Seção: Currículo | **Artigo de revisão DOI:**
https://doi.org/10.35700/2317-1839.2023.v12n21.3518

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO

YOUTH AND ADULT EDUCATION: PEDAGOGICAL PRACTICES AND THE CURRICULUM

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y EL CURRICULUM

Maria Irilene Alves dos Santos
Doutoranda na Área de concentração de Educação brasileira
Universidade Federal do Ceará (UFC)
E-mail: *profa.irilene@gmail.com*
Orcid: *https://orcid.org/0000-0001-5286-8379*

Ana Paula de Medeiros Ribeiro
Doutora na Área de concentração de Educação brasileira
Universidade Federal do Ceará (UFC)
E-mail: *apmedeiros.ufc@gmail.com*
Orcid: *https://orcid.org/0000-0001-8023-4533*

RESUMO

As práticas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são imprescindíveis para o desenvolvimento educacional dessa modalidade que vem paulatinamente conquistando espaço nos últimos anos. O currículo expressa como devem ser tais práticas. Neste estudo, uma pesquisa de

revisão teórica, o objetivo é apresentar um recorte teórico da Educação de Jovens e Adultos em seus aspectos legais, bem como o ensino, o currículo e as competências e habilidades que lhe são concernentes.
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino e aprendizagem. Currículo educacional.

ABSTRACT

Practices developed in Youth and Adult Education (EJA) are essential for the educational development of this modality that has been gradually gaining space in recent years. The curriculum explains how such practices should be. In this theoretical review research, the objective is to present a theoretical outline of Youth and Adult Education in its legal aspects, as well as the teaching, curriculum and competencies and skills that concern it.
Keywords: *Youth and Adult Education. Teaching and learning. Educational curriculum.*

RESUMEN

Las prácticas desarrolladas en la educación jóvenes y de adultos (EJA) son esenciales para el desarrollo educativo de esta modalidad que viene gradualmente conquistando espacio en los últimos años. El currículo expresa como deben ser tales prácticas. En esta investigación de revisión teórica, el objetivo es presentar un corte teórico de la educación de jóvenes y de adultos en sus aspectos legales, así como la enseñanza, el currículo y las competencias y habilidades que le son concernientes.
Palabras clave: *Educación juvenil y adultos. Enseñando y aprendiendo. Currículo educativo.*

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERFIL E ASPECTOS LEGAIS

As dificuldades escolares de jovens e adultos podem estar associadas ao contexto educacional e a como ocorre o processo de ensino-aprendizagem (Ferreira; Martinelli, 2016). Numa pesquisa, em determinada escola pública, identificou-se que o perfil de discentes de EJA é de maioria feminina, com média de idade de 26 a 35 anos. São pessoas que trabalham de carteira assinada, com renda individual de até um salário mínimo, casadas e com filhos, o que mostra que ainda são necessárias mudanças que partam da gestão pública educacional que possam incentivar os alunos a estudarem (Melo; Santos; Martins, 2015).

O perfil dos discentes de EJA já havia sido traçado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio, em documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no Parecer 15, de 1998. De acordo com apontamos nas DCN, alunos vêm

surgindo de modo contínuo e devem ser atendidos pelo Ensino Médio. Eles já trabalham, pretendem adquirir melhores condições tanto salariais, quanto sociais, bem como aprendizagens que possam ser úteis à vida laboral, em meio à evolução tecnológica (Brasil, 1998a). Esse perfil é assim caracterizado:

> [...] são adultos ou jovens adultos, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais até o presente sub-representados nessa etapa da escolaridade (Brasil, 1998a, p. 8).

As DCN para a EJA, Câmara de Educação Básica (CEB) 11/2000, corroboram essas DCN para o Ensino Médio, ao ressaltarem que essas características correspondem também aos pressupostos do Ensino Fundamental (Brasil, 2000). Ou seja, trata-se de uma demanda diferenciada de alunos para a Educação Básica, que, possivelmente, também necessita de um ensino diferente do que já vinha sendo trabalhado com crianças e adolescentes nessas etapas.

As mudanças ocorridas na EJA, no novo milênio, apresentam algumas características pontuais: as que se relacionam à expansão do ensino ofertado, ao fortalecimento dos direitos da EJA, pois, além da alfabetização e de estudos elementares, o Ensino Médio e Profissional também foi incluído nessa modalidade, assim como para as pessoas privadas de liberdade. Fazem parte desse contexto, igualmente: a diversidade de programas educacionais, mas que pouco deram retorno, embora tenham apresentado estratégias e propiciado informações ao desenvolvimento de políticas públicas; a dificuldade em estabelecer uma educação ao longo da vida e a instrumentalização da formação, que se volta às exigências do mercado de trabalho, em contraposição à formação integral dos alunos (Di Pierro; Haddad, 2015).

Nos últimos anos, o crescimento das pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos voltaram-se a aspectos tais como a função reparadora, Trabalho, Sujeitos da EJA, Educação ao longo da vida e Educação Popular, sendo que, relativamente às áreas, os mais identificados foram Alfabetização, Letramento, Leitura, Escrita e Matemática (Braga; Fernandes, 2015).

Inicialmente, conhecida apenas como Educação de Adultos, a modalidade EJA teve início na década de 1930, quando foi implantado o sistema público de Educação Elementar no Brasil, com o intuito governamental de incluir jovens e adultos a participarem da escolarização ofertada. No entanto, ações voltadas às especificidades da EJA só tiveram início a partir da década de 1940 (Jardilino; Araújo, 2015).

Nos anos iniciais do século XX, por volta de 1920, o analfabetismo no Brasil alcançou elevado índice (72% de analfabetos) (Strelhow, 2012). Alguns anos depois, ocorreu a implantação da Constituição Federal (CF) de 1934, no Brasil, que estabeleceu que o Plano Nacional de Educação deveria seguir a norma de oferta de ensino primário aos adultos (Brasil, 1934). Devido ao Golpe de Estado, em 1937, houve, todavia, mudanças constitucionais e o documento com essas alterações apenas manteve o caráter obrigatório e gratuito do Ensino Primário e não incluiu os adultos nessa perspectiva de obrigatoriedade e gratuidade de acesso ao ensino (Brasil, 1937; Evangelista; Menezes; Costa, 2015).

Os ideais de renovação da educação, propostos pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), foram influenciadores da CF de 1934, mesmo que essas premissas tenham sido suprimidas na CF de 1937 (Evangelista; Menezes; Costa, 2015). Já nas décadas seguintes, houve proposições de iniciativas para a inclusão e extensão de acesso à escola por parte das pessoas que mais necessitavam (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

O fato de não haver frequente menção à EJA, em livros didáticos e em pesquisas, pode estar relacionado à visibilidade pouco dada, no meio acadêmico, ao público a que a modalidade atende. Esta temática tem sido abordada com mais frequência a partir, aproximadamente, da metade do século XX, período de intensas transformações no meio educacional. Nesse momento, algumas regulamentações e marcos se destacam, como em 1947, quando da fixação de uma campanha pela alfabetização de jovens e adultos (CEAA), bem como dos movimentos populares na década de 1960, os trabalhos de Paulo Freire e a proposta pedagógica própria para jovens e adultos, em 1970, com a implantação do movimento brasileiro de alfabetização (MOBRAL) (Xavier, 2019).

Outro marco para a EJA foi o decreto da Lei Orgânica de Ensino Primário n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946. No capítulo II, nas categorias de ensino primário e de seus cursos, Art. 2º, a normativa estabelece o ensino primário supletivo voltado aos adolescentes e adultos (Brasil, 1946).

O Departamento Nacional Educacional, órgão do Ministério da Educação e Saúde, criou, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos (SEA), com o intuito de organizar os trabalhos realizados anualmente relativos ao ensino, com funções que iam do caráter administrativo ao pedagógico. Coube ao Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), no mesmo ano, financiar e regulamentar a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (Silva; Lima, 2017).

A CEAA surgiu no governo Dutra, após o período militar, como medida para a erradicação do analfabetismo no país e objetivava não somente alfabetizar, mas também incluir os alunos, fazer com que eles fossem partícipes de uma educação com base na democracia, segundo o Ministro da época, Clemente Mariani (Lopes; Silvana; Damasceno, 2016).

Esse movimento pela alfabetização do maior número de pessoas possíveis considerou, inclusive, que não eram necessários profissionais especializados para realizar essa alfabetização. Desse modo, poderia realizar esse trabalho qualquer pessoa que também fosse alfabetizada, o que fez com que, em 1948, fosse lançado um documento sobre voluntariado e, em 1960, fosse publicado outro para os professores voluntários (Strelhow, 2012).

Dentre os benefícios que esse movimento trouxe, destaca-se a implantação de maior estruturação nos estados e municípios voltadas à escolarização desse público. Sua preservação, por sua vez, ocorreu segundo a própria administração desses estados e municípios, mesmo após o término da CEAA, em meados de 1950 (Haddad; Di Pierro, 2000). Todavia, as metodologias empregadas não consideravam a realidade na qual os alunos estavam inseridos (Strelhow, 2012).

Foi criada, em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) no segundo mandato presidencial de Getúlio Vargas. Sua oficialização, entretanto, ocorreu somente no governo de Juscelino Kubitschek, o qual buscou dar continuidade às ações educativas. Convém mencionar que, na década de 1950, o processo de industrialização estava em alta, e o governo pretendia que, com o auxílio da Educação Básica, o homem do campo fizesse parte do desdobramento da economia. Assim, foi por meio da educação formal (em escolas e cursos técnicos), e da educação informal (com ensinamentos em diversos ambientes sobre higiene, agricultura etc.), que a CNER desenvolveu seus trabalhos, influenciando os

relacionamentos e a maneira de expressar a própria cultura, o que perdurou até 1963 (Barreiro, 2010).

Já em 1958, após um congresso de Educação de Jovens e Adultos, criou-se a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CEA), que tinha como intuito o desenvolvimento de projetos que consideravam o contexto dos municípios, que lhes servissem de parâmetros, embora não tenham se diferenciado das demais campanhas (Strelhow, 2012). Tal congresso contou com a participação de Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, que, apesar de não ter formação específica para ser professor, destacou-se na chamada educação popular, coordenou um plano nacional de educação para adultos, que comportava o CEA (Gadotti, 2007).

A Educação de Jovens e Adultos fazia parte da reforma de base para o combate ao analfabetismo e, para Freire, essa educação deveria ser libertadora, por buscar fazer os sujeitos tornarem-se conscientes e críticos de seu papel na sociedade. O plano para a EJA, no entanto, foi extinto devido o Golpe de Estado de 1964, assim como outros movimentos como os Centros Populares de Cultura (CPCs) e o Movimento de Educação de Base (MEB) – este último, que perdurou até 1969, tinha o apoio da igreja (Gadotti, 2007).

Em 1969, foi implantado no Brasil o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que recebeu grande investimento do governo para implantação, organização, supervisão e desenvolvimento de atividades em todo país, além de produzir materiais didáticos. O movimento prosseguiu em 1970, e, dentre as diversificações propiciadas, houve o desenvolvimento de um programa que se constituía na oferta de curso primário, com alterações que possibilitassem a continuidade dos estudos em alfabetização na Educação Básica para jovens e adultos, porém o programa foi extinto em 1985, pois a educação e a política da época não mais acreditavam na eficiência do programa (Di Pierro; Joia, Ribeiro, 2001).

Com o estabelecimento da Lei 5.692, de agosto de 1971, houve não só a ampliação da escolarização básica de quatro para oito anos, mas também a instituição, no Capítulo IV, do ensino “supletivo” voltado para adolescentes e adultos que não prosseguiram ou concluíram a escolarização na idade requerida. A partir daí, a escolarização da EJA pôde ser organizada em diversas modalidades, como nos cursos supletivos, ensino a distância, dentre outros (Brasil, 1971; Di Pierro; Joia, Ribeiro, 2001).

Nos anos de 1990, foi instituído, no governo de Fernando Collor de Melo, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), pela alfabetização de jovens e adultos com a participação de associações governamentais e não governamentais. Devido à falta de controle sobre os recursos por parte dessas associações o programa foi extinto, sendo que existiu por somente um ano (Beisiegel, 1997, apud Di Pierro; Joia, Ribeiro, 2001).

Por conseguinte, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), ocorrida em 1996, foi importante para corroborar a noção de educação que ocorre ao longo da vida, com o pensamento voltado não somente à escolarização dos alunos (Paiva; Fernandes, 2016).

Nas primeiras décadas do novo milênio, foi ampliada a perspectiva legal dos direitos da EJA, bem como o estabelecimento desta nas políticas voltadas à Educação Básica, pois havia sido amparada em termos constitucionais em 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 9.394/1996 (Brasil, 1996) – quanto ao direito à alfabetização, à educação escolar e à preparação para o trabalho. Nessa perspectiva, inserido em estratégias de participação do povo, surgiu o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e, por conseguinte, uma secretaria extraordinária e uma comissão nacional de alfabetização para gerenciá-lo (Di Pierro; Haddad, 2015).

Em 2004, houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade (SECAD), no governo de Luis Inácio Lula da Silva, que tinha o intuito de desenvolver políticas para a EJA a âmbito de Estado, sendo que, no mesmo ano, foi desenvolvida a comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que teve a colaboração de movimentos sociais (Catelli Jr.; Gisi; Serrao, 2013).

Em 2006, no segundo mandato de Lula da Silva, foi instituído o Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, que tratou do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O PROEJA comportava cursos e programas de educação profissional de: “I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio” (Brasil, 2006).

Dentre as decisões tomadas no início de mandato do atual governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), esteve a da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação

(MEC), mantendo somente a Secretaria de Alfabetização, que tem enfoque nos anos iniciais da Educação Básica, como Educação Infantil e Ensino Fundamental (Paiva; Haddad; Soares, 2019).

Em uma história de avanços e recuos, a Educação de Jovens e Adultos apresenta uma diversidade de programas e iniciativas empreendidas pelo governo e por movimentos populares. Não obstante algumas iniciativas legais e/ou por força do popular tenham sido bem-sucedidas, ainda há que se avançar e dar continuidade para essa educação. A seguir, serão apresentados alguns pressupostos acerca do currículo para esta modalidade e também sobre seu ensino.

2 O ENSINO E O CURRÍCULO PARA A EJA

O termo "curriculum" tem origem latina, tendo a mesma procedência de *cursus* e *currere*, o que, em português, tem duas denominações: a primeira se refere à carreira profissional, e a outra se refere à carreira do próprio estudante quanto aos saberes que deve aprender (Sacristán, 2013). A definição de "currículo" pode também ser associada a um argumento de ações centrais. Estas devem ser trabalhadas pelas escolas, e a escolha dos conhecimentos que o compõem deve ocorrer a partir da consideração do que é primordial ser ensinado e aprendido, para que a escola não perca a sua característica fundamental e para que, por meio desses saberes adquiridos, as pessoas possam atuar em suas realidades (Gama; Duarte, 2017).

A década de 1920, nos Estados Unidos, possivelmente marca o início das investigações acerca do *currículo*, considerando-o como central. Dado que a época era de desenvolvimento da indústria e crescente necessidade pela escolarização, os que estavam principalmente à frente da administração educacional intencionaram desenvolver o *currículo* em um processo racional com base em uma obra[1], de 1918, do autor John Franklin Bobbitt (Silva, 1999). De acordo com essa perspectiva, desenvolveram-se outras formas de explicar e denominar as aprendizagens escolares conforme os períodos históricos, expressos em teorias.

[1] "The curriculum" (1918).

A concepção tradicional de *currículo*, baseada na concepção de Bobbit, que, por sua vez, foi baseada nas ideias expressas por Ralph Tyler, com base em uma administração científica, estava associada à padronização dos conteúdos a serem ensinados e que deveriam ser apreendidos pelos alunos. John Dewey também foi importante nesse processo. Vê-se que, nessa definição, pode haver uma limitação quanto ao currículo por reduzi-lo a procedimentos burocráticos (Silva, 1999).

Ao contrário das teorias tradicionais que tinham como foco a organização do currículo, as teorias críticas introduziram na educação questionamentos sobre as causas das desigualdades sociais, sendo mais relevante entender as funções do currículo, e não somente construí-lo. Alguns autores, a partir da década de 1960, marcaram essa época com suas obras. Paulo Freire foi um deles, com obra sobre opressão vinculada à pedagogia[2], e Louis Althusser[3] e Michael Apple[4] podem ser alguns citados que contribuíram com seus escritos para a compreensão dessa teoria (Silva, 1999).

Em português, os ideais das teorias pós-críticas do currículo estão em circulação desde a década de 1990, adquirindo notoriedade a partir dos anos 2000. Tais teorias refutam as teorias críticas, têm influência do Marxismo, da Escola de Frankfurt e se caracterizam por apresentarem questionamentos que englobam currículo, ideologia e poder (Lopes, 2013). Devido às múltiplas culturas (multiculturalismo), surgiu novamente a questão sobre quais são os conhecimentos relevantes a serem trabalhados, considerando a nova configuração em termos de cultura no mundo (Silva, 1999).

Os estudos sobre currículo se intensificaram e adquiriram caráter mais científico já no século XX. Concomitantemente, a Educação de Jovens e Adultos também passava a ser mais vista e trabalhada no cenário da educação. As concepções de currículo pós-críticos são as que parecem mais se relacionarem com a proposta que deveria ser a da EJA, a qual considera a realidade do aluno, ultrapassando a lógica de um currículo fechado em conteúdos preestabelecidos.

A história do currículo na EJA, em uma perspectiva nacional, é marcada por exclusão do sujeito que detém um contexto próprio, dando lugar à seleção de saberes que

[2] Pedagogia do oprimido (1974).

[3] Com sua obra: *Ideologias e os aparelhos ideológico do estado* (1974).

[4] A partir de seu livro *Ideologia e Currículo* (1979).

favoreceram ideologias dominantes (Santos; Amorim, 2016). Na perspectiva tradicional de currículo, jovens e adultos deveriam adquirir habilidades educacionais estabelecidas, de modo a memorizá-las.

Foi na forma tradicional de currículo que a Educação de Jovens e Adultos se desenvolveu nas instituições formais de ensino, com práticas baseadas em objetivos estabelecidos por interesses políticos expressos no próprio currículo. Além disso, observando os aspectos históricos da EJA, vê-se que houve, quanto ao currículo, a implantação de muitos programas que tinham por objetivo extinguir o analfabetismo, com caráter, ao mesmo tempo, aligeirado (Santos; Amorim, 2016).

São considerados aprendizados a serem trabalhados aqueles que perpassam pela cientificidade, que são externos à escola e têm caráter de verdade indubitável. No entanto, quando se debruça sobre essa análise levando em conta o currículo escolar da EJA, este desponta como neutro, no qual a história e todo o processo político e que abrange outros aspectos nessa modalidade são desconsiderados, se não totalmente, parcialmente (Cassab, 2016).

O modo de falar com as pessoas dessa modalidade, os conteúdos que são selecionados com base no que as crianças também estudam no processo de alfabetização (o que infantiliza o processo de ensino que é destinado para pessoas com perfil diferente) são exemplos que compõem as práticas curriculares na EJA durante o ensino e a aprendizagem (Oliveira, 2007). Segundo essa autora, ao propor a organização do currículo, é necessário saber que é uma modalidade ofertada a pessoas que têm histórias de vida diferentes daqueles que fazem parte da educação regular e que geralmente são mais jovens.

Logo, a formação de pedagogo e dos demais profissionais habilitados nas licenciaturas para ensinar na EJA também é uma questão pertinente, já que não se está ensinando para crianças e, portanto, se necessitava de uma formação que atendesse à demanda de jovens e adultos, sujeitos não só de idades diferentes, mas também de experiências de vida diversas (Paiva; Fernandes, 2016).

Para os programas como o Mobral (1964-1985), o foco era dado à alfabetização, o que se afastava do que Paulo Freire tinha como intuito, pois este pretendia ofertar para o aluno a alfabetização (codificação e decodificação de palavras) e emancipação do homem

(Santos; Amorim, 2016). Somente a partir da LDB de 1996 é que se estabeleceu a importância da oferta de educação nessa modalidade, decorrendo disso a construção das DCN para a EJA.

Essas DCN foram aprovadas em 10/2000, por meio do parecer n. 11/2000, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, e tinham como função ser um documento específico para esses alunos pertencentes à nova modalidade estabelecida pela LDB. As DCN apresentam os fundamentos e as funções da EJA (Brasil, 2000). As diretrizes serviram de base para caracterizar o espaço da EJA, assim como para direcionar as ações pedagógicas voltadas à modalidade (Soares; Pedroso, 2016).

Em consonância com a perspectiva de um currículo que pode ser considerado crítico, as DCN preconizavam:

> [...] a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (Brasil, 2000, p. 9).

Mais recentemente, a proposta das novas DCN, publicada em junho de 2015, e aprovada pelo MEC, considera como fundamentais o desenvolvimento da formação inicial e continuada:

> A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de Educação Básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (Dourado, 2015, p. 305).

Pode-se dizer que, dentre as maiores contribuições da teoria crítica do currículo à constituição do currículo da EJA, está a de considerar as experiências do aluno como fonte de aprendizagens (Santos; Amorim, 2016). Os aspectos históricos que contêm os avanços em um currículo para a EJA, como visto nas DCN, por exemplo, demonstram interesse por

decidir trajetos pedagógicos, de formação, de avaliação, que incluam os saberes que os jovens e adultos já detêm.

O currículo, enquanto projeto pedagógico que organiza e tem também dimensão temporal das atividades a serem trabalhadas no ambiente escolar, pode contribuir positiva ou negativamente para o desenvolvimento da aprendizagem de jovens e adultos. Este caráter o torna crítico e, consequentemente, o habilita a não somente colaborar com uma educação que oferta leitura e escrita (que são, sim, importantes), mas também contribuir para uma nova socialização dos alunos, e levá-los a recuperar o conhecimento sobre a compreensão de si como pessoas históricas e partícipes de cultura. Logo, o currículo que se sugere para a EJA deve pautar-se na flexibilidade, além de ser diverso e permitir a participação (Cândida Sérgio, 2008).

Posteriormente, houve a implantação da Base Nacional Comum Curricular, que propõe novas orientações para o desenvolvimento do currículo na Educação Básica, definindo aprendizagens que entram em vigor com o currículo em ação (Brasil, 2017). Embora a Base não apresente avanços para a modalidade, visto que não considera as especificidades (Schackow *et al.*, 2019; Zen, 2018) quanto à formação, metodologias, avaliação etc. do alunado, apresenta uma unificação das etapas e modalidades de ensino, indicando que essa consideração pelo contexto do aluno seja feita por cada comunidade, por cada realidade concernente à EJA (Ferreira, 2019).

Na visão de alguns autores, a posição da BNCC quanto a essa modalidade traz menções consideradas incipientes nas versões do documento de 2015, 2016 e 2018. A crítica ao que apresenta a BNCC diz respeito à falta do levantamento das problematizações sobre o que já foi construído e experienciado na EJA, para que um currículo condizente fosse construído. Ademais, defende-se que poderiam também ser desenvolvidas políticas, por parte do governo federal, com o intuito de colaborar com o desenvolvimento das práticas realizadas pelos municípios brasileiros (Catelli Jr., 2019).

Para Santos, Santos e Souza Filho (2020), nas primeiras versões do documento, que resultaram de um debate nacional, houve, sim, menção significativa quando a modalidade é incluída em tópicos dessas versões e também torna-se objeto de discussão. Os autores pontuam, contudo, que faltou esta confirmação nas versões finais da BNCC, pois indicaram ser a modalidade componente do ensino regular e, assim, deveria ser

também incluída nas práticas pedagógicas, assim como nas outras etapas que compõem a Educação Básica.

Mesmo que não haja um plano específico para o currículo da EJA expresso na Base em questão, deve-se recordar que ela não é o único meio de viabilizar experiências de aprendizagem para a modalidade. Os últimos estudos são consensuais quanto a não inserção concreta da EJA na BNCC, mas é possível que possam advir boas ideias e políticas provenientes da autonomia dos municípios ao proporem a organização curricular para jovens e adultos, ou, mesmo, mudanças futuras no texto documental que incluam de modo mais amplo e preciso esses estudantes.

Destarte, de acordo com essas considerações sobre o currículo, se percebe que houve avanços na compreensão de como devem ser as práticas pedagógicas para a EJA, com o desenvolvimento da legislação nacional, bem como as publicações das DCN, uma vez que o caráter normativo do currículo adquiriu norteamentos necessários. A BNCC, no entanto, recentemente não apresenta consideração por essa modalidade, o que faz refletir sobre como será conduzida a EJA e os segmentos que a compõem.

3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE MATEMÁTICA E LEITURA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

No processo de ensino e aprendizagem há as denominadas *competências* e *habilidades*, termos que se tornaram comuns no meio educacional e que podem estar relacionados ao fato de se obter determinado conhecimento e de ser capaz de realizar algo com esse mesmo saber.

Quando se é capaz de agir em determinada circunstância de modo a mobilizar conhecimentos adquiridos, mas não somente com eles, e, e tornar esse processo eficaz, decorre dele uma definição de *competências* (Perrenoud, 1997), que também podem ser compreendidas como a totalidade dos meios disponibilizados em circunstâncias que requerem a resolução de um problema (Behar, 2013). Em contrapartida, habilidade ou hábito pode ser definido como a atitude de realizar alguma coisa, mas sem nem precisar

pensar sobre, uma vez que já foi realizado e, não raro, um processo internalizado pela pessoa (Perrenoud, 1997).

O conceito de *competência* é associado a desenvolvimento, ou seja, o objeto de reflexão não deve ser uma aprendizagem de competências baseada na linearidade, e, sim, na educação contínua, que considere não somente o que deve ser ensinado em sala de aula, mas também, e sobretudo, no contexto que lhe é externo, como o do trabalho, valorizando as experiências extraescolares dos alunos como fonte de conhecimento e aprendizagem (Deffune; Depresbiteris, 2019).

O uso de competências e habilidades tornou-se frequente como alternativa para superar o ensino tradicional, sendo que este tinha como objetivo o trabalho com o ensino baseado na memorização, enquanto os primeiros não se restringem ao conhecimento técnico que os alunos podem adquirir sobre determinado assunto, mas se estendem à sua cognição. Faz parte dessa sistemática, igualmente, a possibilidade de solucionar questões que se apresentam na vida real, se utilizando, para isso, de elementos de atitude, de procedimentos e de conceitos (Zabala; Arnau, 2010).

No processo de ensino e aprendizagem, faz-se uso da concepção de competência acerca dos saberes reunidos a fim de poderem ser utilizados em determinada situação, como em resolução de problemas e desenvolvimento de caminhos metodológicos e adoção de uma perspectiva que possa integrar várias disciplinas (Dias, 2010). As competências, no entanto, não são trabalhadas considerando apenas a interdisciplinaridade ou abordagens similares, pois os saberes que são elencados pelas competências, em sua maioria, constituem-se em disciplinas em específico (Perrenoud, 1997).

Ou seja, os conhecimentos necessários na resolução de determinados problemas podem e devem ser combinados, o que não exclui a possibilidade de haver competências relativas a cada disciplina em particular. Nesse sentido, o autor supracitado revela que essa dicotomia entre competências disciplinares e competências interdisciplinares e afins deve ser superadas e dar lugar à discussão acerca das competências que tinham por base a memorização fora de situações reais, em contrapartida das competências que mobilizam saberes diversos para serem utilizados em situações desafiadoras.

As competências e habilidades têm relevância para a Educação Básica, pois os alunos necessitam de saberes dos anos anteriores de escolaridade como base para os

conteúdos que serão estudados nos anos seguintes na escola, bem como podem necessitar desses conhecimentos para o exercício da profissão que escolherem no futuro (Bonotto; Felicetti, 2014).

Segundo Bonotto e Felicetti (2014), as concepções de Competências e Habilidades são mencionadas nos diversos documentos educacionais no Brasil, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ano de 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) do ano 2000 e até mesmo nas avaliações, como no Saeb de 2008, bem como em outros documentos e avaliações externas.

Os PCN para o Ensino Fundamental apresentam como objetivo da aprendizagem desenvolver a competência de âmbito profissional, embora não devam se limitar ao ensino de habilidades que o mercado de trabalho requer (Brasil, 1997a). Mais especificamente, os PCN para a Língua Portuguesa apresentam a expectativa de que os alunos desenvolvam uma competência relativa à linguagem e, a partir daí, possam solucionar questões do cotidiano, bem como acessar elementos da cultura e poderem fazer parte de um contexto geral letrado (Brasil, 1998b).

Uma vez que é a leitura uma das habilidades linguísticas previstas nos PCN para o Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, tem-se que formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto e que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (Brasil, 1998b, p. 41).

A leitura, como parte do denominado letramento, é constituída de habilidades linguísticas e psicológicas que não se restringem à habilidade de decifrar o que diz uma palavra, mas vai até o entendimento do significado de textos escritos (Soares, 2007). Para que o aluno adquira a capacidade leitora e seja capaz de ir além da decodificação, é importante o contato com a leitura na escola, sendo necessária a reflexão de que são leitores em formação, com o fim de que compreendam textos integralmente, com o intuito de que os alunos formulem suposições, compreendam textos extensos e difíceis de interpretar, pois são habilidades necessárias para que avancem em níveis superiores de entendimento leitor (Bridon; Neitzel, 2014).

Com relação às competências a serem adquiridas no Ensino Fundamental para Matemática, segundo os PCN, para o final do primeiro ciclo (1º ao 5º ano) estão relacionadas aquelas voltadas à resolução de problemas, à leitura e à escrita de números, à comparação e ordenação das quantidades e realização de medições. Para o final do segundo ciclo (6º ao 9º ano), por sua vez, espera-se, além de resolução de problemas e também leitura e escrita de número, realizar cálculos, a realização de medições, interpretação e construção de representações, reconhecimento e descrição de formas geométricas, assim como o trabalho com dados do cotidiano (Brasil, 1997b).

De acordo com os relatórios de avaliações externas, como do Pisa, Enem, e do Saeb acerca das competências Matemáticas, essas competências relativas ao cálculo não são o suficiente para atender às demandas da atual sociedade. É fundamental, nessa seara, levar em consideração que a Matemática está cada vez mais presente no mundo e que se faz preciso o desenvolvimento de um currículo que vá além da mecanização, de aplicações, de exercícios, primordialmente nas séries iniciais, pois é onde a alfabetização Matemática basilar é construída (Nacarato; Mengali; Passos, 2019).

A estruturação dos conteúdos de Matemática é diferente em cada documento (PCN, matriz de referência do Saeb, e outros), todavia, as competências dessa disciplina a serem desenvolvidas pelos alunos até o término do ensino fundamental são comuns nesses documentos curriculares e podem ser agrupadas em: números e operações, álgebra, geometria e medidas e tratamento da informação (Zanoello; Groenwald, 2018).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que teve implantação recente, em 2017, as competências apontadas para o componente curricular Matemática visam à autonomia discente para a sua utilização, ou seja, os estudantes do Ensino Fundamental adquirem a responsabilidade de fazer uso dos conhecimentos matemáticos em um processo dinâmico e que envolva persistência na resolução de problemas, sobretudo aqueles que envolvem o seu cotidiano (Kipper; De Oliveira; Gomes, 2019).

Dessa maneira, as concepções de competências e habilidades são diversas, se relacionam com o saber fazer e com a capacidade de assim fazer; resguardam, outrossim, a compreensão de conhecimentos que são adquiridos e mobilizados para tomada de decisão e de resolução de problemas. Para além de saberes que devem ser memorizados, competências e habilidades devem estar a serviço da realidade dos estudantes, ou seja,

adquirem legitimidade ao serem utilizadas em situações reais que exijam conjunto de saberes tais como raciocínio lógico, interpretação, dentre outros.

4 CONSIDERAÇÕES GERAIS

O perfil dos participantes da Educação de Jovens e Adultos ainda é de pessoas trabalhadoras, que, desde muito cedo, tiveram que deixar os seus estudos para se dedicarem integralmente ao trabalho, e, também, migrantes. Todavia, com a implementação de políticas públicas que buscaram viabilizar a continuação dos estudos desse público, como programas educacionais específicos que visam, principalmente, à alfabetização e ao letramento (incluindo matemática), essas pessoas passaram a ter a possibilidade de concluírem a educação básica.

A intencionalidade política e pedagógica dos programas criados, a partir de uma legislação específica (vide CF e LDB), impulsionados por movimentos de fóruns educacionais, foi fundamental à EJA, mesmo com o histórico de descontinuidades dos projetos e programas, devido às mudanças também na política de governo.

As descontinuidades presentes ao longo da história de Programas da EJA acompanham a falta de compreensão de um currículo educacional específico à modalidade. Observa-se a ênfase que é dada a um currículo que privilegie o ensino fundamental nos componentes de português e matemática, mas que se atém mais às demandas do ensino regular e não às modalidades com especificidades de idade, condição socioeconômica e cultural, como é o caso dos jovens e adultos que compõem a modalidade.

Dessa forma, a partir dos autores e reflexões propostas, com base na história da educação nacional, faz-se urgente pensar um currículo para a EJA para além da adaptação e/ou improvisação dos conteúdos do ensino regular à modalidade em questão, de modo que a educação ofertada chegue aos interessados do modo mais contextualizado e coerente possível.

Referências

BARREIRO, I. M. DE F. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

BEHAR, P. A. **Competências em Educação a Distância**. 1. ed. Porto Alegre: 2013.

BONOTTO, G.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 1, p. 17, 26 jun. 2014.

BRAGA, F. M.; FERNANDES, J. R. Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014). **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 173-196, ago. 2015.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529**, de 2 de janeiro de 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Prim%C3%A1rio.&text=elevar%20o%20n%C3%ADvel%20dos%20conhecimentos,e%20%C3%A0%20inicia%C3%A7%C3%A3o%20no%20trabalho.&text=o%20ensino%20prim%C3%A1rio%20supletivo%2C%20destinado%20aos%20adolescentes%20e%20adultos. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997. Brasília, 1997a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Parecer nº 15**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer Homologado. Brasília: Ministério da Educação, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: NEC/SEF, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 27 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 mar. 2020.

BRIDON, J.; NEITZEL, A. DE A. Competências leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, p. 437-462, 2014.

CÂNDIDA SÉRGIO, M. A Organização do Tempo Curricular na prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **E-curriculum**, v. 3, n. 2, p. -19, 2008.

CASSAB, M. Educação de Jovens e Adultos, Educação em Ciências e Currículo: diálogos potentes. **Educação em Foco**, p. 13-38, 2016.

CATELLI JR., R.; GISI, B.; SERRAO, L. F. S. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, p. 721-744, 2013.

CATELLI JUNIOR, R. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI JR. R. (Orgs.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318.

DEFFUNE, D.; DEPRESBITERIS, L. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional**: crônicas e reflexões. 3. ed. São Paulo: Senac, 2019.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 58-77, 2001.

DIAS, I. S. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

DOURADO, L. F. Directives des programmes nationaux pour la formation initiale et continue des professionnels enseignants de l'education basique: Conceptions et défis. **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015.

EVANGELISTA, A. R.; MENEZES, J. S. S.; COSTA, F. L. O. O Direito à EJA nas Constituintes e LDBs Brasileiras. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional,** v. 10, n. 25, 2015.

FERREIRA, A. A.; MARTINELLI, S. D. C. Estudantes da Educação de Jovens e Adultos: considerações sobre o perfil e desempenho escolar. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 26, n. 52, p. 312, 2016.

FERREIRA, L. C. A Educação de Jovens e Adultos em tempos (im)porváveis e de (in)certezas: a BNCC em discussão. **Revista Augustus**, v. 24, n. 47, p. 9-27, 2019.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface:** Communication, Health, Education, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017.

GADOTTI, M. Paulo Freire e a educação popular. **Proposta**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 113, p. 21-27, jul./set. 2007.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção Docência em formação: Educação de Jovens e Adultos. Coordenação de Selma Garrido Pimenta).

KIPPER, D.; DE OLIVEIRA, C. J.; GOMES, L. B. Competências matemáticas na BNCC: implicações curriculares. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 34, p. 53, 2019.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, E. S.; SILVANA, F. S. S.; DAMASCENO, E. G. Campanhas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: Aspectos Históricos e Avanços. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 32, 2016.

MELO, C. H. de; SANTOS, A. da S.; MARTINS, N. S. de A. Educação de Jovens e Adultos: Perfil dos professores e alunos em uma escola pública. **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 3, n. 2, 2015.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: Tecendo fios do ensinar e do aprender. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

OLIVEIRA, I. B. de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, n. 29, p. 83-100, 2007.

PAIVA, J.; FERNANDES, F. L. Da concepção à prática de formação inicial: a EJA no currículo de Pedagogia. **Revista Teias**, v. 17, n. Ed. Esp., p. 25-42, 2016.

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 1997.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. D. S.; AMORIM, A. O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva crítica em foco. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 117, 2016.

SANTOS, D. Q.; SANTOS, D. Q.; SOUZA FILHO, A. A. de. A educação freireana na contemporaneidade: um estudo do currículo na EJA à luz da BNCC. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, n. 0, p. 01-11, 2020.

SCHACKOW MORAES, M.; CUNHA, S.; VOIGT, J. M. R. Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC? *In*: Colóquio Luso-Brasileiro de Educação - COLBEDUCA. **Anais...**

Joinville, 2019. Disponível em: http://200.19.105.203/index.php/colbeduca/article/view/17236. Acesso em: 27 jul. 2020.

SILVA, C. C. J. da; LIMA, S. C. F. de. História da educação de adolescentes e adultos: campanhas de alfabetização, escolas noturnas e representações do analfabeto e de analfabetismo em Uberlândia-MG (1947-1963). **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 1, p. 103-124, 2017.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 251-268, dez. 2016.

SOARES, M. **Letramento - Um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Ceale, 2007.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689. Acesso em: 26 mar. 2020.

XAVIER, C. F. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. 1-24, 2019.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como Aprender e Ensinar Competências**. 1. ed. Porto Alegre: 2010.

ZANOELLO, S. F.; GROENWALD, C. L. DE O. Competências matemáticas no ensino fundamental e sugestão de indicativos para a elaboração de uma proposta de currículo para a 15ª CRE a fim de desenvolvê-las. **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, v. 13, n. 1, p. 42-58, 14 nov. 2018.

ZEN, G. C. Reflexões sobre a concepção de alfabetização proposta pela BNCC. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 6, p. 212-222, 2018.