reduzir o analfabetismo e a subescolarização deve ser a inclusão destes indivíduos na vida escolar. Desse modo, ainda serão necessários muitos avanços para uma educação que seja verdadeiramente reparadora, qualificadora e equalizadora.

A EJA foi garantida na Constituição de 1988 (CF/88), quando diz, em seu art. 206, que o ensino deve seguir alguns princípios, entre os quais está o de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p.123). No art. 208, diz que é dever do estado oferecer uma “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 123-124). A partir dessas conquistas asseguradas pela CF/88, é possível notar que essas vitórias promoveram “avanços para que a Década de 90 colocasse a EJA num lugar de destaque no cenário educativo como inclusão legitimada para essa camada da população, no sentido de fazer uma correção histórica, através da garantia de direitos” (DOURADO *et. al.*, 2021, p. 207-208).

Atualmente, o acesso à educação é garantido a todos pela LDB/96. Segundo essa Lei, o Estado deve garantir aos estudantes “padrões mínimos de qualidade de ensino [...] e de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996, p. 10). Desta forma, percebemos que as escolas não são responsáveis apenas por ofertarem o ensino, mas também por serem capazes de trabalhar o currículo de forma significativa. Assim, é imprescindível que a instituição desenvolva uma pedagogia crítica, para que os alunos se sintam desafiados e motivados a pensarem de forma crítica-reflexiva sobre a realidade que os cercam (SCHRAM; CARVALHO, 2007).

Para isso, é necessário observar quem é o público da EJA, devendo os educadores lembrarem que esses indivíduos, por diversos motivos, não tiveram oportunidades de concluir a educação básica na idade apropriada e hoje voltam para a escola na busca de uma oportunidade de mudar de vida, através de melhores empregos e/ou salários (CARVALHO *et. al.* 2020). Assim, a escola tem um papel primordial na formação desses alunos, assumindo uma função reparadora de uma realidade que é, muitas vezes, injusta. Portanto, a EJA deve ser significativa para a vida desses indivíduos, devendo os educadores terem um olhar especial e sensível para esse público. Isso porque muitos desses estudantes vêm de um sistema que os

excluiu e/ou os marginalizou. Sendo assim, uma atitude a ser tomada pelos docentes é a de trabalhar para amenizar essas marcas, dando voz a estes discentes (PEREIRA; SOUZA, 2020).

Mesmo que a EJA esteja garantida por lei, infelizmente ela ainda enfrenta muitos desafios que precisam ser superados, entre os quais estão: a falta de profissionais qualificados, de espaços adequados e de materiais didáticos específicos. Assim, a EJA:

possui um déficit histórico no que se refere ao acesso, qualidade, permanência e investimento. Mesmo com a promoção de diversos debates e discussões bibliográficas sobre a importância do tema, o ensino da EJA ainda permanece à mercê de políticas públicas ineficientes e sofre pela precarização de recursos destinados a ela. (PEREIRA; SOUZA, 2020, p. 56).

O Programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003, objetivou superar as fragilidades da EJA, a partir do qual foi observado um avanço no que diz respeito a essa modalidade de ensino. No entanto, nos últimos anos, o público da EJA tem mudado consideravelmente, sendo necessárias propostas no campo das políticas públicas e, também, dos currículos que se atentem às necessidades desses indivíduos (LIMA; MELO, 2019).

Em 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta diretrizes para a melhoria da educação brasileira. Este plano tem vigência de 10 anos, terminando, portanto, em 2024, e é composto por 20 metas, que visam, dentre outras coisas, aumentar o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, como também a diminuição das desigualdades sociais (MEC, 2014).

A EJA é mencionada como prioridade na meta 10 e define que se deve “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (MEC, 2014, p. 37). No entanto, de acordo com o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2018), o percentual de matrículas da EJA integrada ao ensino profissionalizante:

cresceu de 2010 a 2012, ficando praticamente estabilizado na casa de 2,8% durante o período de 2012 a 2016 (salvo em 2015, quando atingiu 3,0%). Em 2017, no entanto, houve uma queda significativa nesse percentual para 1,5%, aproximando-o dos percentuais obtidos nos dois primeiros anos da série histórica e distanciando-o da meta estabelecida para 2024 (BRASIL, 2018b, p. 182).

Sendo assim, entendemos que, para que a meta do PNE consiga ser alcançada, seria necessário que, desde 2017, o percentual de matrículas tivesse (e continue até 2024) aumentado em média 3,4% ao ano. Porém, é um percentual difícil de ser alcançado, visto que muitos cortes de verbas destinados a essa modalidade de ensino têm ocorrido nos últimos tempos.

O documento mais recente que versa sobre a EJA é a Resolução CNE/CEB nº1, de 28 de maio de 2021. Este documento institui diretrizes operacionais para a EJA relativas ao seu alinhamento com a PNA, com a BNCC, com a EJA à distância, além de outros aspectos. De acordo com o art. 13 deste documento, os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão:

garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital. (BRASIL, 2021, p. 5).

A resolução, ao longo dos seus artigos, alude sobre a oferta da modalidade da EJA, podendo ser presencial, a distância, articulada à Educação Profissional, e, ainda, com ênfase na

educação e aprendizagem ao longo da vida, para estudantes com deficiências, transtornos funcionais específicos, do espectro autista, com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos, de difícil acesso ou situações de privação de liberdade (BRASIL, 2021). O documento dá outras diretrizes operacionais para a EJA, no entanto, não define o conjunto de aprendizagens que são essenciais para esse público.

Atualmente, a EJA é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação básica e está estruturada em duas etapas. A etapa I é destinada a jovens a partir de 15 anos de idade que não completaram o ensino fundamental (de 1º ao 9º ano), tendo os alunos, pelo menos, dois anos para concluírem esta fase. Já a etapa II é destinada a alunos maiores de 18 anos de idade que não completaram o ensino médio, tendo os estudantes um tempo médio de 18 meses para concluírem esta fase. Após concluírem esta última etapa, os mesmos estarão aptos a ingressarem em instituições de ensino superior.

## 2.2. A Invisibilidade de Orientação Curricular da EJA na BNCC

Sabendo da importância que a EJA possui para a vida dos discentes matriculados nesta modalidade de ensino, é de suma importância investigar se/como a mesma é mencionada na BNCC. Quando analisamos o documento, percebemos que o mesmo não menciona a EJA, apenas traz algumas orientações/princípios gerais e comuns, não se referindo especificamente a essa modalidade. Isto é, o documento não define quais são os conjuntos de aprendizagens essenciais para o público da EJA, como traz para o ensino fundamental e médio (SILVA, 2017). Esse fato nos faz pensar que estamos diante de uma Base Curricular que homogeneiza as modalidades de ensino e educação (FERREIRA, 2019), não atendendo, assim, às especificidades que são fundamentais para os processos de ensino-aprendizagem que o ensino da EJA demanda (PEREIRA; SOUZA, 2020).

Sendo assim, por a EJA não possuir um conjunto de aprendizagens detalhadas para o público que a frequenta, torna-se cada vez mais difícil afirmar que o documento norteador é democrático, construído por todos e até mesmo coletivo. Isso porque fica evidente que o mesmo não foi elaborado pensando em todos os estudantes e, muito menos, em suas especificidades (CARVALHO *et.al.*, 2020). Também é muito importante interpretar o quanto a não menção da EJA na BNCC somente reforça a negação que essa modalidade de ensino acaba sofrendo na educação brasileira (DOURADO *et. al.*, 2021).

Isto é acentuado quando se analisa o perfil racial e social dos estudantes da EJA. De acordo com dados do Censo da Educação Básica:

Os alunos identificados como pretos/pardos são predominantes na educação de jovens e adultos do ensino fundamental e médio. Pretos e pardos representam 76,7% da EJA – fundamental e 69,1% da EJA – médio em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 21,1% da EJA – fundamental e 29,5% da EJA (BRASIL, 2022, p. 32).

Essa não-menção da EJA na BNCC faz com que essa exclusão também possa ser entendida pela maneira como parte da sociedade compreende esta modalidade, de maneira similar ao modo como muitos dos próprios alunos enxergam a história que os levou a esse contexto educacional. Assim, uma vez que a EJA não foi mencionada no documento que rege a educação brasileira, essa modalidade de educação fica cada vez mais:

à mercê dos critérios de cada município e de cada estado para fomentar ou não a continuidade da mesma, pois o caráter da não obrigatoriedade ficou subentendido, ou mesmo, oferecer um currículo que não dialoga com suas especificidades e contextos socioculturais como ensinou Paulo Freire. (DOURADO *et.al.*, 2021, p. 217-218).

Então, quando analisamos a BNCC, percebemos que, na segunda versão, lançada em 2016 “houve algum esforço para incluir a EJA no texto curricular. Entretanto, a solução encontrada foi bastante artificial [...], antes se lia ‘crianças e adolescentes’, passou a figurar ‘crianças, adolescentes, jovens e adultos’” (JUNIOR, 2019, p. 314 - grifo do autor), o que fez com que os problemas aumentassem. Sendo assim, é possível notar que os responsáveis pela elaboração da BNCC não tiveram preocupação ou intencionalidade em inserir a EJA no documento (SOUZA *et. al.*, 2017; CARVALHO *et. al.*, 2020).

Também em sua última versão, lançada em 2018, o documento não menciona a EJA. De acordo com Zen (2018, p. 213), o “argumento dos elaboradores é que a EJA está incluída na educação regular e no conjunto de direitos de aprendizagem”. Já o MEC afirma que “as especificidades de EJA devem ser discutidas relativamente aos pormenores de currículo” (SANTOS, SANTOS; FILHO, 2020, p. 2).

Em circunstância da EJA não ter recebido uma atenção especial em nenhuma versão da BNCC, Ferreira (2019, p. 22), argumenta que “o documento não pode significar comum a todos no sentido de ser homogênea ou que apresente os mesmos resultados”. Isso porque o documento não apresenta nenhum trabalho direcionado a essa modalidade de ensino, o que nos permite defender que, desde a implementação da BNCC, o que está em curso é o silenciamento da EJA e a negação do direito a uma educação de qualidade para esse público. Segundo Dourado *et.al.* (2021), todos estes problemas podem acabar contribuindo para que a EJA, progressivamente, desapareça, colaborando, cada vez mais, para o aumento da população analfabeta no país.

Para Pereira e Souza (2020, p. 52), a BNCC é um documento que “deveria indicar metodologias para a elaboração de materiais e aulas que visem o desenvolvimento dos estudantes em âmbito nacional, considerando as especificidades locais, regionais e culturais”. No entanto, o termo *jovens e adultos* é mencionado somente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Física do ensino fundamental (JORGE; GARCIA, 2021). Por isso, na maioria das vezes, o único material de apoio que o professor da EJA tem para utilizar é o livro didático do ensino regular. O resultado dessa utilização indevida de materiais e livros do ensino regular na EJA é, provavelmente, a mobilização de conteúdos inadequados, propostas esvaziadas, infantilizadas e distantes das necessidades reais desses estudantes (SILVA, 2017).

Analisando as práticas metodológicas idênticas às do ensino regular com os discentes da EJA, é possível afirmar que:

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizados já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, serem humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura (GADOTTI; COUTO, 2018, p.139 apud DOURADO *et. al.*, 2021, p. 216).

Portanto, é indiscutível que essa modalidade de ensino possua um aparato curricular específico. Para Junior (2019, p. 316), “não será possível avançar na Educação de Jovens e Adultos sem que se avance na construção de um currículo identificado com a diversidade de sujeitos demandantes da modalidade”. Esse currículo deve ser elaborado levando em consideração toda a questão da evasão escolar, como também as particularidades dos indivíduos, suas necessidades, seus contextos e também seus objetivos (PEREIRA; SOUZA, 2020). Ainda sobre o currículo é importante ter em vista que na:

EJA há uma miscigenação cultural, o currículo terá que articular saberes dos diferentes sujeitos, zelando pela ideia de muitas realidades que precisam ser conhecidas em sala de aula com o cuidado de não reforçar as desigualdades presente

na sociedade (MORAES; CUNHA; VOIGT, 2019, p. 9 apud DOURADO *et.al.*, 2021, p. 215).

Muito também é discutido sobre como deve ser o currículo em relação ao que deve ou não ser levado em prática. Conforme Honorio (2021, p. 26), o currículo da EJA deve ser “vivo, ativo, que faça parte integrante da vida dos educandos e suas peculiaridades, um currículo voltado ao dialógico, que pense a realidade do educando e que se preocupe com o processo final de sua formação para vida”. De igual modo, os conteúdos ofertados na EJA merecem muita atenção, porque é necessário que eles estejam em consonância com a realidade dos estudantes, havendo sempre a necessidade de levar em consideração os conhecimentos prévios destes alunos. Desta maneira, é importante entender que uma proposta metodológica realizada de forma esvaziada, descontextualizada ou até mesmo inadequada para a EJA pode corroborar para que o estudante seja levado a evadir novamente do ambiente escolar (SILVA, 2017).

Diante do exposto, afirmamos o quão importante seria que a BNCC definisse os conjuntos de aprendizagens essenciais para a EJA, o que não exclui a importância de currículos que sejam definidos localmente. Para Pereira e Souza (2020), os currículos locais e regionais devem abordar conteúdos que contribuam para o avanço dos sujeitos no âmbito pessoal e profissional e que tragam “mais sentido para a experiência vivencial das pessoas, por dar uma ênfase mais forte na parcela do conhecimento que é mais aplicável imediatamente no cotidiano do que em princípios abstratos mais genéricos” (JÚNIOR, 2019, p. 36). Para tanto, é essencial que as experiências de vida dos alunos sejam levadas em consideração, por meio de saberes que sejam mobilizados de forma significativa, motivando-os a continuar os estudos, como também concluir sua formação (HONORIO, 2021).

### **2.3. A prática educativa do Professor de EJA à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica**

A perspectiva teórico-filosófica aqui defendida é a da Pedagogia Histórico-Crítica, criada em 1982 pelo pedagogo brasileiro Dermeval Saviani. O termo “histórico” vem do entendimento de que a educação tem influência na sociedade, podendo transformá-la, já o termo “crítica” vem da compreensão de que a sociedade também interfere na educação (MORAES, 2021). Essa teoria defende um modo mais crítico, inclusivo e socializado de tratar, pensar e também trabalhar a educação (FRANCISCO; ALVES, 2017). Vale salientar que, antes de utilizar o termo “Pedagogia Histórico-Crítica” para denominar a teoria, Saviani utilizou termos como “Pedagogia Dialética” e também “Pedagogia Revolucionária” (JESUS; SANTOS; ANDRADE, 2019). A mudança de nomenclatura ocorreu devido às novas percepções que o autor foi adquirindo com o passar do tempo sobre a educação.

Desta forma, a teoria de Saviani traz como pauta preocupações sobre as demandas sofridas pela educação, possuindo como foco os problemas que estavam relacionados à sociedade brasileira na década de 1980 (BOHRER, 2017). Essa concepção tem o intuito de transformar, no indivíduo, o saber sistematizado em saber significativo, para que, no momento de aprendizagem, o mesmo seja capaz de relacionar os conteúdos que estão sendo trabalhados na sala de aula com a realidade a qual ele integra (JESUS; SANTOS; ANDRADE, 2019).

A teoria histórico-crítica coloca em xeque o ensino conteudista e tradicional, uma vez que ela fornece aos alunos um conhecimento significativo, crítico e reflexivo. Desta forma, ao utilizar práticas metodológicas embasadas nesta perspectiva teórico-filosófica, o professor tende a não basear suas aulas na transmissão do conhecimento aos discentes, de maneira mecânica e bancária, mas sim, na problematização e no diálogo.

O modelo de escola tradicional, muito usado, ainda, no Brasil, apresenta características enciclopédicas, coercitivas, transmissivas e expositivas dos conteúdos. Esse modelo emerge do sistema capitalista, a partir da política liberal de mercado, daí o nome Pedagogia Liberal Tradicional. Para essa tendência filosófica, a função da escola é “preparar os indivíduos para o

desempenho de papéis sociais, de acordo com suas aptidões individuais” (LIBÂNEO, 2014, p. 22). Desse modo, dentro dessa perspectiva filosófica, o aluno, ao longo de sua vida escolar, recebe conhecimentos que, indiretamente, interligam a educação com o modelo econômico de sociedade, sendo, ao longo de toda sua formação, “preparado” para o trabalho.

Vale reforçar que a CF/88 dispõe que a educação deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim, da análise desse fragmento, depreendemos que é função da escola trabalhar os aspectos de desenvolvimento cognitivo, psicológico e social do aluno, para prepará-lo para assumir o papel de cidadãos na sociedade, mas, também, no mercado de trabalho.

É nesse ínterim que acreditamos ser importante discutir acerca da formação continuada dos professores que atuam na EJA. Santos e Crusoé afirmam que:

A formação de professores, de um modo geral, requer um conhecimento diferenciado, pois estão em contato com uma heterogeneidade no que diz respeito ao perfil, necessidades, interesses e situações de vida, já que o estudante possui uma posição social e se constitui como cidadão, com uma história de vida e identidade próprias. (SANTOS; CRUSOÉ, 2021, p. 217).

Assim, ao longo de sua carreira, é importante que o professor aperfeiçoe suas práticas pedagógicas, uma vez que, quando se busca formação continuada, ele se torna mais autocrítico de suas práxis, podendo oportunizar ao aluno o desenvolvimento de novas habilidades, tornando a escola um ambiente prazeroso e significativo para os educandos.

Segundo Freire (2019), ensinar exige rigor metódico, pesquisa, respeito aos saberes prévios dos educandos; exige criticidade, ética e estética; rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; competência profissional e comprometimento. Requer compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar e dialogar. Assim, ser professor, dentro da pedagogia freireana, é compreender a importante possibilidade de, todos os dias, reconstruir a práxis educativa e, portanto, a educação brasileira.

Apoiada na teoria histórico-crítica de Saviani e na pedagogia libertadora de Freire, entendemos que o professor precisa assumir um papel de mediador do conhecimento, oferecendo “um meio social favorável ao pleno desenvolvimento do aluno, por meio da mediação da relação deste com o objeto do conhecimento, numa interação social adequada e planejada” (KAULFUSS, 2019, p. 14). Portanto, acreditamos que o docente deva problematizar os conteúdos escolares, resgatando os conhecimentos prévios dos alunos adquiridos ao longo de suas vivências, sendo necessário, que as práticas educativas tenham como horizonte as histórias de vida dos estudantes. Acreditamos, também, que o professor deve sempre manter uma postura questionadora, crítica, reflexiva e dialógica com os alunos no momento da construção dos conceitos científicos.

Silva, Souza e Medeiros (2018, p. 6) afirmam que, para Vygotsky (1996), o indivíduo:

necessita de possibilidades de aprendizagem que se dá por suas experiências em situações diárias ou por intermédio da ação da mediação do professor para sair da zona de desenvolvimento real (inicial) para a zona de desenvolvimento proximal (a que consegue com ajuda de outra pessoa).

Dessa maneira, a epistemologia vygotskyana também defende que “é por meio da interação de grupos sociais com seus juízos de valores e cultura que se constrói e internaliza o conhecimento” (SALOMÃO, 2016, p. 39). Nesse sentido, para Vygotsky (1996), o indivíduo é capaz de adquirir conhecimento a partir de interações interpessoais, por meio de trocas com outros sujeitos e com meio que o cerca. Por isso, é tão importante considerar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de determinado assunto antes de iniciar o conhecimento científico.

Por fim, levando em consideração as especificidades da EJA e a não existência de um conjunto de aprendizagens essenciais definidas pela BNCC, torna-se essencial que o professor tenha práticas educativas engajadas, que ele seja preocupado e sensível quanto às aprendizagens de seus alunos e, principalmente, resistente. Isto é, enquanto as políticas públicas forem escassas, enquanto não houver orientação curricular específica para essa modalidade, é necessário que o professor identifique as fissuras no currículo escolar, construindo práticas pedagógicas significativas para os alunos.

Entendemos o quanto a docência impacta na saúde mental, emocional e física dos professores. Dessa forma é importante ressaltar que, de maneira alguma, os docentes são culpabilizados ou responsabilizados pelo fracasso escolar da EJA, mesmo porque diante de tanta sobrecarga de trabalho, não é responsabilidade do professor “criar” esse conjunto de aprendizagens para a EJA. O que estamos enfatizando é a importância do professor pensar a sua práxis educativa de maneira contextualizada e significativa para o aluno mesmo diante do currículo do ensino regular, que é entregue a ele.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista os aspectos discorridos ao longo do texto, fica notório o quanto é importante os professores compreenderem, criticamente, o universo desse público, o que o fizeram retornar para a escola e o quanto a EJA deve ser encarada enquanto uma educação popular, pois apresenta, essencialmente, um caráter estudante-trabalhador. E assim, aproveitando o momento de busca ativa por aprendizagem pelo próprio estudante, elaborar, pensar e planejar ações e práticas educativas significativas para eles. Para isso, é necessário que o professor traga para o centro do processo de ensino-aprendizagem o aluno, a partir de um movimento dialógico e interacionista com ele, por meio da valorização de seus saberes prévios, que são construídos ao longo de suas vivências e experiências.

Embasadas na perspectiva Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e na perspectiva Histórico-Cultural de Lev Vygotsky, acreditamos ser possível as instituições de ensino não formarem apenas pessoas em busca de um diploma, sem perspectiva de continuarem seus estudos. Acreditamos ser possível, a partir de ferramentas teórico-metodológicas citadas, formar sujeitos críticos, reflexivos, ativos e transformadores das realidades que o cercam. Consideramos importante, igualmente, que o professor se reconheça no processo educativo por meio de práticas para além da lógica do capital e do discurso neoliberal, pois elas visam, em sua essência, reduzir a formação do jovem e do adulto à assimilação de competências técnicas que são desejáveis para o mercado de trabalho, pautadas nos conceitos de inovação, iniciativa, empreendedorismo, eficiência e autogestão.

Por outro lado, analisando a história da Educação de adultos no Brasil, é possível notar que, desde a chegada dos jesuítas, com a catequização dos indígenas, a EJA não recebe importância, visibilidade e/ou políticas públicas substanciadas. Evidência essa confirmada quando percebemos que a BNCC não define o conjunto de aprendizagens essenciais para o público da EJA, isto é, não traz orientação curricular para esta modalidade de ensino, deixando, mais uma vez, a categoria à margem do processo de ensino-aprendizagem. Essa invisibilidade acaba deixando marcas nesse processo, porque os professores passam a planejar suas aulas seguindo os mesmos conteúdos do ensino regular sem nenhuma adaptação ou contextualização para a realidade da EJA. Entendemos que esse aspecto pode, inclusive, corroborar para uma possível nova evasão escolar desse aluno, que se depara com um currículo descontextualizado para as suas necessidades.

Diante disso, acreditamos que o educador de jovens e adultos deve ser um sujeito resistente diante do apagamento da EJA na BNCC, deve ser engajado, sensível e preocupado

com a formação desses sujeitos, ciente da importância da mobilização de metodologias de ensino e práticas educativas que sejam realmente significativas para esse público, isto é, que levem em consideração as demandas específicas deles, mesmo diante dos silêncios percebidos pela orientação curricular da BNCC.

#### 4. REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. A quem interessa a BNCC?. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. **A quem interessa a BNCC?**, 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 5 dez. 2022.

ARAÚJO, D.; ROSE, L. Paulo Freire. In: ARAÚJO, D.; ROSE, L. **Vamos falar de educação**. 2013. Disponível em: <http://blogletrasedagogia.blogspot.com/p/paulo-freire.html?m=0>. Acesso em: 5 nov. 2022.

BOHRER, M. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a avaliação**. 2017. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/03/A-Pedagogia-Hist%C3%B3rico-Cr%C3%ADtica-e-a-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Marcos-Bohrer.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRANCO, E.; ZANATTA, S. BNCC e Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 3, p. 58-77, 3 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 9 mai. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

BRASIL. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2018b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília:Inep, 2022.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 28 DE MAIO DE 2021**, Brasília, 1 jun. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/30000-uncategorised/90871-resolucoes-ceb-2021>. Acesso em: 30 out. 2022.

CARVALHO, K.R.S.dos.A.de. *et al.* Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, Marília, ano 02, v. 21, p. 51-64, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10008>. Acesso em: 10 mai. 2022.

CONCEIÇÃO, E.de.F.V.da.; SIQUEIRA, L.B.; ZUCOLOTTI, M.P.da.R. Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 7, p. 01-14, 18 maio 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662198030/html/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

COSTA, L. R. S. *et al.* O papel do professor na aprendizagem da criança: uma discussão a partir das compreensões de Vygotsky e Piaget. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 01, Vol. 07, pp. 18-26, 2019. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/professor-na-aprendizagem>. Acesso em: 5 nov. 2022.

DOMINGUES, D. Qual é o lugar da educação de jovens e adultos na base nacional comum curricular? In: BNCC e o ensino de línguas e literatura. São Paulo: **Editora Pontes**. 2019.

DOURADO, D. L. O. *et.al.* Direito à Educação: a invisibilidade da EJA na BNCC. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, v. 2, n. 1, p. 203-220, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8489>. Acesso em: 29 set. 2022.

FERREIRA, L.C. A Educação de Jovens e Adultos em tempos (im)prováveis e de (in)certezas: A BNCC em discussão. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, ano 47, v. 24, p. 9-27, jan./jun.. 2019. Disponível em: <https://revistas.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/334>. Acesso em: 18 ago. 2022.

FRANCISCO, A.C.; ALVES, E.D.L. III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: GESTÃO, PRÁTICA E SUAS APLICAÇÕES, 2017, Morrinhos. **Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões acerca da educação profissional e tecnológica**, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/2072/1/Andr%C3%A9%20Francisco%20-%20Resumoexpandido.pdf>. Acesso em: 4 out. 2022.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HONORIO, J.P.S. **Educação de jovens e adultos: história e políticas**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/2000>. Acesso em: 16 ago. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA. O QUE É A BNCC?. In: INSTITUTO AYRTON SENNA. **O QUE É A BNCC?**, 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.html>. Acesso em: 5 dez. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). Conheça o Brasil - População: EDUCAÇÃO. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Conheça o Brasil - População: EDUCAÇÃO**. 2020. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 7 jun. 2022.

JESUS, L.A.F.de; SANTOS, J.dos.; ANDRADE, L.G.da.S.B. Aspectos gerais da Pedagogia Histórico-Crítica. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 3, n. 1, 2019. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/378>. Acesso em: 22 ago. 2022.

JORGE, C.M.; GARCIA, S.R.de.O. A invisibilidade da EJA na BNCC: reprodução da estrutura social excludente. **Congresso Internacional Ensino Médio e Educação Integral na América Latina**, v. 2, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/congressointernacional/article/view/20913>. Acesso em: 17 ago. 2022.

JÚNIOR, A.C.de.A. **MEU AMANHECER VAI SER DE NOITE**: Uma reflexão sobre formação de professores de biologia para a Educação de Jovens e Adultos. Orientador: Maria Luiza Gastal. 2019. Tese (Doutor em Educação em Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37956/1/2019\\_AntônioCláudiodeAraújoJunior.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37956/1/2019_AntônioCláudiodeAraújoJunior.pdf). Acesso em: 5 dez. 2022.

JUNIOR, R.C. **O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC**. In: Educação é a Base? 23 Educadores Discutem a BNCC. CASSIO, F.; JUNIOR, R.C. (orgs.). São Paulo: Ação Educativa, 2019.

KAULFUSS, M.A. Vygotsky e suas contribuições para a educação. **Revista Científica Eletrônica da Fait**, Itapeva, p. 1-15, 2019. Disponível em: [http://www.fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/CbhpvBukokmetSx\\_2017-1-21-11-30-48.pdf](http://www.fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/CbhpvBukokmetSx_2017-1-21-11-30-48.pdf). Acesso em: 6 nov. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 28. ed. São Paulo. Edições Loyola, 2014.

LIMA, M. C. A.; MELO, R. de J. S. Um olhar sobre a trajetória histórica e as características da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Ensino em Re-Vista**, v. 26, n. 2, p. 572–589, 2019. DOI: 10.14393/ER-v26n2a2019-13. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/49347>. Acesso em: 30 set. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. 63 p. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 21 jul. 2022.

MORAES, Y. Entendendo a Pedagogia Histórico-Crítica para o concurso da SEDF. In: GRAN CURSOS ONLINE. **Entendendo a Pedagogia Histórico-Crítica para o concurso da SEDF**. 16 abr. 2021. Disponível em: <https://blog.grancursosonline.com.br/entendendo-a-pedagogia-historico-critica-para-o-concurso-da-sedf/>. Acesso em: 26 jul. 2022.

PEREIRA, A.H.B; SOUZA, L.A.de. A BNCC e os impactos dos itinerários formativos para a EJA. **Caderno Intersaberes**, ano 23, v. 9, p. 50-57, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1614>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PIN, S. A.; NOGARO, A.; WEYH, C. B. Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 553–566, 2016. DOI: 10.5902/1984644417994. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/17994>. Acesso em: 5 nov. 2022.

SANTOS, J.de.O.S.; CRUSOÉ, N.M.de.C. Formação do educador de EJA nos discursos das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA e BNCC. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, v. 2, n. 10, p. 216-231, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36257>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SANTOS, D. Q.; SANTOS, D.Q.; FILHO, A.A.de.S. A educação freireana na contemporaneidade: um estudo do currículo na EJA à luz da BNCC. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez.2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/6016>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SALOMÃO, M. M. V. **Horta Escolar: Temas Geradores e os Momentos Pedagógicos no Ensino de Ciências**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Federal de Uberlândia, p.119. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. **O pensar educação em Paulo Freire: Para uma Pedagogia de mudanças**, 2007.

SILVA, J.M.S. et al. O movimento de educação de base no Brasil: um diálogo com a nova Base Nacional Comum Curricular. **Revista Lumen**, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/67>. Acesso em: 22 jun. 2022.

SILVA, R.de.C.A.da.; SOUZA, P.D.F.B.; MEDEIROS, J.M.A.de. VYGOTSKY: A importância de seus estudos para o desenvolvimento da aprendizagem. **Anais V CONEDU**, p. 1-8, 17 out. 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/49338>. Acesso em: 6 nov. 2022.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 27 out. 2022.

VANDELLI, D.M. **A concepção pedagógica libertadora como prática na educação de jovens e adultos**. Orientador: Eliane Carvalho dos Santos. 2016. Monografia (Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, São Paulo, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

ZEN, G.C. *et al.* Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 6, p. 212-222, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5705>. Acesso em: 22 jun. 2022.