



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
CAMPUS AVANÇADO DE PATU
DEPARTAMENTO DE LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA E RESPECTIVAS
LITERATURAS

RITA HELENA DE OLIVEIRA FIGUEIREDO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS, POLÍTICAS E PERMANÊNCIA

PATU – RN

2025

RITA HELENA DE OLIVEIRA FIGUEIREDO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS, POLÍTICAS E PERMANÊNCIA**

Artigo apresentado ao Departamento de Letras Vernáculas – DLV, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus* Avançado de Patu (CAP), como requisito para a obtenção do título de graduação em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Anikele Frutuoso

PATU – RN

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O48e Oliveira Figueiredo, Rita Helena de
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE
PRÁTICAS, POLÍTICAS E PERMANÊNCIA. / Rita Helena
de Oliveira Figueiredo. - Patu- RN, 2025.
18p.

Orientador(a): Profa. Dra. Anikele Frutuoso.
Artigo Científico (Graduação em Letras (Habilitação
em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas)).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Educação de Jovens e Adultos; EJA; Letramento;
Formação Cidadã.. I. Frutuoso, Anikele. II. Universidade
do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

RITA HELENA DE OLIVEIRA FIGUEIREDO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS, POLÍTICAS E PERMANÊNCIA**

Artigo apresentado ao Departamento de Letras Vernáculas – DLV, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus Avançado de Patu (CAP)*, como requisito para a obtenção do título de graduação em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Aprovada em: 28 / 11 / 2025.

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente
 **ANIKELE FRUTUOSO**
Data: 12/12/2025 20:43:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador(a): Profa. Dra. Anikele Frutuoso

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIA SUELI DA SILVA GOMES**
Data: 12/12/2025 23:23:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. Antônia Sueli da Silva Gomes

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

Documento assinado digitalmente
 **SANZIO MIKE CORTEZ DE MEDEIROS**
Data: 13/12/2025 14:16:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Me. Sanzio Mike Cortez de Medeiros

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS, POLÍTICAS E PERMANÊNCIA

Rita Helena de Oliveira Figueiredo¹
Anikele Frutuoso (Orientadora)²

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como a Língua Portuguesa é abordada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Operacionais específicas dessa modalidade. De natureza qualitativa e documental, a investigação analisou documentos oficiais, como a LDB, a BNCC, o PNE e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, buscando compreender concepções de leitura, escrita e letramento que fundamentam o ensino na EJA. A partir do referencial teórico de Freire (1996), Soares (2012), Bortoni (2010), Geraldi (2011) e Arroyo (2017), discutiu-se o papel da linguagem como instrumento de autonomia, cidadania e transformação social. Os resultados evidenciam que, embora a BNCC apresente princípios relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, sua ausência de uma versão específica para a EJA limita a aplicação efetiva dessas orientações. Constatou-se, também, que o ensino na EJA deve valorizar os saberes prévios dos estudantes, integrando práticas de leitura e escrita às experiências concretas de vida e trabalho. Conclui-se que a efetivação de uma educação de qualidade nessa modalidade depende tanto de políticas públicas consistentes quanto de práticas pedagógicas que reconheçam as particularidades dos sujeitos jovens e adultos, assegurando-lhes o direito à aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; EJA; Letramento; Formação Cidadã.

¹ Graduanda em Letras Língua Portuguesa (Licenciatura), *Campus* Avançado de Patu (CAP), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: ritahelena@alu.uern.br

² Orientadora, professora Doutora no Departamento de Letras Vernáculas, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: anikelefrutuoso@uern.br

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	7
2 METODOLOGIA	11
3 REFERENCIAL TEÓRICO	12
3.1 Práticas de Leitura e Escrita na EJA: Uma Perspectiva Interativa e Significativa da Linguagem	12
3.2 O Professor como agente de Letramento na EJA: A Leitura como Ato de Mediação e Transformação	12
3.3 A LDB e a Educação de Jovens e Adultos.....	13
3.4 A permanência dos estudantes na EJA: Desafios e limites	14
4 Análise dos Documentos oficiais que orientam as Práticas Pedagógicas na EJA	16
4.1 A ausência de uma BNCC específica para a EJA: desafios e implicações pedagógicas	16
4.2 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2018), Art. 37	17
4.3 - A integração entre Educação Básica e formação profissional na Meta 10 do PNE..	18
4.4 - A universalização da educação básica e a redução das desigualdades	19
4.5 - O reconhecimento dos Jovens e Adultos como sujeitos de direitos educacionais no PNE.....	19
4.6 - Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.....	20
4.7 - Autonomia e responsabilidade dos sistemas de ensino na EJA	20
4.8 - A valorização dos saberes e experiências extraescolares na EJA.....	21
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	21
REFERÊNCIAS	23

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se manifestou como uma solução para combater o analfabetismo e promover educação as pessoas que não puderam concluir sua escolarização na idade apropriada. Além disso, seu surgimento está ligado a diversos movimentos históricos e sociais que espelhavam as desigualdades educacionais no Brasil e em outros países. A EJA, no Brasil, tem origem no período colonial, quando a alfabetização era restrita às elites, e durante muito tempo permaneceu marcada por práticas excludentes.

Com o passar dos séculos, especialmente a partir da segunda metade do século XX, novos movimentos educacionais passaram a discutir o direito à educação para jovens e adultos. Nesse contexto mais recente, a alfabetização de jovens e adultos ganha destaque com Paulo Freire, cujas propostas de educação libertadora como o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) que buscavam democratizar o ensino por meio do diálogo e da valorização das experiências de vida dos educandos. Essas iniciativas marcaram um novo momento da EJA, voltado à consciência crítica e à transformação social.

A Educação de Jovens e Adultos consiste em um espaço de oportunidades para indivíduos marginalizados historicamente e socialmente. A EJA tem como objetivo possibilitar acesso a continuação da escolarização de pessoas que não conseguiram concluir seus estudos mediante a idade regular, sobretudo, a EJA, conforme os documentos oficiais, deve assegurar os alunos dessa modalidade retrata, uma vez que, é um ambiente de interesses para sujeitos historicamente excluídos do sistema escolar. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que garante oportunidades educacionais adequadas às condições de vida e de trabalho dos estudantes, reconhecendo seus saberes e trajetórias. A lei também prevê cursos e exames supletivos que possibilitem a continuidade dos estudos e valorizem os conhecimentos adquiridos fora da escola, reafirmando o direito à educação ao longo da vida e o caráter inclusivo dessa modalidade.

Dessa maneira, os princípios estabelecidos pela LDB se concretizam nas práticas pedagógicas cotidianas, em particular nas ações voltadas à leitura e à escrita. Ao referir a leitura e a escrita na EJA vai além da simples adequação do código alfabético: relaciona-se em promover práticas sociais de linguagem que consintam aos estudantes compreender o mundo, exercer sua cidadania e participar criticamente da sociedade.

À vista disso, os professores atribuem-se ao papel central no enfrentamento dos desafios da aprendizagem, sendo responsáveis por adaptar metodologias, criar estratégias acessíveis e construir um ambiente acolhedor para sujeitos que, historicamente, foram excluídos da escola por condições sociais, econômicas e culturais. Ao se deparar com uma turma de EJA, é fundamental que o docente considere que esses alunos trazem para a sala de aula múltiplos saberes, experiências e habilidades adquiridas em diferentes contextos, o que revela níveis variados de letramento e formas diversas de compreender a linguagem.

Fundamentado nisso, é essencial compreender a importância do letramento na EJA, pois ele possibilita práticas significativas de leitura e escrita, favorecendo o aprendizado e a permanência dos estudantes. Nessa perspectiva, o letramento deve articular-se à alfabetização, de modo que a aprendizagem ocorra em consonância

com as práticas sociais de uso da linguagem. Essa concepção é defendida por Soares (2012, p. 47), ao afirmar que: “[...] assim, teríamos que alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais.” Ao propor o “alfabetizar letrando”, Soares reforça a integração entre o ensino do código escrito e as vivências dos educandos, tornando a aprendizagem mais significativa e próxima da realidade social dos sujeitos da EJA.

Esse ponto de vista evita um ensino subdividido e descontextualizado, proporcionando a compreensão de que ler e escrever não se limitam a habilidades técnicas, mas retratam recursos de colaboração social, cultural e cidadã. Na situação da Educação de Jovens e Adultos, tal aproximação assume importância ainda maior, uma vez que oportuniza relacionar o aprendizado formal às vivências, necessidades e interesses dos estudantes, dando o significado real às práticas escolares.

A EJA, em contrapartida à modalidade focada na superação das desigualdades históricas de acesso à escolarização, encara o desafio de facilitar não apenas a alfabetização no sentido técnico, mas também o letramento, compreendido como a implantação efetiva dos estudantes nas práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Porém, ainda é fundamental entender de que forma as pesquisas aplicadas à EJA têm questionado a construção de significação nesse processo, considerando as particularidades de um público heterogêneo, que traz consigo diferentes níveis de domínio do código escrito, muitos letramentos e experiências de vida diversas.

Parte-se da hipótese de que fato o ensino de Língua Portuguesa na EJA ultrapassa a simples aprendizagem técnica da leitura e da escrita, constituindo-se como prática social e instrumento de autonomia. Presume-se que essa modalidade tende a valorizar a integração entre alfabetização, letramento e cidadania, desenvolvendo a formação crítica dos sujeitos e o reconhecimento de seus saberes e trajetórias. Nessa perspectiva, fundamenta-se a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, que articulem o uso da linguagem às experiências verdadeiras dos educandos, contribuindo para sua permanência e participação ativa na sociedade. Assim, formula-se como hipótese central que as políticas públicas e os documentos oficiais que orientam a EJA expressam concepções de educação voltadas à inclusão e à transformação social, refletindo diretamente nas práticas de ensino de Língua Portuguesa.

À vista disso, busca-se compreender como os documentos oficiais que orientam a Educação de Jovens e Adultos abordam o ensino de Língua Portuguesa, considerando suas concepções de alfabetização, letramento e formação cidadã. A pesquisa procura analisar de que maneira tais diretrizes articulam políticas públicas e práticas pedagógicas que favorecem a permanência dos estudantes e a efetivação de uma educação inclusiva e transformadora. Nessa perspectiva, a análise documental volta-se para textos normativos, como a LDB, a BNCC, o PNE e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, identificando neles concepções de linguagem e cidadania que fundamentam o ensino da Língua Portuguesa na EJA. Assim, pretende-se evidenciar em que medida esses documentos expressam compromissos com o direito à educação ao longo da vida e com a valorização dos sujeitos historicamente excluídos do sistema escolar.

Diversos estudos têm se dedicado a compreender as políticas e diretrizes que orientam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. As pesquisas de Arroyo (2017) e Paiva (2009) evidenciam que a EJA foi historicamente tratada de forma compensatória e marginal, sendo concebida como uma alternativa para suprir a

escolarização interrompida, e não como uma modalidade com identidade própria. Paiva (2009) problematiza o modo dado que o Estado e as políticas públicas historicamente marginalizaram a EJA, tratando-a como política de “segunda chance” ou como ação emergencial. Ela argumenta que essa lógica mexe o alcance do direito à educação, pois limita a EJA ao papel de compensar ausências, em vez de valorizá-la como parte integrante da educação básica, com metodologias, tempos e espaços próprios. Para efetivar o direito à educação, segundo a autora, é necessário construir políticas que considerem as especificidades da vida adulta, as condições de trabalho, as trajetórias interrompidas e as várias identidades.

Na mesma direção, Soares (2011) ressalta que os documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Resolução CNE/CEB nº 1/2000), representam um avanço no reconhecimento dos direitos educacionais dos jovens e adultos, ao enfatizarem o respeito aos saberes de experiência e à formação cidadã. No entanto, a autora destaca a distância entre o discurso legal e as práticas pedagógicas efetivas, especialmente pela ausência de políticas continuadas de formação docente e de financiamento adequado.

Com base nessas pesquisas, percebe-se que a literatura converge ao reconhecer a importância das diretrizes oficiais para o fortalecimento da EJA, mas também evidencia desafios em sua efetivação. Assim, a presente pesquisa busca contribuir com essa discussão, analisando como os documentos normativos, como a LDB, a BNCC e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, expressam concepções de letramento e orientam práticas pedagógicas voltadas à valorização dos sujeitos jovens e adultos.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como a Língua Portuguesa é concebida na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Operacionais específicas para essa modalidade. Busca-se compreender de que modo esses documentos oficiais fundamentam o ensino da leitura, da escrita e das práticas de linguagem, relacionando-os à formação cidadã e à ascensão da inclusão social dos estudantes da EJA. Ademais, procura-se debater os desafios enfrentados por alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, especialmente diante das particularidades desse público, marcado por trajetórias escolares interrompidas e múltiplas responsabilidades sociais e profissionais. Por fim, objetiva-se refletir sobre estratégias e ações pedagógicas que contribuam para a permanência e o engajamento dos estudantes na escola, valorizando suas experiências de vida, saberes prévios e diversidade cultural como elementos centrais na construção de práticas educativas mais significativas, democráticas e humanizadoras.

A ênfase deste estudo justifica-se por reunir, organizar e analisar como a literatura acadêmica e os documentos oficiais tratam da construção de sentido na leitura e na escrita na EJA. Ao oferecer uma seleção de estudos e legislações, esta pesquisa não apenas sistematiza o conhecimento já produzido sobre o tema, mas também evidencia avanços, limites e lacunas ainda existentes. Desse modo, contribui com professores e pesquisadores ao disponibilizar reflexões que apoiem práticas pedagógicas mais significativas.

Assim, a presente análise justifica-se não apenas por seu valor acadêmico, ao reunir e sintetizar resultados de pesquisas da área, mas também por sua relevância social, diante da importância da EJA no enfrentamento das desigualdades educacionais e no desafio de garantir aprendizagem significativa aos jovens e adultos historicamente marginalizados no processo escolar.

A escolha por investigar o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos também se fundamenta em minha experiência de estágio nessa modalidade, na qual pude vivenciar de perto os desafios, as fragilidades e, sobretudo, as potências dos sujeitos que a compõem. Durante o período de observação, tornou-se evidente que muitos estudantes da EJA continuam a ser marginalizados e invisibilizados no ambiente escolar, recebendo, muitas vezes, um ensino reduzido, fragmentado e desvinculado de suas realidades.

No primeiro dia de estágio, ao questionar a professora regente sobre como poderia contribuir com a turma, fui orientada apenas a “entregar atividades”, sem qualquer preocupação com mediação, explicação ou construção conjunta do conhecimento. Essa postura, infelizmente comum no atendimento à EJA, reforçou a percepção de que a modalidade ainda não recebe a atenção pedagógica necessária, contrariando o que preveem os documentos oficiais.

Contrariando essa lógica, decidi desenvolver práticas contextualizadas, alinhadas às vivências, necessidades e interesses dos estudantes. Ao propor conteúdos significativos e relacionados ao cotidiano, pude observar mudanças expressivas no envolvimento da turma. Jovens, adultos e idosos demonstraram entusiasmo, curiosidade e desejo genuíno de aprender, evidenciando que, quando acolhidos e respeitados, tornam-se protagonistas de sua própria aprendizagem. A experiência revelou-se profundamente enriquecedora e reforçou a importância de metodologias humanizadas e dialógicas, capazes de transformar a sala de aula em um espaço de troca, pertencimento e valorização das trajetórias de vida.

Portanto, minha vivência no estágio reforçou a relevância desta pesquisa, ao evidenciar a distância entre o que as políticas públicas orientam e o que, de fato, ocorre no cotidiano da EJA. Essa discrepância motiva e justifica a necessidade de estudos que contribuam para práticas pedagógicas mais respeitadas, significativas e coerentes com os direitos dos sujeitos jovens e adultos.

Para fundamentar esta pesquisa utilizamos os autores Freire (1996), Soares (2012), Paiva (2009), Bortoni (2010), Geraldi (2011) e Arroyo (2017), nas quais as contribuições são primordiais para assimilar as construções de linguagem, letramento e cidadania no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Freire (1996) que a educação como prática de liberdade, salientando que o ato de ler o mundo antecede a leitura da palavra, princípio que orienta o ensino da Língua Portuguesa na EJA como instrumento de autonomia e transformação social. Soares (2012) e Paiva (2009) complementam essa visão ao reforçarem que alfabetizar e letrar são processos indissociáveis, tendo de ocorrer em práticas sociais que deem sentido ao aprendizado da leitura e da escrita. Essas colaborações teóricas fundamentam a análise das políticas e diretrizes oficiais, permitindo compreender como os documentos normativos constituem o ensino da Língua Portuguesa e orientam práticas pedagógicas voltadas à acessão da cidadania, à valorização dos saberes dos educandos e à efetiva permanência na escola.

Ao analisar pesquisas e documentos, espera-se contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que unam a alfabetização e letramento no cotidiano da sala de aula da EJA. Isto é, retomar as questões de leitura e escrita em um período final da trajetória escolar desses sujeitos significa reconhecer a importância da linguagem como meio de inclusão social e de exercício da cidadania. A EJA, nesse sentido, não se limita a reparar uma lacuna educacional, mas sugere a reconstrução de trajetórias interrompidas, possibilitando aos estudantes o acesso ao conhecimento, à cultura e à participação social de forma crítica e autônoma.

2 METODOLOGIA

A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, uma vez que não busca quantificar dados nem designar generalizações, mas assimilar as concepções de educação e cidadania expressas nos documentos que orientam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), fundamentada em análises interpretativas. De acordo com Gil (2002), a pesquisa qualitativa é adequada quando se pretende aprofundar a compreensão de fenômenos sociais em seus significados e particularidades, considerando os contextos em que ocorrem.

Na qual se expõe o método, refere-se a uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica será concebida por intermédio do levantamento e análise de produções científicas, artigos, dissertações e teses que discutem a alfabetização, o letramento e as práticas de leitura e escrita na EJA. Já a pesquisa documental terá como foco diretrizes e normativas oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Plano Nacional de Educação (PNE) e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, conseguindo identificar nelas as concepções de educação e cidadania que conduzem as práticas pedagógicas na EJA.

Dessa maneira, a metodologia determinada garante associar os referenciais teóricos e os documentos oficiais com intenções de compreender como a construção de sentido na leitura e na escrita tem sido tratada nas pesquisas usadas à EJA, certificando a coerência entre os objetivos e os processos do assunto.

No levantamento desta pesquisa, os referenciais teóricos escolhidos — a LDB, BNCC justificam-se por apresentarem noções legais, curriculares e pedagógicas que contribuem para a análise da leitura e da escrita na EJA. A LDB, em particular em seus artigos 37 e 38, disponibiliza a EJA como direito, permitindo oportunidades educacionais apropriadas às condições de vida dos estudantes, o que demonstra a direcionalidade dessa modalidade no combate às desigualdades históricas de acesso à escola.

Já a BNCC, ao determinar competências e conhecimentos primordiais, enfatiza a ideia de que a leitura e a escrita não podem se limitar ao aspecto técnico, mas devem ser entendidas como práticas sociais que contribuem para participação cidadã. Desse modo, estes documentos normativos foram utilizados como suporte metodológico para captar o papel das políticas educacionais na orientação das práticas de leitura e escrita.

As contribuições de Geraldi e Bortoni também apontam pontos essenciais, pois ambos oferecem pontos de vista que colaboram para compreender a leitura e a escrita como práticas sociais determinadas. Para Geraldi (2011), o ensino da língua deve optar pelo uso real da linguagem, de maneira que a leitura e a escrita façam sentido para o aluno dentro do seu cotidiano, superando a visão de ensino centrada apenas na gramática normativa.

Em parte, Bortoni (2010) destaca a importância de conceituar a diversidade sociolinguística presente nas salas de aula, destacando que os estudantes da EJA carregam consigo diferentes variedades linguísticas, frutos de suas histórias de vida e contextos sociais. Desse modo, metodologicamente, esses referenciais orientam a análise do material bibliográfico e documental ao fornecerem lentes críticas para compreender como as práticas de leitura e escrita podem ser trabalhadas na EJA de

maneira contextualizada, significativa e respeitosa às identidades linguísticas dos estudantes.

Para além dos aportes teóricos de Gil (2002) e das justificativas da pesquisa qualitativa, esta pesquisa também se funda nas contribuições de Arroyo (2017), das quais reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos exigem um olhar sensível e interpretativo adotado nesta investigação. Arroyo argumenta que entender a EJA necessita mais do que analisar políticas e práticas pedagógicas; é essencial reconhecer os sujeitos que a compõem, trabalhadores, mães, idosos e jovens das periferias e suas trajetórias marcadas por desigualdades e resistência.

Assim, a presença de Arroyo no seu pensamento direciona uma compreensão de que a análise documental deve ir além da descrição das diretrizes, buscando identificar as concepções da justiça social, inclusão e emancipação implícitas nas políticas voltadas à EJA. Dessa forma, o estudo incorpora uma dimensão ético-política à metodologia, reconhecendo a EJA como espaço de formação cidadã e de enfrentamento das desigualdades sociais.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Práticas de Leitura e Escrita na EJA: Uma Perspectiva Interativa e Significativa da Linguagem

No desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita, em particular na circunstância da EJA, é relevante lembrar que compreender o texto não deve ser analisado somente como ferramenta de avaliação, mas como uma possibilidade de diálogo, significação e construção do indivíduo. Geraldi (2011) argumenta uma aproximação dialógica da linguagem, traçada na interação e na construção coletiva do conhecimento, na qual “Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.” (GERALDI, 2011, p. 32). Esse ponto de vista se compõe de modo direto à proposta da EJA, que é essencial considerar o contexto sociocultural do aluno para tornar o ensino mais expressivo.

Conforme com o autor, a leitura e a escrita na escola devem atravessar o modelo tradicional, subdivididos em análises gramaticais descontextualizadas, e passar a constituir um trabalho real com a linguagem. Isso quer dizer que, mais do que informar regras, o professor precisa propor práticas que fortaleçam o aluno como sujeito do discurso, capaz de se posicionar, interpretar e produzir sentidos. No EJA, esse trabalho deve valorizar os textos como práticas sociais e os discentes como sujeitos históricos que já carregam formas de falar e entender o mundo.

Além do tudo, Geraldi (2011) sugere três práticas indispensáveis no ensino da língua: a prática de leitura, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística, que necessitam coincidir de modo integrado e articulado.

No EJA, tais práticas conseguem ser operadas como estratégia a fim de incluir os alunos em episódios reais da linguagem, em que a leitura e a escrita não são somente treinadas, mas vividas. Essa sugestão se compara ao olhar da língua como um grupo de normas a serem revestidas, fortalecendo o letramento como produção de significação e atuação social.

3.2 O Professor como agente de Letramento na EJA: A Leitura como Ato de Mediação e Transformação

Na EJA, a leitura e a escrita podem não ser compreendidas apenas como capacidades técnicas a serem dominadas, e sim de forma como práticas sociais que

criam identidades, reconhecem trajetórias de vida que demonstram o papel do indivíduo na sociedade.

O letramento, diante a esse contexto, ultrapassa os limites do alfabeto e se define como uma forma de colaboração social e cidadã. Ao serem inseridos em práticas de leitura e escrita contextualizadas, os discentes da EJA deixam de habitar o lugar de receptores passivos do saber para se tornarem sujeitos ativos na construção do conhecimento.

Essa construção de subjetividade acontece tanto do lado do aluno quanto do professor. O aluno da EJA, por muitas vezes com histórias de frustração ou descontinuação escolar, encontra na escola um lugar para reconstruir sua autoestima e sua vinculação com a linguagem. Já o professor, ao exercer a função de mediador e agente de letramento, por outro lado, se transforma: o seu hábito de mediador deixa de ser apenas transmissor e altera-se para ser dialógica, situada, reflexiva e ética. É nessa situação que a leitura e a escrita devem ser entendidas como experiências que não somente ensinam a ler e escrever, mas que formam sujeitos.

BORTONI (2010) ressalta que, “todo professor é por definição um agente de letramento e que todo professor precisa se familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora” (p.16), fortalece essa percepção ampliada do letramento e encarrega ao professor a responsabilidade de construir experiências significativas de leitura com seus alunos. No EJA, essa responsabilidade consegue ainda mais destaque, pois os estudantes várias vezes chegam à escola com uma relação limitada ou negativa com a linguagem escrita, registrada por histórias de fracasso escolar, interrupção nos estudos e exclusão social.

[...]a intenção de mostrar aos professores que a leitura é uma atividade que requer habilidades específicas que devem ser desenvolvidas em todas as disciplinas, visto que cada conteúdo requer a mobilização de estratégias diferentes para que ocorra a compreensão. (Bortoni, 2010, p.89).

A leitura, enquanto prática social, não deve ser limitada somente às aulas de Língua Portuguesa. É uma ferramenta transversal que perpassa todas as áreas do conhecimento e, por isso, necessita de um feito consciente de todos os professores e revela diretamente essa ideia: a leitura requer esforço cognitivo, procedimentos e intencionalidade, e cada âmbito do saber solicita uma abordagem distinta de leitura.

Nesse contexto da EJA, essa percepção é indispensável. Os estudantes muitas vezes carregam falhas em sua formação escolar, o que pode tornar a prática de leitura ainda mais desafiadora quando não é conduzida de forma compreensível e contextualizada. Se o professor não aceitar que seu conteúdo também necessita da leitura, seja para interpretar um problema matemático, assimilar um experimento científico ou refletir sobre um tema histórico, ele limita o acesso pleno do aluno à aprendizagem.

3.3 A LDB e a Educação de Jovens e Adultos

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 13.632 de 2018), em seus artigos 37 e 38, refere-se concretamente à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Art. 37 determina que a EJA se torna disposta àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade regular, abrangendo como recurso de aprendizagem ao longo da vida. O trecho também fortalece que os sistemas de ensino devem proporcionar gratuitamente oportunidades educacionais adequadas às características dos alunos, considerando

seus interesses, condições de vida e de trabalho, além de assegurar o acesso e a constância do trabalhador na escola (BRASIL, 2018).

No §3º do referido artigo, a lei ainda presume a conexão da EJA com a educação profissional, reconhecendo a importância de relacionar o processo formativo à preparação para o trabalho: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.” Lei nº 11.741 (2008). Esse ordenamento junta a compreensão da EJA para além da escolarização formal, destacando sua importância para formação integral focada também à colocação e permanência no mundo do trabalho. Ao constatar essa articulação, a lei legitima a precisão de práticas pedagógicas que não apenas garantam o direito à educação sistematizada, mas também proporcionem aos estudantes aprimorar competências e habilidades referentes às demandas sociais e profissionais.

Esse ponto de vista é especialmente significativo porque respeita a trajetória de sujeitos que, em sua maior parte, já estão colocados no mercado de trabalho e procuram a escola não apenas para a conclusão de ensino, mas também para melhores condições de vida e de empregos. Assim, a união entre EJA e educação profissional desenvolve a criação de alfabetizar letrando, na medida em que promove a leitura e a escrita em situações reais de uso, articuladas às práticas sociais e ao exercício da cidadania.

Já o Art. 38 coloca que os sistemas de ensino têm que manter cursos e exames supletivos que assimilem a base nacional comum do currículo, possibilitando a continuação dos estudos. Este artigo também prescreve que os exames poderão medir e reconhecer os conhecimentos adquiridos por meios informais, o que comprova o reconhecimento das diferentes trajetórias e experiências de vida dos estudantes da EJA.

Ao refletir tais dispositivos, identifica-se que a LDB adota a EJA como direito social e como espaço legítimo de inclusão educacional, desenvolvendo não apenas a certificação formal, mas também os conhecimentos e habilidades construídos em contextos não escolares. Essa concepção dialoga juntamente com a proposta de compreender a leitura e a escrita como práticas sociais, cuja construção de sentido é marcada pelas vivências e necessidades concretas dos sujeitos que frequentam essa modalidade.

3.4 A permanência dos estudantes na EJA: Desafios e limites

Um dos maiores desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é o obstáculo de prosseguimento dos estudantes nesta modalidade. Alguns estudos mostram que motivos como contextos, jornadas extensas de trabalho, questões socioeconômicas, responsabilidades familiares e o atraso de aprendizagem escolar, tudo isso contribui para a saída da escola, impossibilitando a continuação dos estudos.

Há uma imagem chocante nas nossas cidades: final de tarde, filas de adolescentes, jovens e adultos à espera de ônibus para deslocarem-se do trabalho para os centros de EJA. Imagem ainda mais forte entrada à noite: filas desses mesmos adultos, jovens, adolescentes esperando os ônibus desses centros para os bairros, favelas, vilas. (Arroyo, 2017, p.27 -28)

O detalhamento de Arroyo a respeito das filas de estudantes que, após o trabalho, vão para os centros de EJA mostra que a estadia nessa modalidade não se limita a assuntos pedagógicos, mas está intimamente ligada a condições sociais e estruturais. O cansaço físico, a precariedade do transporte e as grandes jornadas de

trabalho viram barreiras concretas à continuidade dos estudos. Ao mesmo tempo, o cenário ilustra a resistência e a esperança destes sujeitos, apoiando a necessidade de políticas públicas e práticas escolares que reconheçam o esforço humano envolvido em sua trajetória educacional.

A EJA condensa esses fortes sentimentos de incerteza e de esperança. Com que artes pedagógicas trabalhar sentimentos humanos tão fortes, tão nos limites? Sentimentos que não são novos, que os acompanham desde o primeiro itinerário para a escola: esperança de uma vida melhor. (Arroyo, 2017, p.30)

O sentimento do autor prova que a EJA é atravessada por sentimentos de incerteza e de esperança, os quais acompanham os alunos em sua trajetória escolar. Essa resistência marca a fuga ou permanência não pode ser perceptível apenas por fatores externos, mas também pelo modo como o colégio lida com as expectativas e frustrações de seus alunos. Arroyo provoca o corpo docente ao afirmar que é necessário produzir “artes pedagógicas” capazes de amparar essas emoções intensas, transformando-as em conhecimentos de aprendizados significativos. Dessa maneira, a permanência na EJA depende não só de políticas públicas e condições materiais, mas também da construção de vínculos pedagógicos que reconheçam os sonhos desses indivíduos e fortalecem sua expectativa em uma vida melhor.

Além do mais, os perfis heterogêneos dos alunos da EJA, que abarca desde trabalhadores à procura de melhores oportunidades até idosos que desejam a realização pessoal, trazendo com eles demandas diferentes que muitas vezes não são contempladas pelas práticas pedagógicas tradicionais. Nota-se que a escola, em muitos casos, não reconhece as particularidades desses alunos, o que colabora para a desmotivação e, conseqüentemente, para a desistência. ARROYO (2017), tonifica essa necessidade ao afirmar “Reconhecer, trabalhar esses processos de humanização-desumanização que os jovens-adultos-adolescentes-crianças levam à EJA e às escolas passou a ser a função de significado político-pedagógico na formação de seus profissionais.” (p.12). Sendo assim, a permanência está de modo direto relacionado à construção de práticas pedagógicas significativas, que valorizem as experiências de vida, respeitem os tempos de aprendizagem e promovam o letramento como ferramenta de implantação social e cidadã.

Essa situação de marginalidade coloca a EJA em posição de “última chance” na hierarquia escolar. O autor concentra: “Esse é o lugar da EJA nas hierarquias escolares: a última porta de emergência no hierárquico percurso escolar a transportar esperanças do último ônibus. Da última viagem escolar?” (ARROYO, 2017, p. 30).

Em consequência disso, a permanência está de modo direto relacionada à construção de práticas pedagógicas significativas, que reconheçam as experiências de vida, respeitem os tempos de aprendizagem e promovam o letramento como ferramenta de emancipação social e cidadã.

Optar por esses itinerários durante noites e anos já é uma opção carregada de significados humanos que indagam nossa docência, nossa ação pedagógica. Que significados descobrir e trabalhar? Os ônibus de ida ao trabalho, do trabalho para a EJA e desta para a vila são ônibus das periferias transportando os “periféricos”. (Arroyo, 2017, p.41)

Arroyo ao destacar que os percursos dos estudantes da EJA, entre trabalho, escola e periferia, são intensos de significados sociais, representando essa resistência e busca por dignidade. Ao citar os “ônibus das periferias transportando os

periféricos”, o autor manifesta as desigualdades que marcam essa modalidade e salienta que a docência precisa converter essas experiências em práticas pedagógicas, validando que permanecer na escola já é um ato de luta contra a exclusão. Esses trajetos não são apenas deslocamentos físicos; eles carregam histórias de vida, desafios cotidianos e a constante necessidade de conciliar múltiplas responsabilidades.

Diante do exposto, debater a dificuldade de permanência dos estudantes da EJA significa compreender a modalidade para além de uma função compensatória, reconhecendo a necessidade de políticas públicas integradas educacionais, sociais e trabalhistas que assegurem a esses sujeitos não apenas o acesso, mas também a continuidade e a conclusão de sua trajetória escolar.

4 Análise dos Documentos oficiais que orientam as Práticas Pedagógicas na EJA

4.1 A ausência de uma BNCC específica para a EJA: desafios e implicações pedagógicas

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento reconhecido que determina as aprendizagens fundamentais para educação básica, indicando a organização curricular das escolas brasileiras. Conforme o texto oficial, a BNCC apresenta como objetivo:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 7).

Se é destacado que a BNCC é um documento que constitui um padrão nacional de aprendizagens essenciais, garantindo que todos os estudantes, apesar da região, possuem seus direitos de aprendizagem garantidos. Ao marcar um “conjunto orgânico e progressivo”, destaca a ideia de continuação e de construção do conhecimento através da trajetória escolar, revelando diferentes etapas da educação básica.

Embora que as colocações da BNCC para a organização curricular da Educação Básica, é interessante destacar a limitação significativa que é a falta de uma Base Nacional Comum Curricular específica para a Educação de Jovens e Adultos. Apesar que a BNCC garanta que suas orientações se expandem a todas as modalidades de ensino, na prática, ela foi desenvolvida com enfoque principal nas fases regulares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sem atender às particularidades socioculturais e pedagógicas do público da EJA. Essa ausência gera um vazio normativo e metodológico, evitando uma elaboração de propostas pedagógicas que atendam efetivamente às necessidades e às experiências de vida dos sujeitos jovens e adultos.

O fato de não existir uma BNCC exclusiva para a EJA fortalece a invisibilidade histórica dessa categoria e revela a insuficiência de políticas públicas integradas que reconheçam seus sujeitos como agentes de processos educativos significativos. Com consequência disso, as escolas e os professores findam tendo que adaptar, de forma autônoma e muitas vezes precária, as direções da BNCC regular a contextos totalmente diferentes, marcados por trajetórias interrompidas, heterogeneidade de conhecimentos e condições socioeconômicas divergentes. Essa falha exige reflexão crítica e o desenvolvimento de diretrizes específicas que valorizem o letramento, a

diversidade e a formação cidadã dos estudantes da EJA, garantindo-lhes o mesmo direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral assegurado às demais etapas da educação básica.

Considerando que a BNCC foi feita sem uma abordagem específica para a Educação de Jovens e Adultos, suas diretrizes sobre o ensino de Língua Portuguesa, especificamente a articulação entre leitura, escrita, oralidade e análise linguística, sugerem caminhos valiosos para o trabalho com esse público. O destaque na contextualização das práticas de linguagem e na vinculação entre conhecimento escolar e vida social aborda as necessidades dos estudantes da EJA, que aprendem com base em experiências concretas e cotidianas. Assim, mesmo não sendo focalizada à modalidade, a BNCC pode servir como referência para práticas que promovam o letramento e a formação cidadã dos sujeitos jovens e adultos.

Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 84)

Salienta que as práticas de linguagem, leitura, escrita, oralidade e análise linguística são capazes de ser desenvolvidas de forma contextualizada, a partir de situações reais de uso da língua. No contexto da EJA, essa orientação é especialmente relevante, pois reconhece que o aprendizado se torna mais significativo quando relacionado às vivências e experiências cotidianas dos educandos. Assim, o ensino de Língua Portuguesa na EJA deve valorizar os saberes prévios dos alunos e conciliar o conhecimento escolar das práticas sociais, promovendo a leitura e a escrita como instrumentos de expressão, autonomia e exercício da cidadania.

Desse modo, ao mesmo tempo em que a BNCC oferece fundamentos teóricos e metodológicos importantes para o ensino de Língua Portuguesa, torna-se indispensável uma leitura crítica e contextualizada de suas orientações quando aplicadas à Educação de Jovens e Adultos. A EJA requer propostas que dialoguem com as trajetórias, identidades e necessidades de seus estudantes, valorizando suas experiências e os múltiplos letramentos que constroem fora do espaço escolar. Portanto, mais do que seguir ordens normativas, o desafio consiste em reinterpretar as diretrizes da BNCC à luz da realidade social dos alunos, construindo práticas pedagógicas que promovam a inclusão, o pensamento crítico e a emancipação dos sujeitos. Assim, o ensino de Língua Portuguesa na EJA deve ser compreendido não apenas como um meio de acesso ao conhecimento formal, mas como um meio de transformação social e de consolidação da cidadania.

4.2 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2018), Art. 37

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional revisada por legislações posteriores, estabelece os princípios legais que estruturam a educação brasileira e garante o direito à escolarização para todos os cidadãos. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos, a LDB reconhece essa modalidade como parte adicional da educação básica e como um espaço destinado à reparação das desigualdades históricas de acesso ao ensino. a lei reafirma a responsabilidade do Estado em assegurar condições de inclusão, continuidade e permanência escolar.

Nesse contexto, o dispositivo legal reforça a função social da EJA e orienta práticas pedagógicas que promovam não apenas o acesso, mas também a aprendizagem significativa e emancipadora.

“A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (Brasil, 2018)

Esse trecho comprova a integridade democrática da EJA como uma categoria focada na reparação histórica e na progressão da aprendizagem contínua. A LDB assume que a escolarização tardia não é um privilégio, mas sim um direito dos sujeitos jovens e adultos, reconhecendo o comprometimento do Estado com a inclusão educacional. Além de que, ao mencionar à “aprendizagem ao longo da vida” desenvolve a compreensão da EJA para mais do espaço escolar, se aproximando da criação freireana de educação como prática libertadora e definitiva. Essa diretriz ampara metodologias que valorizem a leitura e a escrita não apenas como instrumentos técnicos, mas como práticas de construção de sentido e cidadania.

4.3 - A integração entre Educação Básica e formação profissional na Meta 10 do PNE

“A Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) traça como objetivo ampliar as matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) no ensino fundamental (EF) e no ensino médio (EM) na forma integrada à educação profissional, com vistas a alcançar o valor de 25% do total de matrículas nessa modalidade até o final do Plano. A meta busca estimular os jovens e os adultos a concluírem a educação básica e, ao mesmo tempo, capacitá-los para atuar no mercado de trabalho. Objetiva-se, assim, superar a dicotomia escola-trabalho que muitas vezes é imposta a esse público.” (p.177)

A Meta 10 do PNE salienta a relevância de incluir a educação básica à formação profissional como estratégia para fortalecer o papel social da EJA. Ao colocar o desenvolvimento de matrículas em cursos que associam escolarização e qualificação para o trabalho, o Plano busca vencer a histórica separação entre o mundo do estudo e o mundo do trabalho, uma divisão que sempre exclui jovens e adultos de oportunidades educacionais e profissionais. Essa meta aponta o compromisso com uma formação que articula conhecimento teórico e saber prático, permitindo que o educando avance não apenas escolarmente, mas também em sua integração produtiva e social.

Essa ótica está alinhada à concepção dialogada por Bortoni (2010), ao analisar que a aprendizagem na EJA deve partir das experiências concretas dos sujeitos e de seus contextos socioculturais, favorecendo práticas de leitura e escrita que tenham sentido na vida cotidiana. Assim, a Meta 10 do PNE contribui para consolidar uma educação integral e contextualizada, que reconhece a pluralidade dos saberes e potencializa a autonomia dos estudantes, unindo o aprendizado escolar à transformação social.

4.4 - A universalização da educação básica e a redução das desigualdades

O Plano Nacional de Educação (PNE), orienta metas e ações para ampliar o acesso, melhorar a qualidade e reduzir as desigualdades no sistema educacional brasileiro. Ao reafirmar a educação básica como direito de todos, o PNE destaca a necessidade de garantir oportunidades reais de aprendizagem também aos jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade adequada. Dessa forma, o documento reforça o compromisso com uma educação inclusiva e democrática, especialmente no contexto da EJA, como evidencia o trecho a seguir:

“A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.” (p. 361)

O trecho reafirma o motivo da universalização da educação básica como direito de todos e dever do Estado, um dos suportes centrais do PNE. Ao focar na necessidade de ampliar o acesso e melhorar a qualidade do ensino, o documento afirma que ainda se mantêm as desigualdades históricas e sociais que impossibilitam o pleno exercício desse direito, em particular os jovens e adultos que não concluíram a escolarização na idade regular. Ao mencionar “reduzir as desigualdades” tonifica a urgência de políticas públicas que considerem as particularidades dos sujeitos da EJA e promovam práticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas e transformadoras.

Esse sentido se alinha ao pensamento de Soares (2012), que defende o letramento como um processo social que dá sentido à leitura e à escrita. Ao propor uma educação de qualidade para todos, o PNE não busca apenas consertar lacunas do passado, mas também consolidar o caráter democrático e imparcial da escola pública. No contexto da EJA, isso significa reconhecer o aluno como sujeito de direitos e de saberes, assegurando-lhe oportunidades reais de aprendizagem significativas.

4.5 - O reconhecimento dos Jovens e Adultos como sujeitos de direitos educacionais no PNE

“[...] a decisão de tomar a população de 18 a 29 anos como prioritária para as ações articula-se ao Estatuto da Juventude, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013,² e reafirma a compreensão de que jovens e adultos são sujeitos de direitos educacionais, mesmo que não os tenham usufruído, por diversos fatores, em etapas anteriores de seu desenvolvimento.” (p.139)

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) determina o acordo com a democratização do acesso e da permanência na educação, ao admitir que jovens e adultos, ainda que afastados da escola por diferentes razões, continuam sendo titulares de direitos educacionais. Ao nomear a faixa etária de 18 a 29 anos como prioritária para as ações da política pública, o PNE procura reparar as desigualdades históricas que marcaram o sistema educacional brasileiro e beneficiar a reaparição de uma parcela significativa da população no ambiente escolar. Essa diretriz está em harmonia com o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), que compreende a educação como eixo estruturante para a autonomia, a participação social e o desenvolvimento humano.

No campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o PNE junta a necessidade de propostas pedagógicas que valorizem as trajetórias pessoais e sociais dos estudantes, reconhecendo seus saberes como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos. Tal perspectiva converge com o pensamento de Soares (2012), que propõe o letramento como prática social, significativa e transformadora. Desta forma, o PNE não apenas decreta metas, mas orienta uma educação comprometida com a equidade e com a criação crítica dos sujeitos, consolidando um ambiente como espaço de reconhecimento, emancipação e construção de sentido pela leitura e pela escrita.

4.6 - Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000

“Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.” (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 1/2000, Art. 5º, parágrafo único, p. 1)

É demonstrado o reconhecimento da identidade própria da Educação de Jovens e Adultos, compreendendo que seus sujeitos possuem perfis, trajetórias e realidades distintas daqueles presentes na educação regular. Ao determinar os princípios de equidade, diferença e proporcionalidade, o documento conduz que o ensino na EJA precisa respeitar as experiências de vida, as faixas etárias e as condições sociais dos estudantes, garantindo oportunidades de aprendizagem que dialoguem com suas vivências e necessidades.

Esse olhar dialoga bem com o pensamento de Paulo Freire (1996), que defende a educação como prática libertadora e como meio de reconhecimento do sujeito em sua totalidade, e com Arroyo (2011), ao reparar que a EJA deve ser espaço de reconstrução da dignidade e do direito ao saber. Sendo assim, a Resolução reafirma que o trabalho pedagógico na EJA precisa ir além da mera transmissão de conteúdos, assumindo um caráter emancipador e socialmente transformador, capaz de oportunizar a leitura e a escrita como práticas de sentido, inseridas no contexto real.

4.7 - Autonomia e responsabilidade dos sistemas de ensino na EJA

“Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.” (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 1/2000, p. 2)

O artigo 6, destaca a autonomia dos sistemas de ensino na organização da Educação de Jovens e Adultos, ao mesmo tempo no qual estabelece a demanda de alinhamento com as diretrizes curriculares nacionais e com a identidade própria da modalidade. A norma admite que cada contexto educacional possui particularidades regionais, culturais e sociais, o que exige compreensão na estrutura e duração, de modo a atender às demandas reais dos educandos. Desse modo, o texto indica o princípio do regime de parceria entre os entes federativos, garantindo que união,

estados e municípios compartilhem responsabilidades na formulação e implementação das políticas voltadas à EJA.

Essa perspectiva dialoga com a concepção de equidade e descentralização presente na LDB (1996), que preza a adequação das práticas pedagógicas às realidades locais. Ademais, aproxima-se da visão de Arroyo (2011), que a EJA deve ser construída a partir das especificidades dos sujeitos e dos territórios, e não como mera reprodução de modelos da educação regular. Logo, o 6º artigo reafirma a importância de uma gestão educacional flexível, participativa e contextualizada, que garanta o direito à aprendizagem com qualidade e respeite a diversidade que caracteriza os sujeitos dessa educação.

4.8 - A valorização dos saberes e experiências extraescolares na EJA

“Art. 22. Os estabelecimentos poderão aferir e reconhecer, mediante avaliação, conhecimentos e habilidades obtidos em processos formativos extra-escolares, de acordo com as normas dos respectivos sistemas e no âmbito de suas competências, inclusive para a educação profissional de nível técnico, obedecidas as respectivas diretrizes curriculares nacionais.” (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 1/2000, p.4)

O Art. 22 reafirma o dever de aceitar e valorizar os saberes construídos fora do espaço escolar, provando que as experiências de vida e de trabalho dos sujeitos da EJA. Ao permitir que os estabelecimentos avaliem e certifiquem conhecimentos adquiridos em contextos informais, o documento rompe com a visão tradicional de que a aprendizagem válida é apenas a que ocorre dentro da escola. Essa visão expande a ideia de que a educação reforça o papel da EJA como espaço de melhoria de trajetórias e de afirmação da identidade dos educandos.

Esse motivo conversa com as ideias de Bortoni (2010), que argumenta o interesse em considerar as variações linguísticas e culturais presentes nas práticas de linguagem dos alunos. Para o autor, a escola deve captar que cada estudante traz consigo um repertório sociocultural e linguístico próprio, formado em seus contextos de convivência, trabalho e comunidade. Assim que o Art. 22 sugere reconhecer saberes extra-escolares, ele também convoca a escola a reconhecer as formas diversas de falar, ler e escrever que fazem parte dessas experiências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como a Língua Portuguesa é traçada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Operacionais específicas para essa modalidade. Ao longo da análise dos documentos oficiais, como a LDB, a BNCC, o PNE e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, notou-se que, embora a EJA seja reconhecida como uma modalidade legítima da educação básica, ainda há lacunas significativas em sua efetivação, sobretudo pela inexistência de uma BNCC específica que atenda suas particularidades socioculturais, cognitivas e pedagógicas.

Ocorreu que a BNCC, apesar de não ter sido elaborada para a EJA, oferece métodos relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, como a integração entre leitura, escrita, oralidade e análise linguística, e a valorização da contextualização das práticas de linguagem. Esses fundamentos podem ser reinterpretados e aplicados à realidade da EJA, desde que as práticas pedagógicas sejam orientadas por uma

perspectiva inclusiva, crítica e dialógica, hábil em articular o conhecimento escolar às experiências concretas dos estudantes.

Autores como Freire (1996), Arroyo (2017), Soares (2012), Paiva (2009), Bortoni (2010) e Geraldi (2011) defendem que o processo educativo deve reconhecer o aluno como sujeito histórico, portador de conhecimentos e experiências significativas, considerando o letramento como prática social e instrumento de independência. Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa na EJA deve ir além do domínio técnico do código escrito, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica, a consolidação da identidade e o exercício pleno da cidadania.

Dessa forma, deduz-se que a EJA cria um espaço de resistência e reconstrução de trajetórias, em que o ato de aprender está fortemente ligado ao desejo de transformação pessoal e social. Certificar sua existência real implica construir políticas públicas e práticas pedagógicas que reconheçam as particularidades de seus sujeitos e assegurem o direito à aprendizagem ao longo da vida. Assim, o ensino de Língua Portuguesa atribui-se um papel central na consolidação de uma educação verdadeiramente democrática, inclusiva e humanizadora, capaz de integrar saberes, promover autonomia e reafirmar o compromisso com a formação cidadã.

Diante desses resultados, torna-se evidente a necessidade de aprofundar investigações sobre o ensino de Língua Portuguesa na EJA, especialmente no que diz respeito à elaboração de políticas públicas que contemplem, de fato, as especificidades dessa modalidade. A continuidade deste estudo se mostra essencial para ampliar o debate sobre práticas pedagógicas contextualizadas, o papel dos professores como agentes de letramento e os impactos da ausência de uma BNCC própria para a EJA.

Além disso, almeja-se dar prosseguimento à investigação por meio de futuras pesquisas empíricas, focalizando observações de campo e análises das práticas docentes na EJA, de modo a compreender como as orientações oficiais se materializam, ou deixam de se materializar no cotidiano escolar. Dessa forma, espera-se contribuir para o fortalecimento da modalidade e para a construção de um ensino de Língua Portuguesa cada vez mais significativo, democrático e transformador.

REFERÊNCIAS

Arroyo, M. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BORTONI, Ricardo, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 19 jul. 2000.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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

Carvalho, K. R. S. A. Carvalho Júnior, C. F. de, Santos, J. S., & Sousa, G. R. (2020). **Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC**. Educação em Revista, 21(2), 51–64. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.05.p51>

DOURADO, Daniela Lopes Oliveira 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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo.

PAIVA, Jane (Org.). **Os sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP et Alii; FAPERJ, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5 - 17, 2004.

STRELHOW, Thyelles Borcarte. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 10, n. 38, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 04 de Abril de 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter sido minha força, minha luz e meu amparo em todos os momentos dessa caminhada. Sem a Sua presença, nada disso teria sido possível. Agradeço também aos meus pais, que sempre acreditaram em mim, me apoiaram com amor, paciência e incentivo, e ao meu irmão, que esteve ao meu lado em cada etapa, oferecendo carinho, apoio e compreensão durante toda a graduação. Estendo minha gratidão à minha família em geral, que torceu por mim, mesmo de longe, e celebrou comigo cada pequena conquista.

Meu agradecimento especial vai também às minhas amigas de Rafael Godeiro, que foram conselheiras, confidentes e companheiras em todos os momentos, me incentivando a seguir firme mesmo quando tudo parecia difícil. Sou igualmente grata aos amigos(as) que encontrei na UERN, tanto os do turno da manhã quanto os da noite, que tornaram essa jornada mais leve, divertida e cheia de aprendizado. A convivência com cada um deles fez a diferença e contribuiu para que este processo fosse mais humano e acolhedor.

Dedico também minha profunda gratidão à minha orientadora, que, apesar de todas as dificuldades e circunstâncias vividas ao longo da escrita deste trabalho, manteve-se presente, paciente e comprometida, orientando-me com responsabilidade e cuidado. Sua postura ética e sua dedicação foram essenciais para que eu pudesse chegar até aqui.

Por fim, agradeço a mim mesma com carinho e respeito, por não ter desistido, por ter persistido mesmo nos dias mais cansativos, por ter acreditado que eu era capaz. Reconheço o esforço, a coragem e a sensibilidade que coloquei em cada etapa dessa formação. Hoje celebro, com orgulho, não apenas o trabalho concluído, mas a pessoa que me tornei ao longo dessa trajetória.