



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)¹

GEBARA, Thiago Pacheco²

¹ Esse artigo é resultado de minhas experiências trabalhando no projeto Nova EJA do Sesi – SP enquanto Analista Técnico Educacional.

² Graduado e Mestre em Ciências Sociais pela UNESP de Araraquara (FCLAr).

RESUMO

O presente trabalho busca articular, a partir de revisão bibliográfica e breve análise empírica, os desafios da sociedade contemporânea – com ênfase nas contradições existentes no capitalismo financeiro globalizado e sua racionalidade neoliberal – e da escola na promoção de uma educação crítica, autônoma e resistente às desigualdades e violências sistêmicas intrínsecas a esse modelo produtivo. Para delimitar a discussão, irei caracterizar brevemente a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e como esse universo se insere dentro do contexto histórico-social citado, refletindo sobre quais os desafios pedagógicos específicos que surgem dessa intersecção. A escolha pelo objeto de estudo se justifica por dois motivos: 1) a vivência adquirida em um trabalho de coordenação de um projeto educacional de EJA em diversos municípios, o que significa lidar com diversidades de ser e se situar no mundo por parte dos estudantes em diferentes espaços sociais, econômicos e geográficos e 2) a incidência dessas contradições no público de Jovens e Adultos e, por conta disso, as possibilidades existentes para que sejam sujeitos capazes de propor resoluções para as múltiplas e complexas crises do capitalismo contemporâneo. Diante disso, o objetivo do trabalho pode ser exposto da seguinte maneira: quais os principais conceitos que devem ser levados em consideração quando se deseja formar educadores capazes de lidar com tais contradições, sobretudo por estarem construindo conhecimentos no universo da Educação de Jovens e Adultos? Espera-se, com o trabalho, refletir sobre os caminhos metodológicos possíveis na proposição de formas de pensar e agir que fomentem a práxis pedagógica por parte dos professores, auxiliando-os para romperem com o pensamento unidimensional típico da modernidade tardia e possibilitando que o público da EJA se engaje no universo da educação para propor mudanças em suas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais e ambientais a partir de sua própria consciência e vontade de transformação.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação crítica.

“Inda” garoto deixei de ir à escola
 Cassaram meu boletim
 Não sou ladrão, eu não sou bom de bola
 Nem posso ouvir clarim
 Um bom futuro é o que jamais me esperou
 Mas vou até o fim”

Chico Buarque, “Até o Fim”, 1978.

1. EDUCAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E NEOLIBERALISMO

Em seu clássico texto, *Educação Após Auschwitz*, Theodor Adorno defende que “todo debate sobre parâmetros educacionais é nulo e indiferente em face deste – que Auschwitz não se repita” (Adorno, 1974, s.p), e isso pois, frente a sensação de clausura e claustrofobia da modernidade tardia, aumenta-se a raiva dos sujeitos contra a civilização de maneira bruta e irracional. Nesse contexto, a educação deve auxiliar para que os sujeitos, que lidam com as crises do capitalismo, sejam dissuadidos de, “carentes de reflexão sobre si mesmos, ataquem os outros” (Adorno, 1974, s.p).

É a partir desse panorama que Herbert Marcuse (2011) trata sobre a possibilidade, já em 1964, ano em que publica o *Homem Unidimensional*, das forças produtivas do capitalismo industrial proporcionarem uma condição de vida que garanta o bem-estar amplo para população de trabalhadores. Contudo, não proporcionam, pois isso significaria aceitar, de maneira simbólica e concreta, uma nova forma histórica, social, econômica e política de configuração societária, que preze pela humanidade em vez da mais-valia.

Por isso, os educadores que buscam promover uma educação crítica, invariavelmente precisam lidar com a irracionalidade do capitalismo (Marcuse, 2015, p. 217), que ao mesmo tempo que proporciona o desenvolvimento material, impede que ele seja usufruído por todos, que ao mesmo tempo que proporciona o desenvolvimento científico e tecnológico, impede que os sujeitos pensem de maneira disruptiva a partir desses instrumentos. O modo de produção capitalista obriga, portanto, que o pensamento unidimensional (aquele que acredita que “não há alternativa”, como disse Margaret Thatcher) seja incontornável e, por isso, impede que suas maiores capacidades sejam desenvolvidas para manter o privilégio da burguesia em um contexto de luta de classes.

Hoje, no entanto, não nos situamos em uma sociedade industrial, com forte vínculo no Estado-Nação. Estamos em uma sociedade que é regida pelo capitalismo financeiro globalizado e uma racionalidade neoliberal. Diferente do panorama analisado por Adorno e Marcuse, as determinações sociais não ocorrem mais pelas fortes instituições, sentidas na vida cotidiana através da vigilância e coerção, nem pelas apelativas normas sociais impostas pela família, igreja e comunidade. Na contemporaneidade, os sujeitos neoliberais vigiam a si próprios através de uma percepção meritocrática e competitiva de mundo, buscando se adaptar as rápidas e dinâmicas mudanças do capital, acatando individualmente o sucesso ou o fracasso de suas escolhas e propagando essa visão de mundo nos espaços que ocupam (Dardot; Laval, 2016)

Conforme desenvolvido por Louis Althusser, a classe dominante de uma sociedade se mantém no poder através não somente dos “Aparelhos Repressivos”, que utilizam da força e violência para manutenção da ordem social estabelecida, mas também dos “Aparelhos Ideológicos” do Estado, que adentram a subjetividade dos sujeitos através da ideologia ao invés da violência, sendo que ambos são complementares. Diante disso, é importante lembrar que a escola é um dos Aparelhos Ideológicos de Estado e, portanto, educa por “métodos apropriados de sanções, exclusões, de seleção etc.” (Althusser, 1980 p. 47). Daí que, no capitalismo financeiro

globalizado, a racionalidade neoliberal é propagada (também) através da educação e encontra nesse espaço um importante elo para a manutenção da hegemonia do poder na sociedade de classes.

“Os Aparelhos Ideológicos de Estado” podem ser não só o alvo, mas também o local da luta de classes e por vezes de formas renhidas da luta de classes” (Althusser, 1980, p. 49). Ou seja, pensar a educação e o papel dos educadores nas primeiras décadas do século XXI requer, além da nitidez da configuração do regime neoliberal, a compreensão da educação que forma sujeitos alinhados com esse regime e, o mais importante, as possíveis formas de consolidação de uma resistência coletiva que contribua para o avanço da educação crítica, que promove autonomia e humanidade, em detrimento de educações não-críticas (Saviani, 2003) que mantêm uma ordem social amplamente irracional em sua racionalidade (Marcuse, 2015, p. 233).

Na nova linguagem da escola neoliberal, o ensino, refeito para satisfazer as vontades dos chefes de empresa, incentiva que o trabalhador assimile discursos e reproduza-os em situações de interação com outros membros da empresa ou nas relações com os clientes e os fornecedores, além de facilitar a aceitação de retóricas mobilizadoras, e impulsionar a busca e utilização de novas informações para que sejam capazes de responder às exigências da “autonomia controlada” que a organização espera do assalariado (Laval, 2019, p. 47).

Portanto, a concepção de autonomia na educação, que emancipa e possibilita pensar outros mundos, é transformada em “autonomia controlada”, que gera adequação ao mundo existente. E se, diante disso, categorias como “habilidades” e “competências”, são utilizadas de forma tão ampla no universo pedagógico, é necessário reconhecer que estão estreitamente conectadas com “a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores na “sociedade da informação” (Laval, 2019, p. 55).

A nova configuração da escola na sociedade neoliberal estabelece, assim, uma relação direta com a prática docente, na medida em que a Educação Básica é “compreendido como uma “formação inicial” que prepara o indivíduo para a sua atuação no mercado de trabalho” (Correia; Souza, 2022, p. 6) e, por isso, não se preocupa com conhecimentos capazes de garantir que “Auschwitz não se repita”, para usar a expressão de Adorno. Nesse contexto, é necessário “possuirmos a conscientização de que podemos ser nós os legitimadores do que nos é imposto” e que “o erro não está na tentativa de implementar o discurso, mas na rápida aceitação deste, sem antes refletir sobre” (Martins; Laffin; Alcoforado, 2023, p. 114)³. Se esse “entusiasmo cheio de sentimento e protagonismo dos programas de educação para o trabalho do século XXI contrasta com a objetividade predatória do trabalho no período que costumamos chamar de neoliberalismo” (Catini, 2020, p. 58), a nova linguagem da escola, somada à precarização docente, formam um amálgama em torno da proposta que, centrada em atitudes e comportamentos, propõe a formação de jovens a partir de exercícios diários de treinamento de performances, não só reduzindo o processo a um aprendizado de agir para ser o selecionado, mas naturalizando a existência dos não selecionados, dos liderados, coadjuvantes e dos que não tem salvação (Catini, 2020, p. 62-63).

Segundo Carolina Catini (2020, p. 66), “o trabalho educativo para os pobres não prepara para nada além de preparar para a educação contínua” sendo que “nunca tivemos tanto acesso

3 Quando o Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Renato Feder, fala sobre demitir diretores de escola e gestores regionais que não alcançarem as metas definidas pelo Estado utilizando a expressão “Não bateu meta, tchau”, exemplifica não só como a lógica neoliberal rege a educação pública, além da privada, mas como ela impulsiona o fenômeno da banalização da injustiça social no trabalho docente e em outros setores da área trabalhista do Neoliberalismo. Esse fenômeno se consolida na medida em que as pessoas, conforme encaram a necessidade ou a carência de recursos materiais, “consentem” em participar da lógica do Sistema, puramente mercadológico e com vista a resultado, mesmo sem justificar tais atos antiéticos e contra a própria consciência humana: “Para manter seu lugar, conservar seu cargo, sua posição, seu salário, suas vantagens e não comprometer seu futuro e até carreira, ela precisa aceitar “colaborar” (Dejours, 2007, p. 71 apud Correia; Souza, 2022, p. 11).

à educação e nunca fomos tão privados e privadas de formação”, e isso porque essa “lógica da competência”, ao dar mais prioridade às qualidades diretamente úteis da personalidade empregável do que a conhecimentos realmente apropriados, mas que não possuem utilidade econômica imediata, releva um projeto que promove a desintelectualização e desformalização do processo de aprendizagem (Laval, 2019, p. 63)

A educação neoliberal tem impactos ainda mais agudos quando se trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por motivos diversos, os estudantes da EJA não completaram a sua trajetória escolar no tempo “correto”. São questões referentes ao gênero, etnia/raça, orientação sexual, classe social, regionalidade, religião e faixa-etária que estabelecem um estigma permanente quando se trata da EJA enquanto modalidade de ensino, uma vez que tradicionalmente é vista enquanto instrumento para inserir sujeitos de volta na trajetória escolar “correta”, obtendo como resultado de seu êxito o certificado do Ensino Fundamental e, posteriormente, do Ensino Médio.

A escola que trabalha com a Educação de Jovens e Adultos é, através dessa perspectiva, um local de confronto de culturas e um local de encontro de singularidades, mas que historicamente tendeu a realizar uma espécie de “domesticação” dos membros dos grupos pouco ou não escolarizados, buscando conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual (Oliveira, 1999, p. 72).

São esses os educandos que mais lidam com as contradições existentes entre a tentativa, por parte de educadores que resistem, de consolidar uma educação crítica que promova a autonomia e a pressão contrária, da sociedade neoliberal, para impor visões de mundo que promovam a “autonomia controlada”. Por isso, a segunda parte deste trabalho refletirá sobre a formação de professores que atuam com a EJA, pois entende-se que, diante cenário conflituoso, surgem novas possibilidades de ação para a garantia de autonomia, sobretudo quando levamos em consideração a complexidade da biografia dos jovens e adultos que estão nesse espaço.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ATUALIDADE E SUAS CONTRADIÇÕES

A reflexão proposta nesse ensaio se desenvolve no contexto de minha atuação como Analista Técnico Educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI-SP), projeto intitulado de Nova EJA que teve início no ano de 2024. Por isso, julgo relevante a breve exposição da estrutura do curso, que se relaciona de maneira frontal com o panorama histórico-pedagógico exposto anteriormente.

A experiência da Nova EJA em São Paulo, seguindo das diretrizes propostas pelo Departamento Nacional do Sesi, tem como base a Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS), que por sua vez tem como fundamento o “conceito de aprendizagem ao longo da vida” e se baseia no documento “Educação: um Tesouro a Descobrir”, que definiu as aprendizagens essenciais para a educação na sociedade do conhecimento⁴ e serviu como base fundamental para os projetos neoliberais que proliferaram nas instituições educacionais desde então.

Já a estrutura possui uma carga horária que deve ser cumprida 20% presencialmente e

4 Segundo o documento norteador do projeto, a metodologia tem como fundamento o “conceito de aprendizagem ao longo da vida” estabelecido pela United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas – no “Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, denominado “Educação: um Tesouro a Descobrir”, que definiu como pilares da educação na sociedade do conhecimento: 1) aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da autoaprendizagem e da leitura de mundo; 2) aprender a fazer, para transformar o mundo; 3) aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros na construção de uma sociedade de qualidade de vida para todos; e 4) aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes ao pleno exercício da cidadania (SESI, 2025, p. 9-10).

80% a distância⁵. Os estudantes, nesse formato, comparecem às aulas iniciais e participam da etapa do Reconhecimento de Saberes (RDS) uma vez por semana, durante duas horas, durante 6 a 8 semanas, presencialmente na escola. Após isso, terminam seus estudos através do estudo a distância dos materiais disponibilizados, assistindo aulas remotas síncronas (mas que não são obrigatórias) e participando de um itinerário formativo (que pode ser presencial, à distância ou híbrido).

Adotar o Reconhecimento de Saberes (RDS) enquanto metodologia, possibilita olhar para os jovens e adultos que tiveram seus estudos interrompidos por múltiplas circunstâncias de violência sistêmica. São pessoas estigmatizadas a partir de marcadores de gênero, orientação sexual, classe social, regionalidade, religião, idade e raça/etnia, e que encontram na sala de aula um espaço que pode possibilitar a reinvidicação da justiça social de seus direitos enquanto cidadãos, incluindo aqui o próprio acesso à educação.

Ao mesmo tempo, a valorização da vivência desses sujeitos e a alternativa de retomar os estudos de maneira dialógica com sua biografia, está inserida dentro de um projeto concreto, que responde a demandas concretas (metas, índices, valores) e possui objetivos direcionados a partir dos interesses da classe industrial-corporativa, fato que também não será aprofundado nesse ensaio, mas que se relaciona diretamente com o paradigma neoliberal.

Sendo assim, a MRS que é adotada pelo SESI-SP busca propor “uma ruptura com o modelo reprodutivista da EJA, ao deslocar o foco do déficit escolar para a valorização das aprendizagens construídas em espaços não escolares” (Silva, 2025 p.2). Mas, ao mesmo tempo, se insere em um movimento histórico que transferiu o conceito de “Reconhecimento de Saberes” da Educação Permanente, fruto da Educação Popular, para a Aprendizagem ao Longo da Vida, fruto das instituições neoliberais (Martins; Fernandes; Alcoforado, 2023). Tais contradições, se lidas através das lentes que buscam a consolidação da criticidade dentro da Educação de Jovens e Adultos, dificultam que RDS continue garantindo seu embasamento socioconstrutivista ou sociocultural, que possui uma dimensão emancipatória que incentiva os educandos envolvidos a tomarem consciência de si, enquanto sujeitos históricos, e das demais pessoas que fazem parte de seu universo social, para, através de um processo de construção de linguagem comum, construir também um sentido à luta permanente pela humanização de todos e todas (Martins; Fernandes; Alcoforado, 2023, p. 114).

Se, por um lado, a flexibilidade da Nova EJA e a relação entre educação e tecnologias digitais, possibilita um alcance enorme, favorecendo que mais jovens e adultos consigam retomar seus estudos – levando em consideração municípios pequenos e de médio porte onde escolas municipais e estaduais não oferecem essa modalidade de ensino, além das diferentes rotinas de trabalho que não permitem o comparecimento do estudante todos os dias na escola. Por outro, devemos nos questionar: como as contradições existentes na atualidade e vivenciadas, muitas vezes de maneiras agudas e extremadas, pelos estudantes da EJA, estão sendo abordadas pelos educadores nesse contexto complexo? E quais mudanças deveriam ocorrer nesse processo, afim de atingir a criticidade que esse ensaio estabelece enquanto fundamental para a autonomia individual que se contrapõe a lógica neoliberal⁶?

⁵ Essa divisão, na prática, tem grande variação de acordo com o perfil de cada município, turma, estudante e professor, sendo que alguns alunos comparecem mais à escola do que outros, o que também se relaciona com a questão do letramento digital e acesso material.

⁶ Segundo o censo de 2022 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 47,4% da população brasileira com mais de 18 anos não finalizou o Ensino Básico (Fundamental e Médio) incompleto, dado estatístico que evidencia a profunda desigualdade social que permanece no Brasil e se manifesta na Educação de Jovens e Adultos (EJA), estabelecendo contradições sociais que são intrínsecas e incontornáveis nesse contexto. Como disse Leon Hirszman, em seu documentário Maioria Absoluta: “eles dão ao país a sua vida e os seus filhos, e o país, o que lhes dá?”.

3. A RESISTÊNCIA NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Quando se trata do papel do professor dentro da Nova EJA – SP e projetos similares, entende-se que, na sua relação com o educando, exerce o papel de mediador, provocador, incentivador, pesquisador e mobilizador de ações pedagógicas. Ações que devem convergir para situações-problema contextualizadas a partir do cotidiano do estudante, objetivando conferir relevância e significação ao aprendizado e possibilitar que o estudante interaja e intervenha criticamente com o meio sociocultural no qual vive (Oliveira et al, 2022, p. 9).

Todavia, em decorrência da argumentação apresentada anteriormente e sua relação dialética com as novas estruturas e organizações de projetos educacionais no século XXI, entendo que uma das problemáticas mais presentes no processo de formação docente é o uso dicotômico entre teoria e prática, com uma dissociação que fragiliza a atuação docente e fragmenta sua capacidade de agir de forma consciente, separando-o da realidade que irá enfrentar (Pacheco; Barbosa; Fernandes, 2017, p. 336).

Entende-se, nesse ensaio, que para unir teoria e prática, afim de nomear as contradições do universo dos jovens e adultos, ao mesmo tempo que desenvolver a criticidade junto com os estudantes com o objetivo de superá-las, é necessário o desenvolvimento da práxis docente. Tal movimento não é só determinante para que os estudantes possam refletir sobre si, o outro e o mundo que os circundam, mas para que os professores também se visualizem dentro desse processo, concebendo seu papel na classe de trabalhadores que formam outros trabalhadores, num duplo movimento que ressignifique a educação a partir de sua historialização.

A práxis docente é ainda mais necessária quando se analisa a marcada precariedade das políticas formativas na história do Brasil (Saviani, 2009, p. 148), contribuindo para as atuais condições precárias de trabalho que não apenas neutralizam a ação dos professores, ainda que fossem bem formados, mas também dificultam uma boa formação, uma vez que operam como fator de desestímulo a procura pelos cursos de formação docente e à dedicação dos estudos (Saviani, 2009, p. 153).

Nesse sentido, a resistência ativa à doutrinação obscurantista neoliberal é inspirada por uma atitude de confiança na possibilidade da humanidade em construir uma forma de organização social que preze, em primeiro lugar, pela humanização de todas as pessoas (Duarte, 2020, p. 43). E é justamente diante das contradições presentes no universo da Educação de Jovens e Adultos - pela complexa biografia dos estudantes, pela diversidade da sala de aula, pela importância simbólica e material do retorno aos estudos por parte de sujeitos que, muitas vezes, foram e são marginalizados e privados de direitos fundamentais à constituição cidadã e humana -, que os educadores que buscam resistir às problemáticas do neoliberalismo podem encontrar novos caminhos possíveis para sua ação.

Afim de incentivar a contraposição à hegemonia neoliberal, a formação de professores precisa possibilitar e facilitar a reflexão sobre seu papel ético e as forças contingentes existentes entre educadores e educandos que contextualizam a educação através da história e a analisam dialeticamente. Para isso, não há fórmula pronta, mas diante das múltiplas fragmentações da educação em diferentes espaços mercadológicos, a concepção da educação crítica que forma para autonomia plena, ao se consolidar como princípio norteador básico e comum, incentiva para que todas as ações e planejamentos sempre estejam atrelados, primeiro, ao princípio que visa garantir a emancipação de todos os sujeitos do Planeta Terra, para que depois se discutam interesses secundários, das corporações, de determinados grupos sociais, e outras forças sociais que disputam os rumos da educação no Brasil.

4. CONCLUSÃO

Esse ensaio, ao ancorar-se na teoria crítica para definir os papéis primordiais da educação na contemporaneidade, defende que todas as formas organizacionais que busquem promover e/ou contribuir para com o desenvolvimento na educação deve, antes, ter delimitado que seu fim é a emancipação humana, de forma ampla e irrestrita.

Sendo assim, busquei caracterizar a minha própria experiência, como formador de professores em um curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma instituição privada, para propor a reflexão acerca da educação no século XXI e quais os dilemas que ela estabelece para os trabalhadores que devem formar outros trabalhadores. Nesse sentido, a EJA é o espaço onde as contradições se revelam com maior nitidez, uma vez que seu público é caracterizado por sujeitos que foram privados do ambiente escolar e que, ao retornarem, lidam cotidianamente com dilemas complexos que interligam as crises do capitalismo contemporâneo com a educação.

Descrevendo brevemente a estrutura do curso em que atuo, intuí contribuir com a análise empírica de como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se manifesta nesse tempo histórico em espaços sociais com configurações semelhantes a esta. Diante disso, a última parte do ensaio objetivou refletir sobre as possibilidades existentes para que a formação de professores garanta maneiras de lidar com todas as contradições que foram evidenciadas.

Formadores de professores e professores são os responsáveis por formarem a nova mão de obra, flexível, adaptável, dinâmica e autonomamente controlada, e é justamente nessa contradição que residem formas incipientes de resistência. Conclui-se que, além do processo de historialização da educação realizado junto com os professores (que por sua vez o realizam junto com seus estudantes), a consolidação da práxis docente é essencial para permitir a consolidação de teoria e prática alinhadas com um objetivo maior, que é a emancipação humana através da promoção da autonomia nos sujeitos.

Nesse caso, múltiplas estratégias podem ser adotadas, diferentes percepções debatidas, diversos instrumentos utilizados, mas o comprometimento com a resistência é, acima de todos os outros, a ética que deve ser cristalizada no mundo da educação. Aqui, cabe ao formador, coordenador, supervisor, ou quem mais esteja envolvido no processo de formação de professores dos diferentes cursos de EJA, garantir que a visão nunca fique turva ao olhar para o propósito de seu próprio trabalho: propor a justiça social e a autonomia, o restante é sempre secundário.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, T. W. **Erziehung nach Auschwitz**. Trad. por Aldo Onesti. In: COHN, Gabriel (org). Coleção “Grandes Cientistas Sociais: Adorno”. São Paulo. Ática, 1986.

ALTHUSSER, L. Os aparelhos ideológicos de Estado. In: **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1980. p. 41-52.

CATINI, C. **Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo na educação**. Revista USP, São Paulo. N. 127. P. 53-68. 2020.

CORREIA, J. A. C. L; SOUZA, J. C. da S. O. **A precarização do trabalho docente a lógica das competências sob a égide do neoliberalismo**. Kalagatos. V. 19, N.1. 2022.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 402 p, 2016.

DUARTE, N. A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. In: Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia da educação. Maria Gonçalves Dias Faccia; Sonia Da Cunha Urt; Organizadoras. Campo Grande, MS. Ed. UFMS, 2020.

LAVAL, C. A nova linguagem da escola. In: **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARCUSE. H. **Homem Unidimensional**: Estudos da Ideologia da Sociedade Industrial Avancada. Edipro. 2015.

MARTINS, C. E; LAFFIN, M. H. L. F; ALCOFORADO, L. **Reconhecimento, validação e certificação de saberes: obsolescência ou valorização dos sujeitos da EJA**. Revista Internacional da Educação de Jovens e Adultos. V. 06, n. 11. 2023.

OLIVEIRA, L. F. de; FIGUEIREDO, R. de C. M. C.; SILVA JUNIOR, E. da; CHIDA, R. I. **Por que (ainda) precisamos da educação de jovens e adultos?** Revista SESI Educação, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 5–9, 2022.

OLIVEIRA, M. K. de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Rev. Bras. Educ., n. 12, p. 59-73, dez. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324781999000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 de setembro de 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 36. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.

SAVIANI, D. **A formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v.14 n.40. jan./abr. 2009.

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA – SESI. **Metodologia de Reconhecimento de Saberes – Fundamentos**. Brasília: SESI-DN, 2025. SILVA, D. A. da. **Reconhecimento de Saberes na EJA: Fundamentos, tensionamentos e perspectivas da metodologia adotada pelo SESI-SP**. Anais do VII CONBAIf. ISSN 2763-8588. 2025.