

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

Vanessa Maria Marques Salomão<sup>1</sup>  
Isabelle Eduarda Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** A EJA é uma modalidade de ensino voltada para pessoas que não concluíram a Educação Básica em idade apropriada. O objetivo deste trabalho foi realizar uma pesquisa bibliográfica acerca do percurso histórico da EJA no Brasil, mostrando como ela se apresenta atualmente, a fim de mobilizar reflexões críticas sobre a prática educativa do professor à luz da pedagogia histórico-crítica. Para isso, investigamos os impactos da invisibilidade da EJA na BNCC e concluímos que isso contribui para o apagamento do direito à educação do público-alvo dessa modalidade. Assim, é necessário que o professor adote práticas pedagógicas significativas e contextualizadas que dialoguem com a realidade dos estudantes desse contexto.

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

**YOUTH AND ADULT EDUCATION: HISTORICAL CONTEXT, INVISIBILITY  
AND EDUCATIONAL PRACTICE**

**Abstract:** EJA is a form of education aimed at people who did not complete Basic Education at the appropriate age. The objective of this work was to conduct a bibliographic research on the historical trajectory of EJA in Brazil, showing how it currently presents itself, in order to mobilize critical reflections on the educational practice of the teacher in the light of historical-critical pedagogy. For this, we investigated the impacts of the invisibility of EJA in the BNCC and concluded that this contributes to the erasure of the right to education of the audience of this modality. Thus, it is necessary for the teacher to adopt significant and contextualized pedagogical practices that dialogue with the reality of students in this context.

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

### **Introdução**

Segundo a Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada aos indivíduos “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, docente da área de Pedagogia do Instituto Federal Goiano Campus Ceres. E-mail: [vanessa.salomao@ifgoiano.edu.br](mailto:vanessa.salomao@ifgoiano.edu.br)

<sup>2</sup>Graduada no curso de Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano Campus Ceres. E-mail: [isabelle.eduarda@estudante.ifgoiano.edu.br](mailto:isabelle.eduarda@estudante.ifgoiano.edu.br)

médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 30). De acordo com essa normativa, os sistemas de ensino devem assegurar gratuitamente “aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, p. 30).

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

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

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

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

É importante ressaltar que o projeto inicial era totalmente democrático, algo que mudou até que fosse divulgada a última versão em 2017. De acordo com Antunes (2022), essa última versão somente tornou mais forte o grau de sintonia entre a BNCC e as ideias

defendidas por organizações e institutos empresariais privados que atuam na educação. Esse aspecto também é defendido por Frigotto (2016) *apud* Branco e Zanatta (2021, p. 62-63), para os quais os idealizadores dessas políticas atendem aos interesses de bancos e organizações do comércio, sendo que “seus compromissos não são com o direito universal à Educação Básica, pois a consideram um serviço que tem que se ajustar às demandas do mercado.

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

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

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

Quando o mesmo currículo de crianças e adolescentes é colocado em prática para jovens e adultos, as especificidades desse público acabam não sendo atendidas. Isso ocorre porque os alunos desta modalidade, em sua grande maioria, são trabalhadores, o que dificulta que tenham um bom desempenho escolar, pois encontram um currículo denso, com sobrecarga de conteúdo, impactando na sua aprendizagem. Além disso, há de se considerar que os jovens que evadiram do ensino regular, optando pelo mercado de trabalho, julgaram que, por algum motivo, o currículo e/ou a escola não eram importantes para sua formação, ou

então, por possuírem certas necessidades/demandas que não estavam sendo atendidas pela escola. Dessa forma, ao retornarem para a escola e se depararem com o mesmo currículo que pode, eventualmente, ter lhes afastado do ensino regular, continuarão a ter suas expectativas e necessidades negadas e/ou frustradas.

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

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

De forma semelhante, Dermeval Saviani (2011), por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, acredita que, na sala de aula, o professor deve superar o papel daquele que ensina, para auxiliar o discente em seu próprio processo de aprendizagem, a partir de uma função de intermediário do conhecimento. De igual modo, Lev Vygotsky (1996) defende a ideia do professor mediador na sala de aula, o qual deve assumir o papel de mediador e participar de forma ativa na construção do conhecimento do estudante. Essa mediação acaba potencializando no discente sua criatividade e capacidade de questionar, tornando-o cada vez mais ativo (CONCEIÇÃO; SIQUEIRA; ZUCOLOTTO, 2019). Para tanto, é imprescindível que, no processo de ensino-aprendizagem, os conhecimentos dos alunos sejam levados em consideração, pois é a partir disso que o indivíduo consegue codificar, reelaborar e se apropriar do conhecimento novo posto pelo professor (COSTA *et.al.*, 2019).

Desse modo, a partir do intuito de compreender melhor a construção histórica da EJA

---

no Brasil, bem como suas lacunas na BNCC, tomamos como referência o próprio documento, normativas, decretos e pareceres legais, para então tecer reflexões críticas acerca de caminhos para a prática docente do professor. Sendo assim, tivemos como objetivo geral realizar uma pesquisa bibliográfica acerca do percurso histórico da EJA no Brasil, mostrando como ela se apresenta atualmente nos documentos oficiais, a fim de mobilizar reflexões críticas sobre a prática educativa do professor dessa modalidade à luz da pedagogia histórico-crítica. A partir disso, de forma específica, investigamos os impactos que a invisibilidade da EJA na BNCC causa na prática educativa dos docentes, bem como na formação dos discentes desta modalidade de ensino.

Esta pesquisa bibliográfica foi baseada no método qualitativo e, para isso, foi realizado um levantamento de obras e coletâneas publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e sites da internet, que foram relevantes à temática desta pesquisa. Após essa introdução, esse trabalho se estrutura em três seções, sendo a primeira intitulada *Recorte histórico da EJA no Brasil* e a segunda, *A invisibilidade de orientação curricular da EJA na BNCC*, em que foram mobilizados autores, como Strelhow (2010); Ferreira (2019); Dourado *et. al.* (2021); Jorge e Garcia (2021); Pereira e Souza (2020); Carvalho *et. al.* (2020) entre outros, que discutem aspectos relacionados às temáticas em discussão. Já a terceira seção, intitulada *A prática educativa do Professor de EJA à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica*, mobilizou reflexões acerca da prática docente na e para a EJA, embasadas e elaboradas a partir da perspectiva Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e da perspectiva Histórico-Cultural de Lev Vygotsky.

### **Recorte histórico da EJA no Brasil**

De certa forma, a história da educação brasileira iniciou em 1549, com a chegada dos jesuítas, que tinham o objetivo de catequizar os indígenas, a fim de impor a eles o catecismo, ocorrendo, desta maneira, o apagamento e supressão da cultura indígena (VANDELLI, 2016). Strelhow (2010) afirma que, desde o período colonial, os indígenas adultos também foram submetidos a uma ação educacional. Lima e Melo (2019) nos lembram que, na Constituição de 1824, o ensino era oferecido, gratuitamente, a todos os indivíduos, porém, em 1891, foi retirada a obrigatoriedade, o que representou um retrocesso para a população. Foi somente a partir de 1920, por meio de movimentos contra o analfabetismo das massas populares, que “a

Educação de Adultos foi alvo de esforços internacionais, em defesa da promoção, do fortalecimento e da expansão de programas voltados para esse campo da educação” (DUQUES, 2015 *apud* LIMA; MELO, 2019, p. 577).

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

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

Para Freire (2001, p. 18 – grifos do autor), “o analfabetismo não é nem uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha a ser erradicada’, nem tão pouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma situação social injusta”. Assim, o recurso para reduzir o analfabetismo e a subescolarização deve ser a inclusão destes indivíduos na vida escolar. Desse modo, ainda serão necessários muitos avanços para uma educação que seja verdadeiramente reparadora, qualificadora e equalizadora.

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

---

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

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

Entretanto, ainda que a EJA esteja garantida por lei, infelizmente ainda enfrenta muitos desafios que precisam ser superados, entre os quais estão: a falta de profissionais qualificados, de espaços adequados e de materiais didáticos específicos. Assim, segundo Pereira e Souza (2020), essa modalidade apresenta um déficit histórico nos quesitos acesso, qualidade, permanência e investimento e, mesmo com diversos debates e discussões acerca da importância desse tema, “o ensino da EJA ainda permanece à mercê de políticas públicas ineficientes e sofre pela precarização de recursos destinados a ela” (PEREIRA; SOUZA, 2020, p. 56).

O Programa Brasil Alfabetizado, lançado em 2003, buscou superar as fragilidades da EJA, a partir do qual foi observado um avanço no que diz respeito a essa modalidade de ensino. No entanto, nos últimos anos, o público da EJA tem mudado consideravelmente, sendo necessárias políticas públicas que se atentem às necessidades desses indivíduos (LIMA; MELO, 2019). Em 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, aprovando o Plano Nacional de Educação (PNE), que apresenta diretrizes para a melhoria da educação brasileira. Este plano tem vigência de 10 anos, terminando, portanto, em 2024, e é composto por 20 metas, que



visam, dentre outras coisas, aumentar o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, como também a diminuição das desigualdades sociais (MEC, 2014).

A EJA é mencionada como prioridade na meta 10 e define que se deve “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (MEC, 2014, p. 37). No entanto, de acordo com o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2018), o percentual de matrículas da EJA integrada ao ensino profissionalizante cresceu entre os anos de 2010 e 2012, mantendo-se estável entre 2012 e 2016 e em queda significativa a partir de 2017, ou seja, distanciando-se da meta estabelecida para 2024, conforme aponta o documento (BRASIL, 2018b)

Assim, entendemos que, para que a meta do PNE consiga ser alcançada, seria necessário que, desde 2017, o percentual de matrículas tivesse (e continue até 2024) aumentado em média 3,4% ao ano. Porém, é um percentual difícil de ser alcançado, visto que muitos cortes de verbas destinados a essa modalidade de ensino têm ocorrido nos últimos tempos. O documento mais recente que versa sobre a questão é a Resolução CNE/CEB nº1, de 28 de maio de 2021, que institui diretrizes operacionais para a EJA relativas ao seu alinhamento com a PNA, com a BNCC, com a EJA à distância, além de outros aspectos. De acordo com o seu art. 13, os currículos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão:

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

O documento também alude que a oferta da EJA pode ser presencial, a distância, articulada à Educação Profissional, e, ainda, com ênfase na educação e aprendizagem ao longo da vida, para estudantes com deficiências, transtornos funcionais específicos, do espectro autista, com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos ou situações de privação de liberdade (BRASIL, 2021). A resolução dá outras diretrizes operacionais para a EJA, mas não define o conjunto de aprendizagens essenciais para esse público.

Atualmente, a EJA é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação básica e está estruturada em duas etapas. A etapa I é destinada a jovens a partir de



15 anos de idade que não completaram o ensino fundamental (de 1º a 9º ano), tendo os alunos, pelo menos, dois anos para concluírem esta fase. Já a etapa II é destinada a alunos maiores de 18 anos de idade que não completaram o ensino médio, tendo os estudantes um tempo médio de 18 meses para concluírem esta fase, podendo ao final ingressarem no ensino superior.

### **A invisibilidade de orientação curricular da EJA na BNCC**

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

Sendo assim, considerando a inexistência de orientações detalhadas para a EJA, torna-se cada vez mais difícil afirmar que o documento norteador é democrático, construído por todos e até mesmo coletivo. Isso porque não foi elaborado pensando em todos os estudantes e, muito menos, em suas especificidades (CARVALHO *et.al.*, 2020). Também é muito importante considerar que a não menção na base somente reforça a negação que essa modalidade sofre na educação brasileira (DOURADO *et. al.*, 2021). Isto é acentuado quando se analisa o perfil racial e social dos estudantes da EJA.

De acordo com dados do Censo da Educação Básica coletados em 2021, das matrículas da EJA por cor/raça declaradas, os estudantes identificados como pretos e pardos são predominantes na EJA do ensino fundamental e médio, representando, respectivamente, 76,7% e 69,1%, enquanto, os alunos brancos representam 21,1% - ensino fundamental - e 29,5% - ensino médio (BRASIL, 2022). Essa não-menção da EJA na BNCC faz com que essa exclusão também possa ser entendida pela maneira como parte da sociedade compreende esta modalidade, de maneira similar ao modo como muitos dos próprios alunos enxergam a história que os levou a esse contexto educacional. Assim, essa modalidade de educação fica cada vez mais “à mercê dos critérios de cada município e de cada estado para fomentar ou não

a continuidade da mesma, pois o caráter da não obrigatoriedade ficou subentendido” (DOURADO *et.al.*, 2021, p. 217-218).

Então, quando analisamos a BNCC, percebemos que, na segunda versão, lançada em 2016 “houve algum esforço para incluir a EJA no texto curricular. Entretanto, a solução encontrada foi bastante artificial [...], antes se lia ‘crianças e adolescentes’, passou a figurar ‘crianças, adolescentes, jovens e adultos’” (JUNIOR, 2019, p. 314 - grifo do autor), o que fez com que os problemas aumentassem. É possível notar que os responsáveis pela elaboração da BNCC não tiveram preocupação ou intencionalidade em inserir a EJA no documento (SOUZA *et. al.*, 2017; CARVALHO *et. al.*, 2020). Também em sua última versão, lançada em 2018, o documento não menciona a EJA. De acordo com Zen (2018), o argumento dos elaboradores é que a EJA faz parte da educação regular e de seus conjuntos de aprendizagem. Já o MEC afirma que “as especificidades de EJA devem ser discutidas relativamente aos pormenores de currículo” (SANTOS, SANTOS; FILHO, 2020, p. 2).

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

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

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

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

Portanto, é indiscutível que essa modalidade de ensino possua um aparato curricular específico. Para Junior (2019, p. 316), “não será possível avançar na Educação de Jovens e Adultos sem que se avance na construção de um currículo identificado com a diversidade de sujeitos demandantes da modalidade”. Esse currículo deve ser elaborado levando em consideração toda a questão da evasão escolar, como também as particularidades dos indivíduos, suas necessidades, seus contextos e seus objetivos (PEREIRA; SOUZA, 2020). É também importante ter em vista que na EJA há uma miscigenação cultural, de modo que o currículo deve “articular saberes dos diferentes sujeitos, zelando pela ideia de muitas realidades que precisam ser conhecidas em sala de aula com o cuidado de não reforçar as desigualdades presente na sociedade (MORAES; CUNHA; VOIGT, 2019, p. 9 apud DOURADO *et.al.*, 2021, p. 215).

Muito também é discutido sobre como deve ser o currículo em relação ao que deve ou não ser levado em prática. Conforme Honorio (2021, p. 26), o currículo da EJA deve ser “vivo, ativo, que faça parte integrante da vida dos educandos e suas peculiaridades, um currículo voltado ao dialógico, que pense a realidade do educando e que se preocupe com o processo final de sua formação para vida”, ou seja, devem estar em consonância com a realidade e com os saberes prévios desses estudantes. Desta maneira, uma proposta metodológica realizada de forma esvaziada, descontextualizada ou até mesmo inadequada para a EJA pode corroborar para que o estudante seja levado a evadir novamente do ambiente escolar (SILVA, 2017).

Diante do exposto, afirmamos o quão importante seria que a BNCC definisse os conjuntos de aprendizagens essenciais para a EJA, o que não exclui a importância de currículos que sejam definidos localmente. Para Pereira e Souza (2020), os currículos locais e regionais devem abordar conteúdos que contribuam para o avanço dos sujeitos no âmbito pessoal e profissional e que tragam mais sentido para a experiência vivencial das pessoas, por dar uma ênfase mais forte na parcela do conhecimento que é mais aplicável imediatamente no

cotidiano do que em princípios abstratos mais genéricos. Para tanto, é essencial que as experiências de vida deles sejam levadas em consideração, por meio de saberes que sejam mobilizados de forma significativa, motivando-os a continuar os estudos, como também concluir sua formação (HONORIO, 2021).

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

A perspectiva teórico-filosófica aqui defendida é a da Pedagogia Histórico-Crítica, criada em 1982 pelo pedagogo brasileiro Dermeval Saviani. O termo *histórico* vem do entendimento de que a educação tem influência na sociedade, podendo transformá-la, já o termo *crítica* vem da compreensão de que a sociedade também interfere na educação (MORAES, 2021). Essa teoria defende um modo mais crítico, inclusivo e socializado de tratar, pensar e trabalhar a educação (FRANCISCO; ALVES, 2017).

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

A teoria histórico-crítica coloca em xeque o ensino conteudista e tradicional, uma vez que ela fornece aos alunos um conhecimento significativo, crítico e reflexivo. Desta forma, ao utilizar práticas metodológicas embasadas nesta perspectiva teórico-filosófica, o professor tende a não basear suas aulas na transmissão do conhecimento aos discentes, de maneira mecânica e bancária, mas sim na problematização e no diálogo. O modelo de escola tradicional, muito usado, ainda, no Brasil, apresenta características enciclopédicas, coercitivas, transmissivas e expositivas dos conteúdos. Esse modelo emerge do sistema capitalista, a partir da política liberal de mercado, daí o nome Pedagogia Liberal Tradicional. Para essa tendência filosófica, a função da escola é “preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com suas aptidões individuais” (LIBÂNEO, 2014, p. 22). Desse modo, dentro dessa perspectiva filosófica, o aluno, ao longo de sua vida escolar, recebe conhecimentos que, indiretamente, interligam a educação com o modelo econômico de sociedade, sendo, ao longo de toda sua formação, preparado para o trabalho.

Vale reforçar que a CF/88 dispõe que a educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Assim, depreendemos que é função da escola trabalhar os aspectos de desenvolvimento cognitivo, psicológico e social do aluno, para prepará-lo para assumir o papel de cidadãos na sociedade, mas também no mercado de trabalho. Por isso a importância de se discutir acerca da formação continuada dos professores que atuam na EJA. Santos e Crusoé afirmam que:

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

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

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

Apoiada na teoria histórico-crítica de Saviani e na pedagogia libertadora de Freire, entendemos que o professor precisa assumir um papel de mediador do conhecimento, oferecendo “um meio social favorável ao pleno desenvolvimento do aluno, por meio da mediação da relação deste com o objeto do conhecimento, numa interação social adequada e planejada” (KAULFUSS, 2019, p. 14). Portanto, o docente deva problematizar de forma questionadora, crítica, reflexiva e dialógica, os conteúdos escolares, resgatando os conhecimentos prévios dos alunos adquiridos ao longo de suas vivências, sendo necessário, que as práticas educativas tenham como horizonte as histórias de vida dos estudantes.

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

requer caminhos de uma aprendizagem que dialogue com “suas experiências em situações diárias ou por intermédio da ação da mediação do professor para sair da zona de desenvolvimento real (inicial) para a zona de desenvolvimento proximal (a que consegue com ajuda de outra pessoa)”. Dessa maneira, a epistemologia vygotskyana também defende que “é por meio da interação de grupos sociais com seus juízos de valores e cultura que se constrói e internaliza o conhecimento” (SALOMÃO, 2016, p. 39). Nesse sentido, para Vygotsky (1996), o indivíduo é capaz de adquirir conhecimento a partir de interações interpessoais, por meio de trocas com outros sujeitos e com o meio que o cerca.

Por esse motivo, o pensamento vygotskyano é definido como sociointeracionista, isto é, indivíduo e meio exercem influências recíprocas, o que significa dizer que o biológico e o social não estão separados e, portanto, o homem se constitui como tal por meio de suas interações sociais, ou seja, “alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (REGO, 2014, p. 93). Por isso, é tão importante considerar/investigar/levantar os conhecimentos prévios dos alunos acerca de determinado assunto, antes de iniciar o conhecimento científico, pois todos são sujeitos constituídos pelos contextos histórico, cultural, político, social e cultural em que estão inseridos.

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

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

## **Considerações Finais**

Nessa pesquisa, buscamos realizar uma pesquisa bibliográfica acerca do percurso histórico da EJA no Brasil, mostrando como essa modalidade de ensino se apresenta atualmente nos documentos oficiais, de modo a mobilizar reflexões críticas sobre a prática educativa do professor desse contexto à luz da pedagogia histórico-crítica. Com isso, percebemos o quanto é importante os professores compreenderem, criticamente, o universo desse público, o que o fizeram retornar para a escola e o quanto a EJA deve ser encarada enquanto uma educação popular, pois apresenta, essencialmente, um caráter estudante-trabalhador. E assim, aproveitando o momento de busca ativa por aprendizagem pelo próprio estudante, elaborar, pensar e planejar ações e práticas educativas significativas para eles. Para isso, é necessário que o professor traga para o centro do processo de ensino-aprendizagem o aluno, a partir de um movimento dialógico e interacionista com ele, por meio da valorização de seus saberes prévios, que são construídos ao longo de suas vivências e experiências.

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

Por outro lado, é possível notar que, desde a chegada dos jesuítas, com a catequização dos indígenas, a EJA não recebe importância, visibilidade e/ou políticas públicas substanciadas. Evidência essa confirmada quando percebemos que a BNCC não define o conjunto de aprendizagens essenciais para o público da EJA, isto é, não traz orientação curricular para esta modalidade de ensino, deixando a categoria à margem do processo de ensino-aprendizagem. Essa invisibilidade acaba deixando marcas nesse processo, porque os professores passam a planejar suas aulas seguindo o mesmo conteúdo do ensino regular sem nenhuma adaptação ou contextualização para a realidade da EJA. Entendemos que esse



aspecto pode, inclusive, corroborar para uma possível nova evasão escolar desse aluno, que se depara com um currículo descontextualizado para as suas necessidades.

Por fim, acreditamos que o educador de jovens e adultos deve ser um sujeito resistente diante do apagamento da EJA na BNCC, deve ser sensível com a formação desses sujeitos, ciente da importância da mobilização de metodologias de ensino e práticas educativas que sejam realmente significativas para esse público, isto é, que levem em consideração as demandas específicas deles, mesmo diante dos silêncios percebidos pela orientação curricular.

## Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

COSTA, L. R. S. *et. al.* O papel do professor na aprendizagem da criança: uma discussão a partir das compreensões de Vygotsky e Piaget. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, Ed. 01, Vol. 07, pp. 18-26, 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/professor-na-aprendizagem>. Acesso em: 5 nov. 2022.

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

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

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

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

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

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

---

Acesso em: 16 ago. 2022.

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

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

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

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

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

KAULFUSS, M. A. Vygotsky e suas contribuições para a educação. **Revista Científica Eletrônica da Fait**, Itapeva, p. 1-15, 2019. Disponível em: [http://www.fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/CbhpbvBukokmetSx\\_2017-1-21-11-30-48.pdf](http://www.fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/CbhpbvBukokmetSx_2017-1-21-11-30-48.pdf). Acesso em: 6 nov. 2022.

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

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

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

MORAES, Y. Entendendo a Pedagogia Histórico-Crítica para o concurso da SEDF. In:

---

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

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

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

REGO, C. T. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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