

**Planejamentos nas salas de aulas da EJA em Maceió: realidade e vivências dos  
estudantes em questão**

*Planning in the EJA classrooms in Maceió: reality and experiences of the students in question*

*Planificación en las aulas de EJA en Maceió: realidad y vivencias de los alumnos en  
cuestión.*

Eryka Karollyna Leite dos SANTOS<sup>1</sup>  
Lara Patrícia Martiniano ARAÚJO<sup>2</sup>  
Valéria Campos CAVALCANTE<sup>3</sup>

**Resumo:** Este estudo, que fomenta a investigação que ora propomos, tem como objetivo analisar de que maneira as escolas da EJA de Maceió e seus professores estão considerando os saberes, as identidades e as realidades dos estudantes em seus planejamentos, e, conseqüentemente, em seus currículos, após a implementação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, a qual impõe à modalidade o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tendo conhecimento de que o município de Maceió adotou o referido documento como norteador de política curricular, entendemos que a SEMED/Maceió está provocando reformulações nas salas de aula da EJA. Diante dessa nova realidade na EJA, em Maceió, impõe-nos investigar se, mesmo com a imposição da implementação dessa resolução, as escolas da EJA estão conseguindo reagir, construindo um movimento contrário a esse modelo de educação tradicional, propondo mudanças no intuito de incluir as questões sociais e multiculturais em seus planejamentos. Tomaremos como lócus de investigação duas escolas públicas de Maceió que ofertam a EJA, com o recorte para os anos de 2022 e 2023. Há que se ressaltar que, nesse projeto, currículo é compreendido como todas as ações, conteúdos e práticas que ocorrem nas escolas, os quais envolvem teoria educacional, prática pedagógica cotidiana e saberes dos sujeitos. Nesse sentido, há o entendimento de que avançamos teoricamente e conceitualmente da BNCC, e de que compreendemos que um planejamento com foco na equidade exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão dos estudantes. Diante dessa problemática, apoiamo-nos em uma abordagem de pesquisa qualitativa (André; Ludke, 2004, procedendo à análise por meio da técnica metodológica de análise documental dos planejamentos de educadores/as de escolas públicas. Como amostra, recorreremos a duas escolas públicas, situadas em Maceió. Para tanto, serão considerados como base teórica em nossa investigação: Arroyo (2012, 2003), BNCC (2018), Candau (2008), Freire (1996, 1996), Libâneo (2001), Gandin (2013), entre outros autores, os quais nos auxiliarão em nossa discussão temática. A partir dos resultados alcançados, ambicionamos expandir o debate sobre a relevância de se incluir nos planejamentos escolares das escolas públicas da EJA uma discussão que garanta, para além da BNCC, a afirmação das identidades, os saberes e as realidades dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Planejamentos escolares; sujeitos da EJA; saberes; identidades.

**Abstract:** This study, which fosters the investigation that we propose here, aims to analyze how the EJA schools of Maceió and their teachers are considering the knowledge, identities and realities of

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade federal de Alagoas. E-mail: [eryka.santos@ccedu.ufal.br](mailto:eryka.santos@ccedu.ufal.br).

<sup>2</sup> Pedagoga formada pela Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: [Araujo.lara.ma@gmail.com](mailto:Araujo.lara.ma@gmail.com).

<sup>3</sup> Doutora em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: [vccavalcante@hotmail.com](mailto:vccavalcante@hotmail.com).

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p05023

students in their planning, and, consequently, in their curricula, after the implementation of Resolution CNE/CEB No. 1, of May 28, 2021, which imposes on the modality alignment with the National Common Curriculum Base (BNCC). Knowing that the municipality of Maceió has adopted this document as a guide for curricular policy, we understand that SEMED/Maceió is causing reformulations in the EJA classrooms. Faced with this new reality in EJA, in Maceió, it is imperative to investigate whether, even with the imposition of the implementation of this resolution, EJA schools are managing to react, building a movement against this model of traditional education, proposing changes in order to include social and multicultural issues in their planning. We will take as the locus of investigation two public schools in Maceió that offer EJA. with the cut for the years 2022 and 2023. It should be noted that, in this project, curriculum is understood as all actions, contents and practices that occur in schools, which involve educational theory, daily pedagogical practice and knowledge of the subjects. In this sense, there is the understanding that we have advanced theoretically and conceptually from the BNCC, and that we understand that planning focused on equity requires a clear commitment to reverse the situation of exclusion of students. Faced with this problem, we relied on a qualitative research approach (André; Ludke, 1986), proceeding with the analysis through the methodological technique of documentary analysis of the plans of educators from public schools. As a sample, we will use two public schools, located in Maceió. To this end, the following will be considered as theoretical basis in our investigation: Arroyo (2012, 2003), BNCC (2017), Candau (2008), Freire (1994, 1996), Libâneo (2001), Gandin (2013), among other authors, who will help us in our thematic discussion. Based on the results achieved, we aim to expand the debate on the relevance of including in the school planning of public schools in EJA a discussion that guarantees, beyond the BNCC, the affirmation of the identities, knowledge and realities of the subjects.

**Keywords:** School planning; EJA subjects; knowledge, identities.

**Resumen:** Este estudio, que fomenta la investigación que aquí proponemos, tiene como objetivo analizar cómo las escuelas EJA de Maceió y sus profesores están considerando los conocimientos, identidades y realidades de los estudiantes en su planificación y, en consecuencia, en sus planes de estudio, luego de la implementación de la Resolución CNE/CEB N° 1, de 28 de mayo de 2021, que impone a la modalidad el alineamiento con la Base Curricular Común Nacional (BNCC). Sabiendo que la municipalidad de Maceió ha adoptado este documento como guía para la política curricular, entendemos que SEMED/Maceió está provocando reformulaciones en las aulas de la EJA. Frente a esta nueva realidad en EJA, en Maceió, es imperativo indagar si, aún con la imposición de la implementación de esta resolución, las escuelas de EJA están logrando reaccionar, construyendo un movimiento contra este modelo de educación tradicional, proponiendo cambios para incluir temas sociales y multiculturales en su planificación. Tomaremos como centro de investigación dos escuelas públicas de Maceió que ofrecen EJA. con el corte para los años 2022 y 2023. Cabe destacar que, en este proyecto, se entiende por currículo todas las acciones, contenidos y prácticas que ocurren en las escuelas, que involucran la teoría educativa, la práctica pedagógica cotidiana y el conocimiento de las materias. En este sentido, se entiende que hemos avanzado teórica y conceptualmente desde el BNCC, y que entendemos que una planificación centrada en la equidad requiere de un compromiso claro para revertir la situación de exclusión de los estudiantes. Frente a esta problemática, nos basamos en un enfoque de investigación cualitativa (André; Ludke, 1986), procediendo al análisis a través de la técnica metodológica del análisis documental de los planes de los educadores de las escuelas públicas. Como muestra, utilizaremos dos escuelas públicas, ubicadas en Maceió. Para ello, se considerarán como base teórica en nuestra investigación los siguientes: Arroyo (2012, 2003), BNCC (2017), Candau (2008), Freire (1994, 1996), Libâneo (2001), Gandin (2013), entre otros autores, quienes nos ayudarán en nuestra discusión temática. A partir de los resultados alcanzados, se pretende ampliar el debate sobre la pertinencia de incluir en la planificación escolar de las escuelas públicas de EJA una discusión que garantice, más allá del BNCC, la afirmación de las identidades, saberes y realidades de los sujetos.

**Palabras clave:** Planificación escolar; asignaturas EJA; conocimientos; identidades.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa que propomos tem como objetivo investigar de que maneira os professores da EJA, em públicas de Maceió, estão contemplando em seus planejamentos as identidades, os saberes e as realidades dos estudantes, em uma perspectiva contra-hegemônica, após a implementação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, que lhes impõe o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ressaltamos, nessa perspectiva, que o ato de planejar na escola exige alguns aspectos básicos a serem considerados como: os estudantes que se atende; o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar; quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas; traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que se apresenta como mais urgente para se trabalhar. As ideias que envolvem o planejamento são amplamente discutidas nos dias atuais, mas um dos complicadores para o exercício da prática de planejar parecem estar relacionados à compreensão de conceitos e ao uso adequado destes (Oliveira, 2007).

Diante desses pressupostos, reconhecemos, com base em Freire (1996), que as salas de aula da EJA são espaços de diálogos que ampliam os conhecimentos dos estudantes. Nesse sentido, essa dialogicidade pode permitir a construção de espaços democráticos e emancipatórios. No âmbito educacional, há que se ressaltar que dialogar não pode ser visto como “catequizar”, mas socializar para uma reflexão-ação. Assim, o conceito de diálogo na sala de aula da EJA ultrapassa a troca de ideias ou conversar polemizando; significa, desse modo, permitir uma educação problematizadora em que os *praticantespensantes* da EJA tenham seus saberes reconhecidos na escola, bem como suas histórias, suas verdades e suas realidades.

Evidenciamos que a implementação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, impôs, para as escolas da EJA, planejamentos com caráter homogeneizador e monocultural, baseados em conteúdos estanques, amalgamados em disciplinas. Diante dessa nova realidade na EJA, impõe-nos investigar se, mesmo com a imposição da implementação dessa resolução, as escolas da EJA, em Maceió, estão conseguindo reagir, construindo um movimento contrário a esse modelo de educação tradicional, de modo a propor mudanças, no intuito de incluir as questões sociais e multiculturais em seus planejamentos.

Compreendemos, assim, que a escola da EJA, como instituição educativa, tem um papel relevante junto aos estudantes, interligando as relações entre saberes e identidades dos sujeitos,

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p05023

as quais devem ser evidenciadas nos seus planejamentos. Nesse sentido, entendemos que esse projeto pode auxiliar professores da EJA a refletirem sobre seus planejamentos, para tentar atender às expectativas dos sujeitos.

## METODOLOGIA

A metodologia proposta visa investigar as aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas localizadas em Maceió, com foco no planejamento. Para tanto, adotaremos uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental, e seguida por visitas presenciais às instituições selecionadas, como passo de trabalho de campo (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 37 *apud* Fonseca, 2002).

Para uma abordagem qualitativa, como a requerida neste estudo, assim diz Minayo (p. 28): “[...] dividimos o processo de trabalho científico de pesquisa qualitativa em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento empírico e documental”. Enfatizamos que análise documental é entendida como:

[...] um conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo (Minayo, 2009, p. 27).

Dessa forma, não se objetiva um resultado quantitativo, mas, sim, a análise dos componentes do planejamento, para que novos conhecimentos sejam produzidos a partir da investigação, como também construir hipóteses sobre possíveis resoluções, caso encontremos planejamentos que não estejam coerentes com as concepções defendidas neste trabalho, no tocante a planejamentos que se aproximam da prática pedagógica libertadora (Freire, 1996).

Nesta pesquisa, também, foram utilizadas análises bibliográficas, fase exploratória (Minayo, 2009), as quais se fundamentam em pesquisas previamente realizadas, tendo como fonte direta revistas e livros sobre a temática Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco nos planejamentos das aulas. Nesse sentido, concordamos com Gerhardt e Silveira (2009), quando afirma que

[...] a pesquisa bibliográfica consiste em levantar referências teóricas que já foram analisadas e publicadas em meios impressos e eletrônicos, como livros, [LUMEN, Recife, v. 34, n. 2, p. 05-23, jul/dez. 2025](#)

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p05023  
artigos científicos e páginas de websites. É por meio dessa pesquisa bibliográfica que se inicia qualquer trabalho científico, permitindo ao pesquisador conhecer o que já foi estudado sobre o assunto em questão (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 37).

Destacamos que as análises bibliográficas desempenham um papel de extrema relevância na condução da pesquisa, uma vez que complementam e orientam o processo investigativo, buscando resultados embasados em fundamentos teóricos confiáveis. Dessa forma, essas análises bibliográficas fornecem um alicerce sólido para o desenvolvimento do estudo, garantindo a consistência e a validade dos argumentos apresentados.

Ademais, a análise documental nos possibilitou o conhecimento e o levantamento de informações que constituem sempre a provisão de base dos trabalhos da pesquisa, compreendendo que “[...] os documentos constituem uma fonte de pesquisa estável e rica, pois permanecem através do tempo, podendo servir de base a diferentes estudos, dando assim mais estabilidade aos resultados obtidos” (Cappelletti; Abramowicz, 1986, p. 223).

Adicionalmente, realizamos visitas às escolas investigadas e observações de aulas, com o objetivo de investigarmos, de forma direta, as práticas pedagógicas empregadas pelas docentes durante as aulas da EJA. Durante essas visitas, tidas como trabalho de campo (Minayo, 2009), estaremos atentos às práticas pedagógicas utilizadas na modalidade, às estratégias de ensino-aprendizagem adotadas e ao nível de envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Essa abordagem metodológica abrangente, que combina a análise documental e a observação das aulas, proporcionou-nos uma compreensão mais aprofundada do contexto educacional e das práticas pedagógicas utilizadas. Dessa forma, contribuiremos para a obtenção de resultados significativos no estudo sobre as aulas da EJA, em escolas de Maceió, com ênfase no planejamento.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) possuem identidades singulares e diversas, representando uma modalidade de ensino com realidades distintas das consideradas "regulares". Esses estudantes enfrentaram e continuam enfrentando inúmeras adversidades em suas vidas, mas, mesmo assim, fizeram seus passos de volta à escola. Nesse sentido, ressaltamos que, no espaço escolar, devemos acolhê-los, respeitando suas especificidades, em um processo dialógico. Nas palavras de Freire (1996 p. 150), uma Educação como prática da liberdade (1975,

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p05023

p. 150) requer “[...] que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como força de transformação do mundo”. Transformação social essa que é mediada pelo diálogo, considerando-se que “[...] os seres humanos se constroem em diálogos, pois são essencialmente comunicativos”. Não há, portanto, educação sem diálogo, e que o momento do diálogo é o momento para transformar a realidade.

É crucial destacarmos que os estudantes da EJA possuem conhecimentos significativos, mesmo que, muitas vezes, não estejam conscientes disso. Ao longo de suas jornadas, eles adquiriram experiências que devem ser incorporadas nos planejamentos e currículos escolares.

Ao considerarmos o processo de ensino-aprendizagem direcionado à EJA, é fundamental reconhecermos as particularidades desses sujeitos. Os currículos devem ser sensíveis às necessidades e aos interesses deles, proporcionando-lhes uma educação significativa para suas vidas e coerente com suas realidades. Isso implica incluir conteúdos que estejam relacionados às suas vivências, possibilitando uma maior identificação e uma maior valorização dos conhecimentos já adquiridos.

Além disso, é essencial ser criado um ambiente escolar acolhedor, em que os estudantes se sintam pertencentes e motivados a participarem ativamente das atividades educacionais. O respeito às suas experiências individuais e coletivas deve permear as relações estabelecidas na escola, promovendo valorização mútua e colaboração.

Nesse contexto, os planejamentos pedagógicos devem considerar estratégias didáticas específicas, que atendam às necessidades de aprendizagem dos estudantes da EJA. É fundamental adotar metodologias que estimulem a participação, o diálogo, a reflexão e a prática, permitindo que os estudantes sejam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

### Concepções sobre planejamento

Os planejamentos constituem o ponto de partida primordial para a concepção e o estabelecimento do currículo dentro da instituição de ensino. Nesse aspecto, é necessário enfatizarmos que "o planejamento consiste em ações e procedimentos destinados à tomada de decisões acerca dos objetivos e das atividades a serem realizadas em consonância com tais objetivos" (Libâneo, 2001, p. 344).

Além disso, compartilhamos a concordância expressa por Silva (2010), o qual considera o currículo pós-crítico como sendo de natureza multiculturalista crítica. Tal perspectiva vai

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p05023

além do mero discurso e da simples tolerância, englobando uma análise aprofundada dos processos pelos quais as diferenças são produzidas.

Há que se ressaltar que o conceito de currículo que defendemos neste trabalho, segue a definição de Silva (2005), ao afirmar que

O currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (p. 147-148).

Essa visão de currículo e de planejamentos, como mencionado anteriormente, vai além da simples organização de conteúdos e de atividades educativas. Ela se expande para uma esfera mais ampla e complexa, levando em consideração as influências socioculturais e os processos de construção identitária dos estudantes. Essas concepções reconhecem que a educação não se limita apenas às salas de aula tradicionais, mas “abraça” também a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na EJA, é fundamental compreender que os sujeitos envolvidos trazem consigo experiências de vida diversas, conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias pessoais e culturais. Nesse contexto, o currículo se configura como um espaço dinâmico de múltiplas interações e significados, no qual se busca promover uma educação libertadora, capaz de valorizar a diversidade e a singularidade de cada sujeito.

Nesse intento, valorizar as diversidades significa reconhecer e respeitar as diferentes vivências, saberes e trajetórias de vida dos estudantes. O planejamento, nessa perspectiva, torna-se um instrumento poderoso para ampliar as oportunidades educacionais, proporcionando espaços de aprendizagem que se conectam com as realidades e com as demandas específicas dos estudantes da EJA.

Assim, por meio desse enfoque, a EJA se fortalece como um processo educativo que vai além da mera aquisição de conhecimentos, de forma conteudista. Ela busca resgatar a autoestima, a confiança e a autonomia dos estudantes adultos, promovendo a reflexão crítica, o diálogo, a participação ativa e a construção conjunta do conhecimento, ou seja, uma prática

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p05023

comprometida com indivíduos possuidores de saberes, como afirma Freire (1996, p. 36-37): “Decência e boniteza de mãos dadas. [...] mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”.

Nesse contexto, a visão de currículo libertador se torna uma ferramenta valiosa na Educação de Jovens e Adultos, pois reconhece e valoriza as experiências e os saberes trazidos pelos estudantes, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e suas identidades sejam respeitadas. Esse currículo sensível às diversidades contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa.

Ademais, é necessário refletir sobre a concepção de planejamento, as concepções de planejamento promovidas pelas escolas e pelo governo, e a influência dessas perspectivas na vida e no aprendizado dos educandos. É importante salientarmos que a educação não é neutra, considerando-se a inserção do professor e do educando no mundo e na sala de aula. Mesmo que possua um caráter silenciador, a educação sempre possui um viés político. Vejamos:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (Freire, 1996, p. 28).

Dessa forma, o educador desempenha um papel político ao assumir uma sala de aula, levando em consideração a realidade do mundo que cerca a escola e a dos estudantes, assim como a sua própria realidade. Antes de ser aplicado em sala de aula, existem documentos que orientam o trabalho do professor, como a BNCC e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021. A partir desses documentos, bem como da Lei nº 9.394/96, a escola deve elaborar a proposta curricular a ser adotada, seguindo as diretrizes estabelecidas por tais documentos.

É nessa perspectiva que o currículo para a Educação de Jovens e Adultos deve ser pensado, considerando-se e respeitando-se suas realidades e sua diversidade, abrindo espaço para as contribuições de conhecimento trazidas pelos sujeitos e os tornando parte do ambiente escolar. Ao contrário de infantilizá-los, é necessário reconhecê-los como educandos que

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p05023

possuem idade a partir de 15 anos até aqueles que estão na terceira idade, de acordo com a Lei nº 9.394/96, art. 38 que dispõe:

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Assim, o currículo da EJA deve ser formulado de maneira que sejam estabelecidos "temas geradores" em sala de aula. Esses temas envolvem a investigação da realidade dos educandos, aliada aos conteúdos programados, de modo que a alfabetização, no ensino fundamental, e a apropriação do conhecimento, nas disciplinas do ensino médio, ocorram em conjunto com uma consciência crítica.

Nesse sentido, não se deve nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos esses que, às vezes, apenas aumentam esses temores. Temores de consciência oprimida. Refletimos a esse respeito com Freire (1996):

[...] Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos — temas geradores — e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos. Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito (p. 49-50).

Tal investigação é indispensável para se desenvolver um currículo que faça que o aluno se sinta parte do ambiente escolar, motivando-o a estudar, a compartilhar e a adquirir conhecimento, o que, por sua vez, contribui para sua permanência na escola.

EJA e o currículo prescritivo

Neste tópico são analisados os seguintes documentos: a BNCC (2018), a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, o referencial curricular de Maceió para o ensino

LUMEN, Recife, v. 34, n. 2, p. 05-23, jul/dez. 2025

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p05023

fundamental (2020), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a fim de compreendermos de que maneira estão contempladas as identidades e as realidades dos estudantes trabalhadores.

Inicialmente, é importante salientarmos que a BNCC não é currículo (Macedo, 2018, p. 29); é um documento pelo qual direciona, de forma centralizada, as perspectivas curriculares nos estados e nos municípios. Vejamos:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (Macedo, 2018, p. 29 *apud* MEC, 2017, p. 16).

A proposta é que se tenha uma complementaridade entre o currículo da escola e a BNCC (Brasil, 2018), há que se ressaltar que a EJA não está contemplada na BNCC, uma vez que se fundamenta em competências e habilidades gerais e específicas de cada área do conhecimento a serem desenvolvidas por todos:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...]. É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica [...] inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), **articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores**, nos termos da LDB (Brasil, 2018, p. 10-11) (grifo nosso).

É percebido, desse modo, que a concepção de educação que é abordada no documento é a concepção de educação bancária (Freire, 1996), pois não objetiva transformar a realidade

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p05023

dos diversos, mas adapta os diversos à realidade, com o intuito de transmissão não só de conteúdos, mas também de regras sociais, não como construção e apropriação do conhecimento, considerando-se as habilidades que cada ser humano possui, de acordo com sua psique e realidade social, principalmente na EJA, em que os alunos colaboram com as suas diversas experiências, mas como valores e conhecimentos preestabelecidos a serem seguidos. Nesse aspecto, concordamos com o que Freire (1996) fala sobre educação bancária:

Na concepção ‘bancária’ que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de **transmitir valores e conhecimentos**, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’ mantém e estimula a contradição (p. 34) (grifo nosso).

Não existe, portanto, na BNCC (2018), um momento para se discutir, especificamente, como serão aplicadas as competências a serem desenvolvidas nos alunos da EJA. O documento é construído principalmente para a modalidade de ensino denominada “regular” e inclui, nesses pequenos espaços acima citados, as modalidades de ensino EJA e as demais.

Além disso, a resolução apresenta uma posição esdrúxula como possibilidade de solução para o problema do acesso e da permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos na escola, por meio da modalidade de ensino a distância (EAD). No entanto, essa opção contradiz a realidade dos sujeitos da EJA, que são, em sua maioria, estudantes trabalhadores com dificuldades socioeconômicas (Arroyo, 2001), que não dispõem de recursos para adquirir aparatos tecnológicos para ter acesso à tecnologia, conforme ficou exposto no momento pandêmico, no qual os estudantes da modalidade pouco interagiram.

A experiência durante o período de pandemia evidencia que tanto os educadores quanto os educandos não obtiveram êxito na escolarização por meio das tecnologias digitais.

Nesse contexto, há que ressaltarmos o antagonismo entre a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, que impõe a modalidade do “alinhamento [com] a BNCC”, e a educação libertadora proposta por Paulo Freire (1996), que indica a possibilidade de transformação da realidade dos sujeitos por meio da educação dialógica; esta que trabalha o pensamento crítico a partir da realidade dos educandos, e, para isso, analisa-os e planeja a aula para que seja participativa e para que os alunos tenham a apropriação e a construção do conhecimento aplicáveis em sua realidade.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p05023

Dessa forma, concordando que é necessário fazer estudos sobre quem são os sujeitos da EJA e quais suas necessidades e desejos, tendo em vista suas especificidades, como as demais modalidades de ensino possuem também, é dito que

De um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado ‘fracasso escolar’. Arroyo (2001) ainda chama a atenção para o discurso escolar que os trata, a priori, como os repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional. Ou seja, concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana passam, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos (Ribeiro, 2004, p. 1).

Assim, as indagações surgem para saber como serão construídos outros documentos como os Planos Estaduais e Municipais de Educação e os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas que são regidos pela BNCC (Brasil, 2018). Como referência metodológica e de programação de conteúdos para a EJA, há o autor Paulo Freire, com aspectos da educação libertadora, transformadora da realidade, com ferramentas principais como os “círculos de cultura” (Brandão, 2005, p. 29), os “temas geradores” (Freire, 1996, p. 49) e as “palavras geradoras” para a EJA. No dizer de Brandão (2005),

[...] Estas palavras, chamadas — palavras geradoras, devem ser palavras de grande riqueza fonêmica e colocadas, necessariamente, em ordem crescente das menores para as maiores dificuldades fonéticas, lidas dentro do contexto mais amplo da vida dos alfabetizandos e da linguagem local, que por isto mesmo é também nacional. A decodificação da palavra escrita, que vem em seguida à decodificação da situação existencial codificada, compreende alguns passos que devem, rigorosamente, se sucedem. Tomemos a palavra TIJOLO, usada como a primeira palavra em Brasília, nos anos [19]60, escolhida por ser uma cidade em construção, para facilitar o entendimento do(a) leitor(a) (p. 32).

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p05023

Essa perspectiva de educação oportuniza o currículo a ser mais democrático e participativo. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa abordagem ganha ainda mais relevância, pois se trata de um ambiente de aprendizado em que a troca de conhecimento não se dá apenas de cima para baixo, mas, sim, de forma horizontal, reconhecendo a importância da humildade por parte dos docentes.

Com esse entendimento, concordamos com Freire (1987), quando aponta para a necessidade de os educadores reconhecerem-se como seres humanos que também estão em busca de conhecimento, assim como os estudantes/trabalhadores. Ele assim afirma:

A auto-suficiência [sic] é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (p. 46).

Ressaltamos, nesse sentido, a importância da humildade como um facilitador do diálogo autêntico entre educadores e educandos. Portanto, ao reconhecerem suas próprias limitações e abraçarem a busca contínua por aprendizado, os docentes promovem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, no qual todos contribuem para a construção do conhecimento.

Nesse aspecto, é percebido que se contraria a perspectiva de educação da BNCC (2018), a qual se configura como direcionadora, em nível nacional, de quais conteúdos e de quais competências, valores e atitudes devem ser desenvolvidos a partir deles, independentemente de qual modalidade de ensino e para qual aluno esteja sendo aplicada.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o Referencial Curricular de Maceió para o Ensino Fundamental (Maceió, 2020) inclui a EJAI<sup>4</sup> como uma modalidade de ensino da educação básica, especificamente no capítulo 8. Essa inclusão exerce uma influência significativa sobre os educadores, direcionando suas perspectivas e seus planejamentos

---

<sup>4</sup> O município de Maceió opta pelo termo EJAI, conforma portaria nº 101, de 6 de dezembro de 2013, que regulamenta o termo EJAI no referido município. Neste projeto, utiliza-se a sigla EJAI quando nos referirmos, especificamente, às escolas situadas no município de Maceió que ofertam EJA; já o termo EJA é utilizado por decisão política de manter originalmente o que se considera em rede nacional pelos pesquisadores da área, pelos movimentos sociais e pelos documentos legais.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p05023

curriculares em relação às aulas destinadas aos estudantes da EJAI no município. Além disso, o documento aborda, no mesmo capítulo, a identificação dos sujeitos que integram a EJAI.

### Planejamentos e Currículos na EJA: o que nos dizem as atividades

A análise das atividades nas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas municipais de Maceió, revela abordagens divergentes. Na primeira turma, a professora A<sup>5</sup> adota uma abordagem dialógica que estabelece uma ligação entre o currículo e a realidade dos alunos. Por meio da inclusão de textos pertinentes, leituras coletivas e músicas contextualizadas, a docente não foca na BNCC; ao contrário, extrapola-a, ampliando os horizontes educacionais, seguindo uma perspectiva contra-hegemônica.

A ênfase na compreensão das vivências dos estudantes e na aplicação prática desse conhecimento nas atividades resulta em um ambiente de aprendizado mais envolvente e significativo. Ao ultrapassar os limites estabelecidos pela BNCC, essa abordagem impulsiona a construção do conhecimento e estimula a participação ativa dos alunos, alinhando a aprendizagem com suas necessidades e experiências individuais, conforme afirma Santos *et al.* (2004):

A questão que se coloca não é mais apenas saber se as pessoas simplesmente sabem ler ou escrever, mas também o que elas são capazes de fazer ou não com essas habilidades, ou seja, como se dão os usos efetivos da leitura e da escrita nas diferentes esferas sociais (p. 63).

Por meio da abordagem dialógica, a primeira turma não apenas cumpre as diretrizes curriculares, mas também transcende o aprendizado meramente conteudista, permitindo a abertura para discussões, reflexões e aplicação prática do conhecimento no contexto da vida real dos alunos. Desse modo,

[...] as discussões pós-críticas na EJA oferecem-nos ferramentas para superarmos essencialismos em relação aos conhecimentos ‘clássicos’ e sua presença no ambiente escolar, permitindo-nos reconhecer a importância de se operar com outros saberes na lógica de funcionamento da instituição escolar.

---

<sup>5</sup> As professoras são denominadas neste trabalho por A e B para não serem expostas.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p05023

Esse ideário permite reconhecer os saberes ‘populares’ na proposta curricular, permite avançar nas rupturas das hierarquias entre os conhecimentos, permite questionar a racionalidade moderna, rompendo com o primado da razão metonímica e sua parcialidade (Oliveira; Cavalcante, 2016, p. 39).

Entendemos, assim, que isso não apenas enriquece o processo educacional, mas também fortalece a conexão entre o ensino e as trajetórias de vida dos estudantes, resultando em uma aprendizagem mais relevante e impactante.

A análise das atividades nas duas turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) revela uma marcante disparidade na abordagem pedagógica adotada nas duas turmas. Na segunda turma, a professora B opta por atividades que se destacam pela sua natureza excessivamente infantilizada. A inclusão de ditados, palavras cruzadas e músicas voltadas para crianças contrasta fortemente com o público adulto e trabalhador que compõe a EJA.

Constata-se, portanto, que as escolhas da professora B parecem desconexas das necessidades e das expectativas desses alunos, que buscam uma educação voltada para suas realidades e aspirações, seguindo aquilo que já fora exposto por vários/as estudiosos/as da área. Nesse sentido, Moura (2007) diz que

Quando ‘ousam’ voltar à escola são considerados como ‘tábula-rasa’, e tratados de forma infantilizada e bestializada, recebendo toda a sorte de discriminação e preconceitos, atribuídos pela própria escola, pela própria família, pelo meio em que vivem e pela sociedade como um todo (p. 12).

Entendemos que a educadora em questão segue exatamente o que está exposto pela autora, desrespeitando as realidades e os saberes dos/as educandos/as. Assim, a professora B, por sua vez, opta por não seguir uma concepção de educação dialógica, emancipadora para EJA, da mesma forma que as diretrizes da BNCC ao planejar suas atividades, o que implica uma escolha que vai além da própria BNCC, mesmo que esta seja considerada inadequada para a EJA. Essa decisão sugere um afastamento das diretrizes estabelecidas, inclusive das que possam ser consideradas menos favoráveis.

Embora a BNCC não seja adequada à EJA, a escolha da professora de não aderir a ela pode ser vista como mais prejudicial, dada a sua tendência a infantilizar os alunos e a adotar o método fônico. Nesse contexto, mesmo não sendo a solução ideal, utilizar a BNCC ainda

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p05023

poderia representar uma abordagem mais sensata do que a adoção de práticas que desconsideram as necessidades e a maturidade dos alunos adultos. De acordo com Moura (2007),

[...] Professores — ensinantes — e alunos — aprendentes — têm a mesma gênese histórico-cultural. Ambos são sujeitos portadores e produtores de cultura. Ao tempo em que nascem em ambientes culturais ricos e diversificados, são sujeitos cognoscentes, dotados de uma estrutura neuro-psicológica que os estimula para necessidades e curiosidades e o empurram para a busca e apropriação do conhecimento (p. 28).

Por isso, entendemos que a adoção de atividades tradicionais e a utilização do método fônico, aliado a textos infantis, indicam que a professora B segue uma abordagem estática, que não atende às características e às demandas específicas dos estudantes/trabalhadores da EJA. A não consideração dos interesses individuais desses estudantes também contribui para uma aprendizagem desmotivante e pouco relevante.

Em contraste direto com a abordagem dialógica da primeira turma, essa segunda turma evidencia a necessidade de uma revisão profunda na estratégia pedagógica adotada. As atividades infantilizadas e a falta de adaptação ao contexto dos alunos contradizem o propósito da EJA, que é o de proporcionar uma educação condizente com as vidas e as trajetórias dos estudantes. Portanto, uma análise criteriosa das metodologias utilizadas se faz essencial para promover uma educação eficaz, emancipatória e verdadeiramente voltada às necessidades da Educação de Jovens e Adultos.

## CONCLUSÃO

Em conclusão, a análise revela a importância de adotar abordagens pedagógicas que estejam alinhadas com as necessidades e as realidades dos estudantes adultos. O planejamento curricular é um ponto de partida crucial para a construção de um processo educacional que valorize a diversidade, promova a participação ativa dos alunos e estimule a reflexão crítica.

A perspectiva de currículo pós-crítico destaca o caráter político do currículo, enfatizando sua relação com as estruturas sociais e sua capacidade de reproduzir a ideologia

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p05023

dominante. Nesse contexto, a BNCC é discutida como uma referência que, apesar de ser obrigatória, não contempla a EJA.

A BNCC não abrange devidamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que gera um descompasso entre suas diretrizes e as necessidades dos alunos adultos. A docente, por sua vez, não segue a BNCC, mas adota uma abordagem tradicional ao utilizar o método fônico, o que não condiz com as demandas da EJA. Além disso, suas escolhas de atividades, como músicas infantis, revelam uma falta de sintonia com os estudantes/trabalhadores.

Ressaltamos que é fundamental reconhecer que a EJA abrange um público diverso, com experiências de vida e com trajetórias individuais. A abordagem dialógica, como exemplificada nas atividades da primeira turma da professora A, demonstra, por um lado, a importância de conectar o currículo às vivências dos alunos, estimulando a reflexão crítica e a construção conjunta do conhecimento. Isso não apenas enriquece o processo educativo, mas também empodera os estudantes adultos, promovendo a autoestima, a confiança e a autonomia.

Por outro lado, a análise da segunda turma da professora B revela os riscos da infantilização dos conteúdos e do uso de métodos não apropriados para adultos. A desconsideração dos interesses e da maturidade dos estudantes compromete a relevância e a eficácia da educação.

Com essa compreensão, enfatizamos que o currículo na EJA deve ser sensível às identidades e às vivências dos estudantes adultos, promovendo uma educação libertadora e participativa. Portanto, temos a consciência de que a abordagem dialógica, que valoriza o diálogo, a reflexão crítica e a contextualização dos conteúdos, é a que é essencial para transformar a educação em um processo inclusivo e transformador.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 8. ed. São Paulo: E.P.U, 2004.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, n. 11, p. 221-230, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

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

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p05023

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126 p.

CANDAUI, Vera Maria ; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAPPELLETTI, I.F.; ABRAMOWCZ.M. Avaliação do plano de curso: uma experiência em 3º grau. *In: I Encontro de Pedagogia do Ensino Superior*. São Paulo: EDUC/ Editora PUC/SP, 1986.

CAVALCANTE, Valéria Campos. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O currículo da EJA no Brasil: rupturas, retrocessos, avanços e visibilidade *In: LOPES, Denise; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; FREITAS, Marinaide (org.). Educação Continuada: currículos e práticas culturais*. Rio Janeiro: DP et Alii, 2016.

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

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **O Sistema de Organização e Gestão da Escola**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental**. Prefeitura de Maceió: Maceió, 2014.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **referencial curricular de Maceió para a educação fundamental**. Prefeitura de Maceió: Maceió, 2020.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **orientações curriculares para a educação de jovens, adultos e idosos (EJAI)**. Prefeitura de Maceió: Maceió: Viva, 2018.

MACEDO, E. S. "A Base é a base". E o currículo o que é?. *In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **Os alunos jovens e adultos que buscam a educação de jovens e adultos: quem são e o que buscam na escola**. Maceió: UFAL, 2007.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DOI: 10.24024/23579897v34n2a2025p05023

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira; QUEIROZ, Marinaide Lima de; MOURA, Tânia Maria M. MIGUEL, Genilda de Souza. **Gêneros textuais na educação de jovens e adultos em Maceió**. Maceió: FAPEAL, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.