

EJA E BNCC: o que dizem os documentos curriculares de Pernambuco?

Milena Lins Basílio¹

Maraiane Pinto de Sousa²

RESUMO

Em 11 de março de 2020, de acordo com Organização Mundial de Saúde, o mundo foi acometido pela Pandemia COVID-19. A doença trouxe diversos problemas sociais, inclusive, na Educação do Brasil, contribuiu para o aumento da evasão escolar. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 cerca de 9,5 milhões de brasileiros entre 14 e 29 anos não estavam frequentando a escola no ensino regular. Tal recorte etário direciona o olhar desta pesquisa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto curricular de sua formulação e das diretrizes adotadas. Em vista disso, adotou-se como objetivo, analisar como a EJA é abordada nos documentos oficiais curriculares: a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Currículo Estadual de Pernambuco e o Municipal do Recife. A pesquisa realizada foi do tipo aplicada, descritiva e de abordagem qualitativa. Para sua consolidação, fez-se uso de referenciais teóricos e análise documental. Como referencial metodológico utilizou-se Gonsalves (2011), Gil (2007) e Tozoni-Reis (2009). Nos aportes teóricos aludidos têm-se Freire (1996 e 2014), BNCC e o Neoliberalismo, Sousa (2020), Aguiar e Dourado (2019), Arroyo (2015), Sacristán (2011). Os resultados alcançados indicam que o Currículo Municipal do Recife contempla as especificidades dessa modalidade em diversos âmbitos. Contudo, a BNCC, por ser um documento normativo referencial pelos profissionais da educação e o fortalecimento de políticas públicas, necessita promover e a inclusão e inserção da EJA em suas diretrizes a fim de assegurar o pleno direito à educação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; BNCC; Currículo do Estado de Pernambuco; Currículo do Municipal do Recife.

¹ Graduanda em Pedagogia pela UFPE Campus Recife. Técnica em Informática para Internet pelo IFPE Campus Igarassu. Técnica em Administração pelo SENAI de Areias. Email: milena.lins@ufpe.br

² Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba - PPGE-UFPB, na linha de Políticas Educacionais. Especialista em Legislação Educacional pelo Centro Universitário Cidade Verde. Graduada em Pedagogia Presencial pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, com área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos. Email: maraiane.pinto@ufpe.br

ABSTRACT

On March 11, 2020, according to the World Health Organization, the world was hit by the COVID-19 pandemic. The disease brought various social problems, including in the Education system in Brazil, leading to an increase in school dropout rates. According to the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), in 2022 about 9.5 million Brazilians between 14 and 29 years old were not attending school in regular education. This age group directs the focus of this research towards Youth and Adult Education (EJA) in the curriculum and guidelines context. Therefore, the objective was to analyze how EJA is addressed in official curriculum documents: the National Common Curriculum Base (2017), the State Curriculum of Pernambuco, and the Municipal Curriculum of Recife. The research conducted was applied, descriptive, and qualitative in approach. Theoretical references and document analysis were used for its consolidation. Methodological references included Gonsalves (2011), Gil (2007), and Tozoni-Reis (2009). The theoretical frameworks referenced include Freire (1996 and 2014), BNCC and Neoliberalism, Sousa (2020), Aguiar and Dourado (2019), Arroyo (2015), Sacristán (2011). The results indicate that the Municipal Curriculum of Recife addresses the specificities of this educational modality in various aspects. However, the BNCC, as a normative reference document for education professionals and the strengthening of public policies, needs to promote the inclusion and integration of EJA in its guidelines in order to ensure the full right to education.

Keywords: Youth and Adult Education; National Common Core Curriculum; Pernambuco State Curriculum; Recife Municipal Curriculum.

INTRODUÇÃO

Ingressar na Universidade Pública em 2017 foi uma conquista e um privilégio sendo, infelizmente, a primeira dos meus familiares. As experiências escolares vivenciadas no Ensino Médio propiciaram um olhar mais sensível de que através da Educação é possível auxiliar os indivíduos em seu desenvolvimento integral, por isso a escolha pelo curso de Pedagogia.

Durante o decorrer do curso apreendemos diversos saberes os quais nortearam uma busca pela consolidação prática através das experiências profissionais, sendo esse ato de experienciar aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (Larossa, 2002) e necessita ser partilhado. Nessa perspectiva, foi oportunizado um estágio através de uma seleção no IFPE-Campus Igarassu, na Coordenação de Registros Acadêmicos, Diplomação e Turnos (CRADT), um ambiente acolhedor e no qual houve a troca e a aquisição de muitos conhecimentos, durante dois anos (2019 a 2021). Algo bem impactante foi o primeiro contato com os alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que não tínhamos conhecimento, possibilitando compreender um pouco das suas realidades e acompanhar as suas trajetórias de vida.

Ao término do contrato, estávamos em um surto de crise sanitária ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19), que se alastrou de forma pandêmica pelo Brasil e no Mundo. De acordo com os dados publicados pela Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco, foram confirmados 1.192.677 casos e 23.050 óbitos registrados, implicando no isolamento social que acarretou mudanças repentinas e nos sistemas de ensino ocasionou o fechamento das escolas e início das aulas remotas.

Entrementes, iniciamos em outra oportunidade de emprego, durante nove meses, em uma indústria privada na qual foi atribuído o cargo de assistente administrativo para auxiliar no monitoramento dos protocolos de covid-19, a fim de preservar a saúde dos funcionários e atendimento às normas estabelecidas - padrão Brasil.

Ao término desse período adentramos, por intermédio de uma empresa terceirizada, no IFPE Campus Abreu e Lima, mais especificamente no (Gabinete da Direção e posteriormente na CRAD), e no dia a dia várias foram as histórias de superação que vivenciávamos. Uma merece destaque, de um estudante egresso do EJA, um homem negro, trabalhava com serviços gerais, já graduado, e atualmente realizando a segunda graduação, atuando também na área de saúde. Tais histórias nos remete de forma testemunhal ao poder transformador da Educação.

Todavia, foram perceptíveis também, os impactos que o período pandêmico trouxe à Educação, precipuamente aos estudantes de classe baixa e vulneráveis. A elevação das taxas de desemprego teve como consequência a procura de empregos informais e outras formas de obter sustento familiar, comprometendo a permanência escolar tendo em vista uma lógica de impunidade sobre eles, como um ato de violência simbólica, para que os tais pudessem mensurar na balança qual a necessidade que deve ser priorizada mediante a sua realidade, a do estudo ou trabalho? Soma-se a difícil escolha às dificuldades de adaptação às aulas remotas, acesso e domínio da tecnologia principalmente para os que residem em locais distantes como no campo; o cansaço.

Esses fatores resultaram em muitos cancelamentos de matrícula voluntários, trancamentos e não reabertura de matrícula seguidos de evasão escolar. No tocante ao PROEJA, a situação foi ainda mais difícil, considerando a descontinuidade dos estudos decorrente das condições socioeconômicas e situações de vulnerabilidade dos estudantes.

Conforme os dados do IBGE em 2022, dispostos na tabela abaixo, cerca de 9,5 milhões de brasileiros entre 14 e 29 não estavam frequentando a escola no ensino regular; com ênfase em homens, dentre eles pretos e pardos. Sendo assim, uma possibilidade de retomada aos estudos é oportunizada através da oferta da EJA.

Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, segundo o sexo e a cor ou raça

Sexo e cor ou raça	Total	
	Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Total (1)	9,5	100,0
Sexo		
Homem	5,6	58,8
Mulher	3,9	41,2
Cor ou raça		
Branca	2,6	27,9
Preta ou parda	6,7	70,9

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, 2022.

O despertar para a temática em questão justifica-se também pelas relações de convívio com familiares e colegas de trabalho que compartilharam de vivências comuns em relação à Educação. Alguns alegaram que tiveram suas opções limitadas, forçados a renunciar à escola ou o acesso a ela muito cedo, ainda adolescentes e jovens. Em suas narrativas é sinalizado a necessidade de prover o sustento de sua família, seja fazendo “bicos” como empregada doméstica e babá, colhendo e vendendo frutas nas ruas e comércios ou auxiliando como servente de pedreiro em diferentes arranjos e construções.

Um outro ponto relatado, foi o fato das constantes repetências resultarem das dificuldades de adaptação e apropriação dos conteúdos devido a discrepância entre a realidade dos estudantes e o currículo proposto. As narrativas não se restringem apenas ao público mencionado, mas abrangem milhares de brasileiros. O que nos leva a indagar não apenas sobre as políticas públicas para assegurar o direito de acesso e permanência à educação, considerando o quantitativo de brasileiros fora das instituições escolares, mas também: como o currículo está sendo formulado e quais suas diretrizes?

Diante disso, nos debruçamos sobre estudos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por ser uma política educacional recente e determinante das propostas curriculares, no Currículo Estadual de Pernambuco e o do município do Recife a fim de verificarmos quais os seus efeitos e contribuições para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Visando o desenvolvimento do trabalho, definimos como objetivo geral: analisar como a EJA é abordada nos documentos oficiais curriculares: a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Currículo Estadual de Pernambuco e o Municipal do Recife. Nessa perspectiva, elencamos como objetivos específicos: compreender e discutir os contextos que influenciaram

a organização da EJA na BNCC, no Currículo Estadual e Municipal; identificar e analisar como a modalidade da EJA foi discutida nesses documentos oficiais; examinar os documentos verificando o contexto político e social bem como os pontos de convergência e divergência.

Portanto, no decorrer do trabalho iremos discutir no primeiro capítulo os principais marcos históricos da trajetória da EJA e os amparos legais que fundamentam esta modalidade, já no segundo capítulo abordaremos quem são os sujeitos que compõem a EJA na atualidade e como resultado dessa luta/pressão social surgem as políticas públicas no terceiro capítulo, no quarto e quinto serão analisados os documentos oficiais curriculares tendo como subtópicos: a BNCC em linhas gerais e sua proposta à EJA, a adequação dos currículos Estadual de Pernambuco e Municipal do Recife(PE) depois da implantação da BNCC.

DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação, ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 1998, p. 17 *apud* Tozoni-Reis, 2009).

Partindo dessa premissa, observamos na introdução o quanto a problemática da EJA se faz premente na atualidade, urgindo uma prática teórica para compreender os fenômenos sociais a começar de uma pesquisa bibliográfica integrada a análise documental. Sendo assim, o presente estudo se caracteriza enquanto natureza de dados ser de cunho qualitativo, haja vista que esta permite uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos, Gonsalves (2011, p. 67) acrescenta ainda que “a pesquisa qualitativa preocupou-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica.”

Enquanto objetivo, se classifica como caráter exploratório no intuito de realizar questionamentos e obter mais informações sobre o objeto da pesquisa investigando quais as contribuições propostas nesses documentos e de que forma foram implementados. Nesse sentido, “esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vista torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2007).

No que se refere aos procedimentos de coleta, a pesquisa documental “tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados, o campo onde se procederá a coleta dos dados, é um documento (histórico, institucional, associativo, oficial etc.) [...] Na bibliográfica,

vamos buscar, nos autores e obras selecionados, os dados para a produção do conhecimento pretendido” (Tozoni-Reis, 2009, p. 25-30). Alinhado aos nossos objetivos, realizamos a análise de conteúdo através de uma leitura flutuante dos documentos curriculares oficiais - BNCC (2017), Currículo Estadual e o do Município do Recife - definindo enquanto categorias: os princípios e eixos; abordagem sobre a modalidade EJA; composição curricular; identificação dos educandos; orientação docente e métodos avaliativos.

E, compreendendo que o conhecimento é construído paulatinamente partindo de ideias e pesquisas que já foram realizadas, é de grande valia realizarmos discussões, complementações ou agregar novos aspectos. Para tanto, no que concerne às análises, iremos nos debruçar sobre referenciais teóricos como Casimiro (2009), Friedrich *et al* (2010), Saviani (2006, p. 159), Freire (2014), Ferreira (2019) e Sousa (2018) situando os principais marcos no contexto histórico da educação em EJA, posteriormente Barbosa (2005) e Deodato (2011) identificando os sujeitos que compõem essa modalidade suas as concepções, Preti, Lino e Paz (2013) e Hofling (2001) caracterizando os tipos de políticas públicas educacionais e sobre a influência da globalização na educação Sudbrack e Negro (2016); T. Silva (1996) e Apple (2006) conceituando currículo, logo após, segmentamos o objeto de estudo em três níveis: federal, estadual e municipal. A nível federal discutimos as propostas da BNCC ancorada nos estudos de Sousa (2020), Aguiar e Dourado (2019), Arroyo (2015), Sacristán (2011, p. 7) *apud* Albino e Silva (2019), Lopes (2015, p. 458) e Preti, Lino e Paz (2013). No estadual, centrou-se no currículo de ensino fundamental da EJA fundamentado no Parecer CEE/PE Nº 017 (2021) e no currículo de Pernambuco (2021); já o municipal, na política de ensino do Recife (2015) e Brasil (2006, p. 13) *apud* currículo do Recife (2015).

Nos resultados e discussão, utilizamos como aporte reflexivo as contribuições dos teóricos T. Silva (1999 p. 147-148) e (2005), Paiva (2004) *apud* Antônia (2011, p. 121), Albuquerque e Ferreira (2008, p. 430), Freire (1996, p. 43) e (2014, p. 101-102), J. Silva (2021), Maria (2011, p. 92) e Hoffman (2009).

1 CENÁRIO E CONTEXTO DA EJA

De início, é válido salientar que a educação no período colonial é caracterizada pela chegada dos jesuítas (1549) a D. João VI (1808). Nesse período, é notório a desigualdade na oferta educacional e a imposição da aquisição dos dogmas religiosos através da catequização dos jesuítas.

Tal fato se dá, quando analisamos o enfoque da educação colonial tomando como referência os habitantes da colônia: a) os brancos, portugueses, filhos da elite, eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ou para a vida eclesiástica. Essa educação era ministrada nos colégios, nos seminários e na Universidade de Coimbra. Baseava-se em gramática, filosofia, humanidades e artes e completava-se com o estudo de cânones e da teologia. Outros portugueses, pertencentes aos segmentos restritos das classes populares, tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar; b) para os índios e mestiços, a educação era ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas (Casimiro, 2009).

Em 1854 a 1881 inicia-se o período imperial, Friedrich *et al* (2010) ressaltam o surgimento da primeira escola noturna no Brasil com objetivo de alfabetizar os trabalhadores, tendo em vista que as demais escolas possuíam finalidades específicas no que se refere ao conhecimento dos deveres e direitos em atividades serviços. Nessa época também, é criada a Lei Saraiva, através do o Decreto nº 3.029 de 9 de janeiro de 1881, a qual proibiu a votação por pessoas não alfabetizadas minimizando-as e rotulando-as como incapazes ou sem competência social como se fossem a doença da sociedade, reforçando assim ótica excludente e preconceituosa.

Em contrapartida, é enfatizado que durante a transição do império-república há uma expansão das instituições escolares, essa visão de inabilidade social passa a ser desmistificada na medida em que o voto dos indivíduos considerados como “analfabetos” passa a ter validade. Isso nos faz questionar até que ponto essa concepção foi desconstruída, haja vista que os coronéis, através do mandonismo regional, utilizavam das práticas coercitivas sobre esses indivíduos a fim de se consolidar no poder.

Posteriormente, inicia-se o período republicano o qual é marcado por diversas transformações sociais e educacionais no que se refere a EJA, precipuamente nos governos de Getúlio Vargas (1930-1945) e Juscelino Kubitscheck (1956-1961); Friedrich *et al* (2010) destacam a Revolução industrial (1930), Plano Nacional de Educação determinado pela Constituição de - PNE (1934), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) e a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNA).

A Revolução industrial correspondeu uma revolução educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (Saviani, 2006, p. 159).

Partindo dessa premissa, em decorrência da crescente competitividade, a preocupação em atender as demandas capitalistas e a diminuição das taxas de desemprego, as transformações industriais implicaram na criação de vínculo entre as escolas primárias e o mundo do trabalho, bem como a ampliação destas; não é à toa que anos após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB) fortalece esse vínculo instituindo como finalidade a qualificação profissional. O cerne da problemática consiste em que, para as camadas mais pobres o ensino se restringia à aprendizagem de habilidades estritamente técnicas na formação da base mão de obra a fim de obter essa qualificação, enquanto para os indivíduos da elite era fundamentado no desenvolvimento integral, ou seja, não apenas o técnico, mas principalmente intelectual.

Aliado a essa qualificação, em 1942 emerge o SENAI sendo subsidiado pelas empresas conveniadas do setor industrial através da taxa de 1% para proporcionar cursos profissionalizantes destinados à formação dos trabalhadores. Em 1934 ocorre a inserção do primeiro PNE, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no artigo 150 da Constituição Federal (1934) o qual institui no parágrafo único das alíneas a) e b) “o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos e a tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível.”

Quanto ao financiamento, o levantamento de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o ensino primário instigou a criação do Decreto-lei nº 4.958, promulgado em 1942 na criação do FNEP. Esse fundo teve como objetivo a distribuição dos recursos federais para os Estados e municípios, subsidiando programas assistenciais abrangendo o primário fundamental e supletivo no intuito de ampliar a oferta, melhorar a qualidade das instituições escolares, conseqüentemente, atenuar o índice de analfabetismo, Brasil (1942). Todavia, esse fundo tem suas limitações, considerando que a liberação de recursos era mediante aos acordos especiais e convênios.

Em 1947 é formulada a primeira campanha direcionada para a EJA no Brasil, a CEAA, dirigida por Lourenço Filho com a finalidade de expandir a educação dispondo de recursos didáticos e pedagógicos.

Contudo, em 1960, um novo olhar vem à tona e coloca o EJA e a Educação Popular como o centro do debate pedagógico: a cosmovisão pedagógica Freiriana. Paulo Freire era antagônico aos paradigmas tradicionais e excludentes na busca por uma educação libertadora, dialógica, emancipatória e crítica, no intuito de transformar indivíduos em agentes da transformação da realidade social, trazendo também uma nova abordagem de alfabetização para EJA, o PNA, essa concepção pedagógica influencia, posteriormente, as mobilizações sociais como o “Movimento e Cultura Popular (MCP), a campanha de Pé no Chão também se Aprende

a Ler, o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro de Cultura Popular de Cultura (CPC), e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) na Paraíba” Sousa (2018).

Apesar disso, com o advento da ditadura militar (1964-1985) houve uma interrupção na expansão desse modelo causando grande retrocesso na educação, silenciamento, forte repressão e muitas mortes, levando Freire ao exílio por 16 anos. Mais adiante, sucederam diversos governos e na tentativa de substituição da pedagogia Freiriana, criaram inúmeros programas como: Movimento de Educação de Base, Educação de Várzea, Movimento Brasileiro de Alfabetização, Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, Programa Alfabetizar com Sucesso; os quais não tiveram êxito devido às questões de recursos, secundarização, meios e fins distorcidos.

Com a abertura política no Brasil, em meados da década de 1980, veio também a redemocratização no campo educacional. Culminando com a promulgação da Constituição Federal (1988) a qual dispõe no termo do § 9º Art. 206 “a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.”, que repercute na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). No Art. 37 assegura a oferta da modalidade da EJA, considerando as condições dos estudantes para adequação ao currículo e estabelecendo a idade mínima de 15 anos para cursar o ensino fundamental e 18 anos ensino médio, podendo este ser integrado ou concomitante à educação profissional e se articular a outras modalidades tais como educação: do campo, à distância, quilombola, especial e indígena.

Esse avanço em termos constitucionais foi fruto de grandes debates e pleitos sociais como aponta Ferreira (2019) visando a efetividade dessa modalidade de ensino, a EJA, além dos movimentos sociais ocorreram diversas reuniões e conferências, dentre elas ele elenca como os principais marcos: A Conferência Internacional de Jovens e Adultos - CONFINTEA (1997), PNE (2014-2024) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI.

A quinta CONFINTEA (1997), realizada na Alemanha com os países membros, teve como objetivo a elaboração de uma agenda para o futuro aspirando uma década de alfabetização a partir dos ideais de Freire. As discussões realizadas sobre a EJA foram de grande valia pois refletem um comprometimento para inserção ou reformulação de políticas públicas com a pretensão da garantia do direito à educação, formação e participação cidadã como também a justiça social.

Em consequência, o PNE (2014-2024) é elaborado e instituído através da lei nº 13.005/2014, formulado pela União com ação colaborativa dos Estados e Municípios, explanando duas metas relativas à EJA, tal como a 9: “Elevar a taxa de alfabetização da

população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.” E a 10: “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.” (Brasil, 2014)

Já a SECADI, contribuiu para o desenvolvimento das instituições escolares inclusivas, a implementação de políticas públicas educacionais - como PROEJA e Programa Brasil Alfabetizado - e o aumento do percentual do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) destinado à EJA.

2 PÚBLICO DA EJA

Depreende-se que, na atualidade a circulação dos gêneros textuais tem se alastrado vertiginosamente valorizando a escrita em detrimento dos demais aspectos linguísticos (como a oralidade), no entanto ainda há desigualdades na oferta de oportunidades para os indivíduos se apropriarem do sistema de escrita. Dessa forma, ela tem sido utilizada como instrumento de segregação social limitando o acesso aos indivíduos não-alfabetizados em determinados espaços; podemos exemplificar a utilização de provas para obter um emprego, pagar uma conta de luz, realização de cadastros que exigem assinatura como um cartão em mercado.

Partindo desse pressuposto, Barbosa (2005) enfatiza que essas ações impactam em suas construções identitárias a ponto de autodepreciar sua imagem, tendo a concepção de que só conseguirão a aprovação social e inserção cultural quando se apropriarem da escrita obtendo a sua autonomia. Compreendemos ainda que esses sujeitos que compõem a EJA foram excluídos e marginalizados pela sociedade devido a necessidade de trabalhar, vítimas das desigualdades, reprovações constantes por causa de um sistema de ensino excludente.

Ademais, mesmo após tantas lutas, ainda na atualidade está sendo disseminada uma concepção errônea por parte da população - majoritariamente classe dominante - na transmissão do discurso ideológico de que a interrupção dos estudos ou até mesmo o fato de não os iniciar é decorrente da falta de interesse ou preguiça, na tentativa de isentar a responsabilidade do Estado na garantia de direitos, culpabilizando as vítimas.

À vista disso, os discursos sobre meritocracia ganham espaço, sendo viabilizados por grupos que buscam manter o *status quo*, mas quando não são oferecidas as condições básicas de acesso e permanência no âmbito escolar? Quando o espaço escolar não é movido por princípios e respeito ao educando? Ou ainda quando as relações não são pautadas pelo

multiculturalismo numa perspectiva dialógica entre professor e aluno, propiciando a autonomia, formação integral, profissionalização, instigando a consciência crítica tanto para o exercício da cidadania quanto a conquista de seus direitos? Não será possível obter uma educação autêntica, inclusiva e de qualidade.

Pois, percebemos que esses educandos trazem consigo uma rica história de vida, marcada por experiências diversas, conhecimentos acumulados e reflexões sobre sua condição social, isto é, já chegam à escola com uma bagagem considerável de saberes. Diante disso, vemos que os sujeitos da EJA formam um grupo heterogêneo do ponto de vista sociocultural. Portanto, essa modalidade de ensino precisa de um modelo pedagógico próprio, em que as situações pedagógicas satisfaçam as necessidades dos alunos, sem perder de vista a dimensão política e cultural desses educandos. (Deodato, 2011, p. 80)

Contudo, é imprescindível que haja mobilizações sociais para desfeticizar essas ideologias imbricadas na sociedade e analisarmos quais são as políticas públicas que estão sendo aplicadas e se estão sendo efetivas para garantia dos direitos ao público da EJA.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EJA

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11 a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas (CNE, 2000).

E, na tentativa compensatória dessa dívida urge a inserção de políticas educacionais de inclusão, tanto pela pressão das mobilizações sociais na garantia de direitos quanto pela busca dos governantes em atender a diretriz estabelecida pelo PNE (2014-2024) disposta na lei nº 13.005/2014 Art. 2º inciso §1, intitulada como erradicação do analfabetismo.

Para mais, elas têm o desígnio de proporcionar o acesso à educação básica aos que tiveram seus direitos negados, em virtude da insuficiência das políticas universalistas na consolidação dos direitos à educação como consta na Constituição Federal (1988) e LDB 9.394 (1996). Partindo desse pressuposto, é necessário analisar quais políticas públicas estão assegurando a continuidade e acesso do processo educacional a esse público, mas também a forma que estão sendo aplicadas.

Ao analisar o contexto histórico, foi explicitado diversos programas e projetos que não obtiveram sucesso por efeito das falhas na efetivação do planejamento educacional, no entanto, há políticas públicas que se fortaleceram e perduram até a atualidade: Programa Brasil

Alfabetizado e o PROEJA, ambas criadas no primeiro governo do presidente, Luiz Inácio Lula da Silva.

Nessa perspectiva, podemos classificá-las como políticas de caráter redistributiva branda, Preti, Lino e Paz (2013) enfatizam que esta age no poder executivo, redistribuindo a renda na forma de recursos ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos, para beneficiar os estratos sociais de baixa renda, partindo do orçamento geral (poder público).

O Programa Brasil Alfabetizado (Brasil, 2011) surgiu em 2003 com a finalidade de gerar oportunidades de acesso e continuidade à educação de qualidade para jovens adultos e idosos, partindo da utilização de recursos didáticos baseados no PNA, incentivando os gestores na ampliação de oferta e contribuindo na formação docente através das políticas de formação as quais mantêm parceria com o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da UFPE.

Essa formação possui um caráter permanente, exigindo impessoalidade, transparência e ética na seleção dos docentes, os quais devem respeitar as singularidades dos educandos - considerando seus valores étnicos, políticos, culturais - compreendendo que são dotados de conhecimentos, devem ter autonomia no processo de ensino aprendizagem para reafirmar sua identidade, essa construção parte da ação coletiva dos sujeitos envolvidos articulando sempre a teoria com a prática. Quanto ao financiamento, os recursos financeiros provêm do FUNDEB que distribui para os estados, municípios e Distrito Federal.

Já o PROEJA é um programa de ação de política pública que integra duas políticas educacionais: a de Educação Profissional e Educação Básica de Jovens e Adultos. Segundo Hofling (2001), podemos defini-la como um conjunto de ações do Estado que executa projetos de governo, por intermédio de programas direcionados para beneficiar setores específicos da sociedade.

Ademais, este programa teve início no Governo Lula, através do Decreto nº 5.840/2006, rompendo com o paradigma do governo anterior de Fernando Henrique Cardoso, de centralização da globalização com intensas influências das agências internacionais e nacionais impactando nas reformas educacionais, submetendo as políticas educacionais ao mercado.

Partindo dessa premissa, Sudbrack e Negro (2016) ressaltam que “essa globalização hegemônica produziu uma macroeconomia pautada no exacerbado individualismo, no endeusamento de mercado, gerando grande contingente de excluídos”, ou seja, além da educação ser tida como produto, o nível de desigualdade social foi ainda mais acentuado; sendo assim, foi um desafio para o Governo Lula (2003-2011) fazer essa desconstrução devido ao desmonte educacional.

Para mais, o referido programa pode ser adotado pelas instituições municipais, estaduais estendendo-se a ressocialização nos presídios, devendo ser oferecido prioritariamente pela rede federal de educação profissional, seu financiamento advém pela transferência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), já a rede federal pode receber também da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); diante disso, pode-se enfatizar também a distribuição de bolsa estudantil para propiciar a assistência para permanência.

Contudo, é perceptível que embora haja esses programas, eles não abrangem a todos/as, enfrentam ainda muitas dificuldades para se manter, no que se refere ao reconhecimento principalmente por parte das autoridades, visibilidade midiática, financiamento, adequação de metodologias e projetos pedagógicos no currículo.

4 CURRÍCULO NA EJA

Compreende-se que, o norte do processo de ensino-aprendizagem em qualquer nível ou modalidade é a proposta curricular formal dos sistemas de ensino a qual é definida pela legislação nacional. Nesse sentido, podemos conceituar o currículo como "um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação do currículo" (Silva, T., 1996, p. 23). Em congruência, Apple (2006 p. 101) afirma que ele se trata de uma arena política, em busca pelo controle do conhecimento e dos valores que são transmitidos na escola; podendo ser usado tanto para reproduzir e reforçar as desigualdades sociais existentes, como para desafiá-las e transformá-las.

Nessa perspectiva, essa arena política de disputas nas relações de poder se consolida em reformas curriculares. A LDB 9.394/96 no Art. 26 define que o currículo da educação básica (educação infantil ao ensino médio) deverá ser composto pela BNCC sendo complementada por uma parte diversificada - conteúdos que se relacionam com as questões regionais e locais no que tange a cultura, economia - formando assim um único bloco. E o Art. 38 determina que "os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular." Em consideração a isso, é necessário analisar o que a BNCC trouxe à EJA.

4.1 Base Nacional Comum Curricular

Ao longo da trajetória da educação foram formuladas três versões da BNCC, a primeira em 16 de setembro de 2015, a segunda em três de maio de 2016 e a terceira em abril de 2017, no entanto, iremos delimitar nosso estudo apenas na última versão por ser a definitiva. Antes de discutirmos sobre os impactos que a BNCC trouxe à EJA, é necessário compreendermos sobre como se constituiu esse documento, quais são as suas diretrizes e de que forma foi implementada.

A BNCC pode ser considerada como uma política educacional de Estado que integra toda educação básica, incluindo as modalidades, dentre elas a EJA. Preti, Lino, Paz (2013) expõem que a produção de uma política se dá através de um ciclo específico formado por diversas fases.

A primeira fase é iniciada pela análise das demandas sociais, as quais podem partir das reivindicações da sociedade, a participação no sistema político ou para controle do Estado, em seguida vem a formação de agenda para definição se é uma problemática pertinente que deve se integrar a agenda e a disponibilidade de recursos para investimento.

Diante disso, é válido ressaltar também que parte dos sujeitos que realizam essa análise para formação da agenda são integrantes das classes dominantes dotados de um “capital cultural”, portanto não há neutralidade. As próximas fases enumeradas são a formação de alternativas, as quais consistem no levantamento das propostas das soluções, a tomada de decisão, por fim a implementação e avaliação.

A BNCC é conceituada como um documento obrigatório de caráter normativo nacional, o qual define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais tendo como base o desenvolvimento das competências - um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores - gerais e propostas pedagógicas.

Além disso, ele complementa que a base foi criada com intuito de atenuar as desigualdades sociais, podemos definir como a demanda social, tendo como princípios norteadores os aspectos “éticos, políticos e estéticos” (Brasil, 2009) estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2009) para promover uma formação integral e educação inclusiva e democrática.

Em 06 de abril de 2017 foi entregue pelo MEC a versão final ao Conselho Nacional de Educação para aprovação, durante este período estava ocorrendo a transição governamental devido ao impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente, assumindo a presidência Michel Temer. Logo após ocorreram algumas audiências públicas, em 15 de dezembro o documento é encaminhado para homologação do MEC, em 04 de outubro é divulgada a Resolução do CNE/CP nº 2 a qual concede um prazo limite de até o início de 2020

para que as escolas possam adequar seus currículos e as avaliações externas, elaboradas pela União.

Entretanto, Sousa (2020) disserta que esse documento normativo é fruto de um contexto neoliberal e em sua construção participaram diversas instituições do setor privado de grande influência como: Abave, Fundação Roberto Marinho, Instituto Leman, Natura, Unibanco, Itaú Social dentre outros; por intermédio da organização Todos pela Educação e Movimentos pela base, não havendo comunicação com principais agentes da educação: os professores e a comunidade acadêmica; impondo uma proposta curricular homogênea pautada apenas em direitos de aprendizagens, habilidades e competências desconsiderando os saberes culturais dos estudantes.

Mesmo havendo resistência pelo Fórum Nacional das Universidades públicas, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e parte dos professores, ainda assim esta foi implementada. “Esse modo de segregação nos leva a crer que, de fato, os currículos nacionais ainda não conseguem dialogar com os pobres e sua pobreza.” (Arroyo, 2015).

Nesse sentido, corroborando com Sousa, Aguiar e Dourado (2019, p. 33–37), ao relatarem que no Governo Temer ocorreram diversas mudanças nas políticas que estavam em andamento anteriormente, resultando na saída do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) e Conferência Nacional Popular de Educação (Conape). Salientam ainda que, houve a fragmentação da educação básica na BNCC considerando as divisões (ensino infantil, ensino médio), visando atender as demandas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e empresas privadas, intencionando o crescimento econômico.

Relativo à educação por competências, Sacristán (2011, p. 7) *apud* Albino e Silva (2019) listam alguns aspectos desse modelo curricular: “a) uma sociedade de indivíduos eficientes na engrenagem do sistema produtivo, b) movimento que enfoca a educação como adestramento, c) uma oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino centrado no conteúdo”. Dessa forma, ressaltam ainda um reducionismo ao atribuir construção de conhecimento a um modelo esquematizado e meramente sistemático.

Soma-se a isso o discurso que aposta no conhecimento comum muitas vezes opera com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola. A base curricular nacional comum, nesse sentido, é concebida para suprir o que falta à escola. E quanto mais se deseja afirmar o valor da base comum a ser construída, mais se significa a escola (e os professores que nela trabalham) como carentes de algo, mais se realiza

uma homogeneização das escolas como lugares onde não se aprende. (Lopes, 2015 p. 458).

Sendo assim, é notório que esse processo teve um arranjo democrático e colaborativo, questionável, preponderando o interesse capitalista na formação de mão de obra para o mercado a fim de obter sujeitos produtivos, quando se trata da decisão de quais conteúdos são relevantes ou não para a formação dos sujeitos e conseqüentemente a definição do tipo de sociedade desejável, constituindo a agenda global para o controle social.

No que tange a implementação da base curricular, o prazo estipulado para inserção nas escolas foi o triênio 2019-2020, cenário político dirigido pelo Governo de Jair Messias Bolsonaro, porém não há menções da BNCC em seus discursos, debates e publicações, tampouco diretrizes ou programas para EJA; não obstante, a iniciativa de disseminação das informações e defesa pelo documento referido parte do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias de educação aliadas com o terceiro setor. Nesse viés, ela acarreta mudanças nos sistemas de ensino regular, principalmente, causando pressão nos professores em seguir os conteúdos para que os educandos alcancem boas médias nas avaliações externas como o PISA e SAEB, o que conseqüentemente implicam no “sucesso escolar”.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visando atender os objetivos, a análise de dados documental da EJA foi segmentada em três categorias: a nível federal a BNCC, a nível estadual o currículo de Pernambuco e municipal o do Recife; as quais serão explicitadas no decorrer do texto.

5.1 EJA na BNCC

Para compreendermos os fios que tecem essa modalidade no referido documento normativo, recorreremos a algumas *strings* de busca e encontramos o seguinte resultado:

Quadro 01 - Resultados de busca na BNCC

STRINGS	FREQUÊNCIA	RESULTADO	REFERÊNCIA
EJA	0	-	-

Educação de Jovens e Adultos	1	Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, <i>Educação de Jovens e Adultos</i> [...]) atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.	P. 17, parágrafo 1 linha 3 e 4
Jovens e adultos	5	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 3 vezes nos campos de atuação da língua portuguesa: Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, <i>jovens e adultos</i> [..]. ❖ 4ª vez em Educação Física: É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, <i>jovens e adultos</i> na Educação Básica[...] ❖ 5º vez na citação do Parecer CNE/CEB nº 5/2011: Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, <i>jovens e adultos</i> que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais[...]. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ P. 96,102 e 118 situados no campo da vida cotidiana; ❖ P. 213 no 3º parágrafo; ❖ P. 462 no 2º parágrafo;
Total	6 itens		

Fonte: BNCC, 2017.

Em seu documento essa base defende a educação integral dos indivíduos prezando pela democracia, inclusão, igualdade de oportunidades de ingresso e permanência, a diversidade e a equidade (reconhecendo as diferenças) abrangendo todas as modalidades de ensino, precipuamente a educação de jovens e adultos.

Entretanto, é notório que os termos relativos à modalidade disposto no quadro anterior são citados de modo frívolo, não havendo posteriormente uma discussão específica e detalhada sobre a composição do currículo, os tipos de aprendizagens a serem desenvolvidas, características dos sujeitos, orientações e diretrizes para os professores.

Um fator ponderável, é que na BNCC vemos uma fragmentação de disciplinas em que cada uma possui as unidades temáticas seus respectivos objetivos e habilidades, não havendo integração, refletindo assim numa perspectiva hegemônica e “o conhecimento é selecionado de acordo com o tipo de pessoa que pretende forjar” (Silva, T., 2005).

Todavia, “na complexidade do mundo contemporâneo exige-se uma aprendizagem contínua, sendo importante considerar que na EJA o aluno necessita de competência como leitor e escritor do seu próprio texto e da sua própria história” (Paiva 2004 *apud* Antônia 2011, p. 121). Compreendemos ainda que os sujeitos da EJA possuem sua idiossincrasia, são dotados de múltiplos saberes e experiências construídos sejam de modo informal ou não formal os quais devem ser valorizados para que haja uma apropriação significativa, engajamento, pertinência contribuindo também ao desenvolvimento da criticidade e autonomia, até porque o currículo deve refletir a identidade escolar, dos sujeitos que a compõem e o conhecimento, não se pode dissociar das práticas sociais em vista de que a finalidade das instituições de ensino é formar cidadãos para atuar na sociedade. Portanto, a inclusão dos diferentes tipos de letramento é essencial para aliar a teoria à prática.

Dessa forma, uma prática baseada no “alfabetizar letrando” precisa contemplar, por um lado, a aprendizagem do sistema alfabético, necessária para o desenvolvimento de uma autonomia para ler e escrever, e por outro, a apropriação dos diferentes gêneros textuais, concebendo que tal domínio pressupõe a ampliação dos conhecimentos sobre a sociedade e sobre as relações humanas, (Albuquerque e Ferreira, 2008, p. 430).

Ademais, é intrigante a generalização realizada ao dispor das mesmas habilidades para crianças, jovens e adultos; isso reforça o processo de infantilização que é uma das problemáticas enfrentadas atualmente reverberando-se no planejamento e na postura atitudinal por parte de docentes, esse resgate de distorção impacta os educandos acarretando a sensação de inferioridade e baixa estima. Nessa perspectiva:

A concepção e a prática bancárias, imobilistas, fixistas, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, sendo histórica também, é igualmente inacabada. (Freire, 2014, p. 101-102)

Outrossim, a omissão de uma abordagem específica e silenciamento por parte das autoridades evidenciam a marginalização dos sujeitos e um retrocesso na história da EJA, reforçando o negligenciamento ao direito da educação, acentuando as desigualdades sociais, deixando a critério dos sistemas de ensino municipais decidirem se a oferta e o currículo devem ser considerados ou não. Quem se beneficiaria com essa omissão? O que aconteceria se esses sujeitos tivessem as ferramentas necessárias na educação, como enxergariam a sociedade e de que forma seriam suas ações?

Esta ausência demonstra que a EJA ainda apresenta uma condição marginalizada dentro das políticas educacionais, que a diluem nos níveis de ensino negando suas especificidades e

características que a singularizam. Além disso, a Emenda Constitucional n. 95, de 16 de dezembro de 2016, congelou os investimentos públicos e inviabilizou todas as políticas sociais pelos próximos vinte anos, incluindo saúde e educação, reforçando, ainda mais, a ausência de investimentos financeiros nestes segmentos. (Silva, J. 2021)

E, ao compreendermos que as instituições escolares possuem condições diferentes de infraestrutura, organização, realidades dos educandos isso incita outros questionamentos: Como um único documento referencial padrão aplicado em diferentes regiões pode contemplar as singularidades dos estudantes de maneira inclusiva? Quais conhecimentos estão sendo valorizados em detrimento de outros? Será que a educação fundamentada apenas em habilidades e competências contribuirá para o desenvolvimento integral (aspectos físicos, sociais, psicológicos, intelectuais)? A ausência das propostas e diretrizes para EJA reflete de fato, equidade e democracia? O desenvolvimento das aprendizagens essenciais à mercê dos municípios promove a igualdade? Que tipo de sociedade está sendo formada, mantenedora ou transformadora?

Nesse viés, T. Silva (1999 p. 147-148) aponta que: “a formação da consciência - dominante ou dominada - é determinada pela gramática social do currículo. O currículo é uma questão de saber, identidade e poder [...] o poder está em toda parte e é multiforme”. Logo, é evidente a necessidade de humanização e de muita resistência, pois como Freire (2014) apontava parte da classe dominante se torna opressora querendo formar indivíduos apenas como engrenagem de seu sistema, numa educação bancária e ataca constantemente aqueles que possuem um pensamento crítico, sendo assim é necessário muitas lutas para que haja libertação dos oprimidos (ênfase na classe popular), acompanhadas de uma conscientização crítica, de um currículo plural, com metodologia participativa a partir do diálogo que é a matriz da democracia para que assim haja de fato uma transformação social.

Para mais, considerando que não há orientações e direcionamento às aprendizagens essenciais, a responsabilidade do ensino recai sobre os docentes exigindo uma nova formação. Em face ao exposto “[...] a BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se assim uma janela de oportunidade para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro” (Brasil, 2018, p. 7).

Em resposta, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 que define as diretrizes a partir da elaboração da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O Art. 4º dispõe que as competências específicas abrangem três dimensões: I conhecimento profissional; II - prática profissional; e

III - engajamento profissional; as quais irão se fragmentar em quatro ações práticas relativas ao desenvolvimento do conhecimento científico.

Quanto às competências e habilidades a serem desenvolvidas na formação inicial para atuação na educação básica esse documento traz as seguintes orientações:

Quadro 02 - Base Nacional Comum para a Formação Inicial Professores da Educação Básica (BNC-F).

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Brasil, 2019.

Além disso, essas competências gerais foram segmentadas em três pontos específicos que serão explicitados abaixo.

Quadro 03 - Base Nacional Comum para a Formação Inicial Professores da Educação Básica (BNC-F).

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS		
1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los.	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens.	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional.
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem.	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.
1.3 Reconhecer os contextos.	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino.	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores Democráticos.
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos de conhecimento, competências e habilidades.	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.

Fonte: Brasil, 2019.

Considerando que a instituição da BNCC (2017) resulta na reformulação dos currículos estaduais e municipais para adequação aos requisitos e que há lacunas no que se refere a EJA, faz-se necessário analisarmos as mudanças ocorridas bem como as diretrizes dessa modalidade.

5.2 Configuração da EJA no Currículo Estadual

De início, ressaltamos que houve dificuldades para encontrar o currículo do Estado de Pernambuco na web, o único documento encontrado foi em uma página *web* casual e o arquivo estava limitado até a página 181.

Conforme o currículo de Pernambuco, após a homologação da versão final da BNCC (2017) a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco (UNDIME), a Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco e o Fórum da EJA iniciaram a construção do currículo através da ação colaborativa com os profissionais de educação (escolas públicas, privadas) abrangendo 184 municípios que ofertavam esse ensino, em seguida houve uma análise pelos docentes os quais trouxeram contribuições sobre questões regionais, culturais e econômicas em que as escolas estavam inseridas; por fim, foram realizados cinco seminários regionais discutindo sobre competências e habilidades do currículo e consulta pública. Nesse período, estava em exercício o Governador Paulo Câmara do PSB.

A perspectiva adotada no documento é a de que, dentre outros aspectos, os jovens, adultos(as) e idosos(as) sejam estimulados a identificar e compreender suas necessidades, seus desejos e suas aspirações no sentido de alinhar seus saberes aos novos construídos na escola e de trilhar seu processo de escolarização baseado em aprendizagens significativas e em diversas formas de ser, estar e reinserir-se no contexto social e histórico. (Parecer CEE/PE Nº 017/2021-CEB, 2021).

Para alcançar esses objetivos foi determinado como eixo o “fortalecimento de uma sociedade democrática, igualitária e socialmente justa.” diante dos princípios orientadores: “equidade e excelência, formação integral, educação em direitos humanos e inclusão.” com o compromisso de viabilizar uma educação reparadora, equalizadora, qualificadora e inclusiva fundamentada na educação popular e em alguns documentos referenciais como: os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, LDB (1996), BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental (Brasil, 2002, Online).

Referente às competências, são priorizadas as dez competências gerais da BNCC nomeadas como: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e o autocuidado; empatia e a cooperação; responsabilidade e cidadania. As aprendizagens são embasadas nas concepções de Freire estimulando uma reflexão crítica a começar do contexto social dos sujeitos para educação emancipatória, Vygotsky (2009) no desenvolvimento das potencialidades e Gardner (2013) no reconhecimento das inteligências múltiplas.

Em relação aos docentes, têm a função de realizarem seus planejamentos objetivando o desenvolvimento dessas competências, desfazendo as fragmentações entre disciplinas, promovendo a discussão entre temas transversais e integradores como: direitos humanos e da criança e adolescente, diversidade cultural, educação ambiental e alimentar, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, relações de gênero dentre outros; adequar as suas práticas pedagógicas às singularidades da clientela escolar, se engajar em formações continuadas provenientes de políticas públicas vinculadas às secretarias de educação - Política Nacional de Formação Docente (Brasil, 2016, Online), Parâmetros de Formação Docente (Pernambuco, 2014, Online) e o Plano Estadual de Educação (Pernambuco, 2015, Online) - .

É buscando compreender a realidade do educando, as suas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, que são problemas e desafiam soluções e exigem respostas, tanto em nível prático como teórico, que se inaugura o diálogo libertador. A pesquisa

da realidade do aluno possibilita ao educador apropriar-se da cultura, dos saberes e da filosofia da comunidade escolar. (Maria, 2011, p. 92)

A organização curricular é constituída pelas áreas de conhecimento (linguagens, ciências da natureza, ciências humanas, matemática e ensino religioso) as quais possuem: eixos, campos de atuação e temáticos, objetos de conhecimento, competências específicas e habilidades com um código semelhante ao da BNCC. Já o método avaliativo é processual e qualitativo, devendo ser aplicado com instrumentos distintos considerando o desenvolvimento integral.

5.3 Configuração da EJA no Currículo Municipal do Recife

O currículo de Recife aponta que a política de ensino traz em seu volume 4 um currículo direcionado especificamente para EJA com o “objetivo de implementar uma política educacional integrada, e que articule as unidades educacionais para a renovação, inovação e resposta ao complexo desafio de aprender e ensinar, criando uma cultura de compartilhamento, com ênfase nas relações humanas e na educação de qualidade.” considerando como eixos “a Escola Democrática, a Diversidade, o Meio Ambiente e as Tecnologias, procurando assegurar que estejam presentes no cotidiano escolar em todos os componentes e práticas pedagógicas.” visando a “melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, dando espaço para a criatividade e a participação de todos que fazem a comunidade escolar, e assegurando a aprendizagem dos estudantes.”

Reconhece ainda que, poucos profissionais de educação receberam formação para atuar e buscam adquirir conhecimento no dia a dia da prática escolar ou nas formações continuadas, para mais esses têm como atribuições: “diminuir a distância entre o que esperam os alunos e alunas e o que a escola lhes oferece” Brasil (2006, p. 13) *apud* Recife (2015); informar-se sobre o perfil dos educandos inserindo-os em práticas de letramento, alfabetização e participação ativa na sociedade integrada ao mundo do trabalho. Isso implica uma ressignificação curricular no planejamento (conteúdos, objetivos, direitos de aprendizagem), com metodologias diversificadas, respeito aos diversos saberes, tempos e ritmos para atender as necessidades dos educandos.

Para mais, apresenta um recorte histórico da EJA no município do Recife reafirmando que as identidades são singulares e enfatizando que:

Grande parte dos(as) adultos(as) retorna à sala de aula, não apenas com perspectivas de ascensão social, através da escolarização, mas também para agregar conhecimentos sistematizados, desenvolvimento pessoal, acompanhar a aprendizagem dos(as) filhos(as), sentir-se sujeito de direitos. (Recife, 2015)

Destarte, o currículo é segmentado em duas fases. A primeira abarca os módulos I, II e III referentes aos anos iniciais do ensino fundamental e a segunda os módulos IV e V dos anos finais. Ele é organizado a partir dos componentes curriculares que possuem eixos, direitos, objetivos de aprendizagem, conteúdos pautados nos temas integradores mencionados no tópico anterior. Portanto, segue abaixo o quadro explicitando as disciplinas, seus respectivos eixos e o papel docente para o desenvolvimento destas.

Quadro 04 - Currículo Municipal do Recife da EJA

COMPONENTE CURRICULAR	EIXOS	FUNÇÃO DOCENTE
Artes (visuais, dança, música e teatro)	Ler, contextualizar e o fazer artístico;	Perceber-se mediador(a) entre as experiências de vida dos(as) estudantes e os conteúdos essenciais a um efetivo letramento estético, buscando o conhecimento cotidiano, articulando-o ao acadêmico, com vistas à construção de um novo aprendizado de quem ele é através da arte. Promovendo assim, a garantia dos direitos de aprendizagem: o(a) leitor(a), conhecedor(a) e pesquisador(a) em Arte, o(a) autor(a), produtor(a), proponente(a) de formas expressivas em Arte.
Ciências da Natureza	Integradores: identidade e diferença, mundo do trabalho e economia solidária, meio ambiente. Temáticos: a terra e universo; vida, ambiente e diversidade; ser humano e saúde e tecnologia e sociedade, sustentabilidade; cultura e diversidade.	Levar em consideração que a utilização do livro didático não é o único referencial de consulta no processo educativo, necessitando de outras ferramentas que permitam aos(as) estudantes jovens e adultos(as) desenvolver sua capacidade de formulação de hipóteses e, sobretudo, de identificá-las com a vida cotidiana.
Educação Física	- Jogo: elementos lúdicos simbólicos; - Dança e manifestações rítmicas; - Ginástica e qualidade de vida coletiva; - Esporte: elementos institucionalizados.	Contribuir na formação dos educandos no que concerne aos conhecimentos afetos à dimensão cultural das práticas corporais, assumindo, juntamente com outros componentes curriculares, com a atuação de outros docentes, o papel de formação cidadã, num projeto de educação com qualidade social.

Geografia	<ul style="list-style-type: none"> - Jovens e adultos no cotidiano; - Leitura de paisagens olhando o ambiente e suas representações; - Cuidando dos ambientes; - Transformação da natureza pelo ser humano; - Nova contemporaneidade da sociedade, natureza e tecnologias; - Modos de viver, trabalhar e produzir na cidade; - A linguagem cartográfica e representações do espaço geográfico; - A diversidade de paisagens e estruturas socioculturais no espaço. 	Resgatar o saber prévio dos(as) estudantes, mediante sua vivência com o espaço geográfico, permitindo-os assumir posturas diante de situações no convívio familiar, escolar e profissional, acrescentando um nível de conscientização de ser agente criativo e transformador nas suas relações com o mundo, através da articulação entre teoria e prática na vivência escolar, reaproximando-os dos demais campos do conhecimento científico presentes na Escola (História, Língua Portuguesa, entre outros).
História	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do tempo e do espaço; - Produção e comunicação; - Identidade e diferença; - Fontes históricas. 	Possibilitar aos alunos o estudo das próprias histórias elaborando uma conexão entre suas experiências e a vida de outras pessoas, pois é importante que, usando a imaginação e exercitando o pensamento, narrem e explorem os seus argumentos na tentativa de entender as mudanças e permanências desses modos de viver.
História do Recife	<ul style="list-style-type: none"> - Histórias do Recife e cotidiano; - O Recife e a ocupação portuguesa; - A ocupação holandesa no Recife; - Modos de viver no Recife; - Urbanização e conf. da Modernidade. 	Propiciar a exploração de narrativas para perceber os múltiplos olhares dos grupos sociais em diferentes tempos, elaborando argumentações problematizadoras sobre vários momentos da História da nossa cidade. No intuito de levá-los a compreensão de que, tanto a pesquisa, quanto o ensino de história têm histórias e os próprios conteúdos são selecionados em decorrência de relações de poder.
Introdução às Leis Trabalhistas	<ul style="list-style-type: none"> - Lutas trabalhistas; - Trabalho de jovens menores de 18 anos; - Direitos dos trabalhadores. 	Discutir sobre o papel que o trabalho assume na humanização das pessoas e na construção de espaços sociais mais humanizados, partindo também das experiências individuais e coletivas. Isso implica perceber que a construção e organização desse espaço social busca atender às diferentes necessidades de pessoas e de grupos, e observar que as transformações, operadas pelo trabalho, produzem novos usos e costumes, formam e transformam pessoas.
Língua Inglesa	<ul style="list-style-type: none"> - Listening; - Speaking; - Reading; - Writing. 	Promover situações em que o(a) estudante seja capaz de interagir nesse idioma, ler diferentes gêneros textuais e saber classificá-los; ouvir uma canção e compreender seu contexto; compartilhar sua opinião sobre um assunto atual; concordar ou discordar de assuntos discutidos em sala; escrever mensagem de texto, convidando um(a) amigo(a) para ir ao cinema, dentre outras coisas.
Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> - Oralidade; - Leitura; - Produção Textual; - Análise Linguística; 	Adotar uma prática pedagógica atenta à realidade do mundo fora dos muros da escola, buscando promover a ampliação dos conhecimentos linguístico e cultural do(a) estudante numa perspectiva sociointeracionista e significativa. As atividades de leitura e produção de textos orais e escritos devem possibilitar a discussão de problemas individuais, sociais, históricos, étnicos e éticos, visando o desenvolvimento da competência discursiva e raciocínio científico, atendendo assim os princípios de: liberdade,

		solidariedade, participação e justiça social.
Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Estatística e probabilidade; - Geometria; - Números e operações; - Álgebra e funções; 	Apropriar-se dos encaminhamentos teóricos e metodológicos do ensino da Matemática, acrescentar esses elementos à reflexão pedagógica, praticar a interdisciplinaridade, contextualizar os saberes os quais devem ocupar um lugar de maior destaque na análise da didática contemporânea.

Fonte: Recife, 2015.

Para mais, no referido currículo é notório uma preocupação com a orientação do trabalho docente norteando tanto o planejamento curricular, quanto a postura que este deve adotar através de estratégias que facilitam o processo de ensino aprendizagem, realizando uma autoavaliação constante, até porque “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 1996, p. 43).

Já a avaliação dos educandos, se caracteriza como formativa atentando-se aos aspectos qualitativos no desenvolvimento processual do alunado, autonomia e apropriação significativa dos conhecimentos sendo necessário ter cautela ao tratar sobre os erros considerando as experiências anteriores que remetem ao “fracasso escolar”. Partindo desse pressuposto, Hoffman acrescenta ainda que:

A essência da concepção formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica. [...] A postura mediadora do professor que pode fazer toda a diferença. (Hoffman, 2009)

Além disso, de acordo com o currículo de Recife publicado em 2021 ocorreu uma revisão desse documento para atender os critérios da BNCC, todavia a finalidade, os eixos dos componentes curriculares e os direitos de aprendizagem permaneceram sendo acrescentada apenas a educação religiosa, enfatizando ainda que a Base não considera esta modalidade. Nesse sentido, o ensino religioso é laico sem proselitismo e se pauta em quatro eixos: “tradições religiosas e culturas, textos sagrados e interpretações teológicas, tempos e espaços das espiritualidades e ética entre e para além das religiões”.

5.4 Aproximações e Distanciamentos

Em face ao exposto, é perceptível que o currículo do Estado de Pernambuco converge com a BNCC aludindo aos mesmos princípios orientadores, competências gerais, habilidades e componentes curriculares, incentivando a formação continuada dos docentes, em contrapartida

aguça a inserção de temas transversais e integradores delegando a responsabilidade de uma abordagem especializada da modalidade ao currículo municipal, considerando também que foi encontrado incompleto. Por sua vez, o currículo do município do Recife se aproxima da BNCC e ao do Estado na questão dos princípios norteadores, porém está de forma integral, fundamentando com propriedade e detalhamento a matriz curricular, norteando as práticas docente e fazendo jus com veracidade aos princípios estabelecidos conforme explícito no quadro abaixo.

Quadro 05 - Comparação entre os currículos

	BNCC	C. ESTADO	C. MUNICÍPIO
PRINCÍPIOS E EIXOS	Educação integral, democracia, inclusão, igualdade de oportunidades de ingresso e permanência, a diversidade.	Equidade e excelência, formação integral, educação em direitos humanos e inclusão.	Escola Democrática, a diversidade, o meio ambiente e as tecnologias.
EJA	<ul style="list-style-type: none"> • 1 citação da EJA; • 1 "jovens e adultos"; • 4 "crianças, jovens e adultos". 	Currículo específico.	 = Mais detalhado
COMPOSIÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • 10 competências gerais; • Habilidades e competências; • Fragmentação disciplinas (ciências humanas e natureza, matemática, linguagens e religião). 	 = <ul style="list-style-type: none"> • Discussão transversal com temas integradores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Direitos e objetivos de aprendizagem; • Segmentado em duas fases composta por módulos; • Disciplinas: ênfase em artes na valorização da música, dança e teatro popular, acréscimo da história do Recife e introdução as leis trabalhistas.
EDUCANDOS	-	Sujeitos históricos de direitos, dotados de saberes plurais e potencialidades.	 =
ORIENTAÇÃO DOCENTE	BNC Formação (Resolução do CNE/CP nº 2 20/12/19)	Engajamento em formações continuadas.	Direciona as estratégias. Função: diminuir a distância entre a teoria e prática, inserir em práticas de letramento.
AVALIAÇÃO	-	Formativa e predomínio dos aspectos qualitativos com uso metodologias distintas.	 =

Fonte: Autora, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutido no decorrer desta pesquisa, nota-se que na contemporaneidade que essa modalidade de ensino não é colocada como uma das prioridades na agenda global, por vezes há preocupação apenas com dados estatísticos e não com a qualidade desse ensino, tal fato

contribui para o enfraquecimento das políticas públicas existentes devido à ausência de uma legislação efetiva, repercutindo assim na escassez na distribuição de recursos por parte das autoridades (Federal, Estado, Município) para assegurar o acesso e permanência, seguindo a diminuição de oferta de vagas pelo município resultando em mais um agravante/desafio para garantia do direito à educação.

Sendo assim, intentamos a partir do referido trabalho analisar como o currículo da EJA foi formulado e quais foram as diretrizes utilizadas para sua composição tendo como objeto de estudo os documentos curriculares oficiais: BNCC, Currículo do Estado de Pernambuco e o Currículo Municipal do Recife.

Compreendemos ainda, que a educação e a sociedade estão intrinsecamente articuladas, portanto, para entendermos a situação atual da EJA foi necessário realizarmos um resgate histórico tendo em vista que sua existência é resultado de um sistema de ensino que foi excludente. Desta feita, no terceiro capítulo abordamos os principais marcos históricos desde o período colonial aos tempos atuais situando os avanços e retrocessos, os amparos legais - Constituição Federal (1988), LDB (9.394/96), PNE (2014-2024) - a quinta CONFINTEA (1997) e alguns movimentos sociais que contribuíram para emergir e fortalecer; situando assim os contextos que influenciaram a organização dessa modalidade nos documentos curriculares.

Posteriormente, discutimos nos capítulos seguintes sobre os sujeitos integrantes da EJA e descrevemos duas políticas públicas que prevalecem na atualidade (Programa Brasil Alfabetizado e Proeja), pois é de grande valia conhecermos a trajetória deles para reconhecer de fato suas necessidades e assim ressignificar o currículo com metodologias apropriadas, até porque eles não precisam de uma educação reprodutora; mas sim de um espaço que conecte a teoria às práticas sociais, seja dialógico, instigue a criticidade e possibilite o exercício de sua autonomia.

No tocante aos currículos, nos debruçamos inicialmente no capítulo sete a conceituação de currículo, seguindo ao debate sobre a construção da BNCC pontuando sobre o contexto político e social, como também os indivíduos que contribuíram. A culminância se dá nos resultados e discussão na qual pôde-se examinar o modo como a modalidade foi apresentada em cada documento curricular e os pontos de convergência e divergência entre eles.

Percebemos então, que a BNCC por ser um documento referencial normativo de caráter nacional da educação básica deveria ter contemplado essa modalidade, haja vista que esta se interliga aos segmentos do ensino fundamental e médio para um público diferenciado do ensino regular, portanto, seria necessário uma revisão e reformulação pelos profissionais de educação. Já o currículo do Estado de Pernambuco, embora reconheça as particularidades do público-alvo,

está alinhado aos parâmetros da BNCC no que se refere às disciplinas, eixos, princípios, competências e habilidades os quais não são destinados a EJA.

Por fim, compreendemos que apenas o currículo do Recife atende as especificidades dessa modalidade, valorizando a identidade enquanto sujeitos históricos, propondo um currículo mais apropriado com direitos de aprendizagem e eixos visando o desenvolvimento integral e inserção na profissionalização, bem como estratégias que norteiam a prática docente no âmbito educacional. Todavia, há uma preocupação porque nem todos os municípios do Estado de Pernambuco dispõem de um currículo voltado para essa modalidade de ensino.

Referente ao exercício da prática docente, averiguamos ainda que grande parte dos professores atuantes na EJA não têm uma formação adequada para atuar e embora o currículo do Recife direcione é necessário que sejam pesquisadores constantes, buscando novas formações para manter-se atualizado as transformações sociais, considerando que a educação e sociedade estão articuladas, atenuar a distância entre a teoria e a prática social, requerendo sensibilidade para atender as demandas dos educandos de forma dialógica e assim qualificar o currículo; até porque “ninguém educa ninguém, tampouco se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire 1982, p. 62). Sendo assim, torna-se um desafio assumir essa função e seguir uma carreira profissional.

Contudo, é imprescindível que haja uma mobilização social, para fortalecer e criar políticas públicas educacionais a fim de garantir o acesso e permanência desses indivíduos, assegurando o direito à educação como quesito reparador e equalizador. Principalmente diante da Emenda Constitucional n. 95, de 16 de dezembro de 2016 e a revogação da PNA através do Decreto nº 11.556, de 2023 que incluía como público-alvo os jovens e adultos dispondo de materiais didáticos para o referido público.

Além disso, deve-se haver um regime de colaboração entre o Estado e município na ampliação de oferta de vagas, levantamento de recursos para manutenção, oferecer cursos de formação continuada e estratégias de incentivo para os educadores, estabelecer vínculo com as empresas no intuito de propiciar vagas de empregos ao alunado considerando a necessidade de sua subsistência e da família que se atrela a função qualificadora dessa modalidade.

Uma das fragilidades da nossa pesquisa foi a dificuldade de acessibilidade na íntegra ao currículo do Estado de Pernambuco, visto que se encontra incompleto num site distinto da secretaria de educação, o que dificultou o processo de análise. Outro ponto é que a interpretação da análise documental parte das inferências dos autores inseridos em determinado contexto social, para reafirmar sua validade seria necessário acrescentar como coleta de dados a entrevista consultando os principais agentes da educação, os professores da EJA, para verificar como

ocorre a ação prática a respeito da implementação do currículo e o funcionamento do planejamento numa pesquisa futura.

Portanto, a pretensão da pesquisa se concretizou exitosa ao expor de forma reflexiva/crítica a trajetória e a situação atual da EJA através da discussão de ponto de vista teórico de dos documentos normativos curriculares em âmbito Federal, Estadual e Municipal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 33–37, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.990. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990>. Acesso em: 23 ago. 2023.

ALBINO, Â. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ALBUQUERQUE, E. B. C. de; FERREIRA, A. T. B. **A construção/fabricação de práticas de alfabetização em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Educação, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 430, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/82>. Acesso em: 27 dez. 2023.

ANTÔNIA, N. F. V. O desafio do professor na construção do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: Serviço Social do Comércio. **Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores**. Rio de Janeiro: SESC, 2011. p. 118 - 123. ISBN 978-85-89336-52-9.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 101.

ARROYO, M. G. **Pobreza e currículo: uma complexa articulação**. Brasília: MEC, 2015.

BARBOSA, F. M. L. Leitura e Escrita na Alfabetização de Jovens e Adultos: uma questão de autoimagem e identidade. In: **28^a Reunião Anual da Anped** Caxambu MG, 2005.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 27 dez. 2023.

_____. **Decreto-Lei nº 4.958**, de 14 de novembro de 1942. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 de ago. 2023.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília,

DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 de ago. 2023.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Ministério da Educação, 23/12/1996, pág. nº 27833. Acesso em: 20 jul. 2023

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsídios para **Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica - Brasília: 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/subsidios_dcn.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores**. Brasília, DF: 2011. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022-diretrizes-principios-pba-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2023

_____. Plano Nacional de Educacional 2014-2024. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 jul. 2023.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

_____. Resolução CNE/CP, nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica **Diário Oficial da União**: 20 de dezembro de 2019, Seção 1, pág. 142. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 26 ago. 2023.

_____. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos Ensino Fundamental. **Ministério da Educação**. Brasília, 2002. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf. Acesso em: 05 dez. 2023.

_____. Política Nacional de Formação Docente. **Planalto**. Brasília, 2016. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 05 dez. 2023.

CASIMIRO, A. P. B. S. **Igreja, Educação e Escravidão no Brasil**. [S. l.] 2009. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3879>. Acesso em: 05 ago. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº. 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2000. Seção 1, p. 15.

DEODATO, A. de S. Educação de Jovens e Adultos, um desafio constante. In: Serviço Social do Comércio. **Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores**. Rio de Janeiro: SESC, 2011. p. 78-85. ISBN 978-85-89336-52-9.

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, v. 24, n. 47, p. 9-27, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://revistas.unisiam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/334/150>. Acesso em: 05 ago. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014, p. 101-102.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 62.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 43.

FRIEDRICH, M. *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **SciELO**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 389-410, jun. 2010 DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200011>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCpG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GONSALVES, E. P. **Conversando sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em avaliação**. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_arttext. Acesso em: 11 ago 2023.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, p. 458, 2015.

MARIA, M. A. P. As diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos e o currículo. In: Serviço Social do Comércio. **Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores**. Rio de Janeiro: SESC, 2011. p. 86-97. ISBN 978-85-89336-52-9.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: educação de jovens e adultos - ensino fundamental**. 2021. Disponível em: https://tuxdoc.com/download/curriculo-de-pernambuco-educao-de-jovens-e-adultos-eja_pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

_____. **Parecer CEE/PE Nº 017/2021-CEB.** Apreciação do Currículo de Pernambuco: Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental. 2021. Disponível em: https://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/PARECER-CEE.PE-N%C2%BA-017.2021-CEB-Curr%C3%ADculo-de-EJA-Ensino-Fundamental_compressed.pdf. Acesso em: 19 ago. 2023.

_____. **Parâmetros de Formação Docente.** USP. Pernambuco, 2014. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/PE/Pernambuco_Parametros_Formacao_Docente_Linguas_Arte_e_Educa%C3%A7%C3%A3o_F%C3%ADsica.pdf. Acesso em: 05 dez. 2023.

_____. Plano Estadual de Educação. **Portal Transparência.** Pernambuco. 2015 Disponível em: <http://web.transparencia.pe.gov.br/ckan/dataset/plano-estadual-de-educacao-de-2015-2025/resource/e981a6c1-bf42-4dbe-85bb-fafd8bcfcc5b>. Acesso em: 10 dez. 2023.

PRETI, O.; LINO, E. M. L.; PAZ, A. D. da. **Políticas Públicas na Área Social. Caderno de Estudos do Curso Competências Básicas.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 4. Ed. Brasília: FNDE, 2013.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: educação de jovens e adultos.** 2015. Disponível em: http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos_informativos_home/JovenseAdultos.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

_____. Secretaria de Educação. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: educação de jovens e adultos.** 2021. Disponível em: http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/sites/default/files/EJA%20Fase%20I%20e%20II_Pol%C3%ADtica%20de%20Ensino%20RMER%202021.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **29ª Reunião da Anped**, 2006, Caxambu, MG, de 16 a 20 de outubro de 2006, p. 159.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996 p. 23.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 147-148.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, J. L. A (QUASE) invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos na Política Nacional de Alfabetização: marginalização e luta pelo direito à educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 716–732, 2021. DOI: 10.14393/REPOD-v10n2a2021-60074. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60074>. Acesso em: 05 dez. 2023.

SOUSA, M. P. **Marco Discursivo da Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo no Município de Santa Rita - PB: A partir dos Documentos Legais**. João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14214/1/MPS22112018.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2023.

_____. **Formação Docente em Contexto Neoliberal: Projetos e disputas nas políticas educacionais**. 2020. 79 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Educacionais) - Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB, João Pessoa, 2020.

SUDBRACK, E. M.; NEGRO, A. Internacionalização e Educação: impactos nas políticas educacionais. **RP3-Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, [S. l.], n. 1, v. 7, 44-57. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/16825/15124>. Acesso em: 19 ago. 2023.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009, p. 7-30.