



# Educação de Jovens, Adultos e Idosos

Questões políticas, curriculares e pedagógicas



**MPRJ**  
**CAO**  
EDUCAÇÃO

**uff** Universidade Federal Fluminense

**IERB**  
Escola de Governo MPRJ  
Instituto de Educação Roberto Bernardes Barroso  
Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro



**EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**  
**QUESTÕES POLÍTICAS, CURRICULARES E PEDAGÓGICAS**



Escola de Governo MPRJ

Instituto de Educação  
Roberto Bernardes Barroso  
Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro

**ORGANIZAÇÃO:**

**Elionaldo Fernandes Julião**

**Hellen Beiral**

**Fabiana Rodrigues**

**Marcos Marques**

**Renata Carbonel**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Procurador-Geral de Justiça Clóvis Paulo da Rocha – IERBB/MPRJ**

E24 Educação de Jovens, Adultos e Idosos: questões políticas, curriculares e pedagógicas. [livro digital] / Elionaldo Fernandes Julião, Hellen Beiral, Fabiana Rodrigues, Marcos Marques, Renata Carbonel (organizadores).-- Rio de Janeiro, RJ: MPRJ, CAO Educação, UFF, IERBB, 2024.  
108 p.

ISBN: 978-65-88520-19-2

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação de jovens e adultos – Aspectos políticos. 3. Educação de jovens e adultos – Aspectos sociais. 4. Educação de jovens e adultos – Currículos. I. Julião, Elionaldo Fernandes. II. Beiral, Hellen. III. Rodrigues, Fabiana. IV. Marques, Marcos. V. Carbonel, Renata. VI. MPRJ. VII. CAO Educação. VIII. UFF. IX. IERBB. X. Título.

CDD: 341.413

## **PREFÁCIO:**

No Brasil, a educação de jovens e adultos sempre foi o patinho feio do campo pedagógico, negligenciada ao papel secundário de formação de homens e mulheres cujos corpos são consumidos vorazmente pelas exigências, nunca satisfeitas, de crescimento econômico e de lucro, as exigências mercadológicas.

Voltada para pessoas adultas de todas as idades e portadoras de desejos os mais diversos, já se vê que a EJA cobre um arco amplíssimo de sujeitos, desde os jovens expelidos da escolarização, “inadaptados” ao modelo hierárquico da escola brasileira, até os jovens encarcerados e as pessoas idosas, o que dá bem a dimensão de um conjunto de expectativas bastante diversas e plurais, atravessadas, inclusive, por recortes de raça, gênero e sexualidade.

Mas é preciso ir além, deve ser permitido sonhar com o rompimento desse modelo de descarte da classe trabalhadora e da juventude periférica, ir além das matrizes gerencialistas da educação que concebem a escola e a universidade como empresas; ou seja, romper os limites paralisantes de uma educação bancária (Paulo Freire) que se satisfaz com a formação de mão de obra barata e com a produção de corpos descartáveis, avançar a uma práxis da educação enquanto saída da menoridade do conhecimento e da servidão, uma reforma do intelecto que permita formar um pensamento e uma ação verdadeiramente críticos e, porque críticos, capazes de tensionar o quadro atual de precarização da vida, sobretudo das populações vulneráveis e periféricas.

Num cenário de recente desmonte da educação, a tarefa é complexa e urgente. Mas temos como incentivo provocador as reflexões contidas na presente publicação, uma potente aliança de vários pesquisadores e pesquisadoras e suas instituições que nos convocam a ir além.

Rogério Pacheco Alves. Professor Adjunto da Faculdade de Direito da UFF.  
Promotor de Justiça no ERJ.



# Sumário

<b>Apresentação .....</b>	<b>7</b>
<b>Educação continuada e as políticas públicas de educação no Brasil .....</b>	<b>10</b>
Timothy D. Ireland	
<b>Panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos: um recorte de pesquisa. Tempo presente e educação de jovens e adultos: por que aprender por toda a vida? .....</b>	<b>20</b>
Jane Paiva	
<b>Educação de Jovens e Adultos - uma memória contemporânea .....</b>	<b>37</b>
Maria Margarida Machado	
<b>Políticas de educação e concepções de diversidade na Educação de Jovens e Adultos .....</b>	<b>51</b>
Elionaldo Fernandes Julião	
<b>Políticas de Educação e concepções de diversidade na Educação de Jovens e Adultos: juvenilização e enegrecimento .....</b>	<b>64</b>
Eliana de Oliveira Teixeira Leila Haddad Marinho	
<b>Perspectivas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos .....</b>	<b>79</b>
Miguel Arroyo	
<b>Perspectivas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e os cotidianos escolares .....</b>	<b>88</b>
Inês Barbosa de Oliveira	
<b>Perspectivas Pedagógicas em Educação de Jovens e Adultos .....</b>	<b>102</b>
Análise de Jesus da Silva	
<b>Notas sobre os autores .....</b>	<b>109</b>



# Apresentação

Compreendendo o papel da universidade pública na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na área de educação no país, principalmente contribuindo para a melhoria na qualidade do ensino público, e do importante papel da Universidade Federal Fluminense (UFF) para o estado do Rio de Janeiro, o Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos (NEDEJA/UFF), concebido como espaço de interlocução entre as diferentes linhas de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF, em uma perspectiva de diálogo e reflexão transdisciplinar e interinstitucional, tem investido na capacitação de profissionais, pesquisadores e educadores para atuar no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2020, em plena pandemia de Covid 19, em parceria com a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do estado do Rio de Janeiro (UNCME), Regional Sudoeste 1, e com o Núcleo de Apoio Experimental em Bioquímica para o Ensino de Ciências e Biologia (NAEB) da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, foi realizado o curso *on line* “Educação de jovens, adultos e idosos: questões políticas, curriculares e pedagógicas”, capacitando conselheiros municipais de educação e profissionais que atuam na área de educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino dos municípios de Comendador Levy Gasparian, Japeri, Mendes, Miguel Pereira, Paraíba do Sul, Paty do Alferes, Rio das Flores e Vassouras.

Em 2022, em parceria com Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação do Ministério Público do Rio de Janeiro (CAO Educação MPRJ) e do Instituto de Educação Roberto Bernardes Barroso (IERBB/MPRJ), com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do estado do Rio de Janeiro (UNCME) – Regional Sul Fluminense, e o Fórum Regional Sul Fluminense de EJA, foi realizado a segunda edição do curso, capacitando conselheiros municipais de educação, promotores públicos e profissionais das secretarias municipais de educação que atuam na área de EJA da rede municipal de ensino dos municípios de Angra dos Reis, Barra Mansa, Itaguaí, Itatiaia, Mangaratiba, Paraty, Resende, Rio Claro e Seropédica.

Os cursos tiveram como objetivo, além de ampliar a discussão sobre as políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil contemporâneo, principalmente destacando questões políticas, curriculares e pedagógicas, de auxiliar os conselheiros municipais de educação e os gestores da área de EJA das secretarias municipais de educação na revisão das suas normativas e concepções políticas, curriculares e pedagógicas para a modalidade de ensino.

Enquanto a primeira edição consistiu em encontros através de plataforma virtual para discussão de temas diversos sobre a EJA e encaminhamentos para a consolidação de proposta política, curricular e pedagógica para a região; na segunda edição, além dos encontros virtuais, foi organizado o “Seminário Desafios e Perspectivas Políticas e Pedagógicas da EJA pós pandemia”, participando intelectuais, representantes do poder público estadual e da sociedade civil.

Os cursos contaram com a colaboração de professores de diversas instituições de ensino superior do Brasil (Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Estácio de Sá).

Fruto das discussões realizadas ao longo dos trabalhos e da profícua colaboração entre as entidades e instituições envolvidas no projeto, este livro visa reunir reflexões dos palestrantes sobre os temas debatidos no curso. Em síntese, os textos aqui publicados nos ajudam a melhor compreender o cenário contemporâneo das políticas de educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos no Brasil e visam efetivamente contribuir com o debate nacional sobre políticas públicas e direito à educação.

A obra inicia com o artigo *Educação continuada e as políticas públicas de educação no Brasil* de Timothy Ireland que, compreendendo a amplitude da discussão, propõe focar o diálogo na educação ofertada às pessoas jovens e adultas de todas as idades.

O artigo está organizado em três partes: na primeira, o autor inicia com uma hipótese de trabalho para, em seguida, tentar identificar os principais desafios que o mundo enfrenta e suas consequências para a educação. Na sequência, busca conceituar o campo da educação de pessoas jovens e adultas, para depois perguntar sobre as suas atuais tendências. Por último, aponta algumas das sinalizações que o Marco de Ação de Marrakesh – documento aprovado durante a VII Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VII) – apresenta para o debate o sobre o tema.

Sem a pretensão de reconstruir uma história que muitos pesquisadores já fizeram com tanta qualidade até o presente momento, Jane Paiva apresenta no capítulo *Panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos: um recorte de pesquisa. Tempo presente e educação de jovens e adultos: por que aprender por toda a vida?*, alguns elementos que atualizam conceitualmente o que é a educação de jovens e adultos. Em linhas gerais, a partir da sua experiência pessoal no campo, propõe apresentar um ponto de vista acadêmico-testemunhal da história recente do tema.

No capítulo *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea*, Maria Margarida Machado, em um exercício de memória contemporânea, trata da questão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil iniciando com uma lembrança da origem dos Fóruns de EJA, movimento que, desde a década de 1990, defende o direito a educação de pessoas trabalhadoras.

O exercício de memória construído pela autora segue refletindo, ainda, sobre a garantia do direito a conclusão da Educação Básica a partir de três elementos básicos da política educacional: a gestão, o orçamento e o arcabouço normativo. Por último, propõe se debruçar sobre a análise do Plano Nacional de Educação, entendendo-o como instrumento central no desenho de uma política de Estado e que se constitui, inclusive, como processo pedagógico de construção coletiva da política.

No capítulo *Políticas de educação e concepções de diversidade na EJA*, Elionaldo Fernandes Julião propõe contribuir com as discussões sobre o tema “educação e diversidade”.

O artigo está organizado em três partes: na primeira, investe na reflexão teórica sobre o conceito diversidade. Em seguida, sobre concepções e perspectivas políticas de educação e diversidade no Brasil e, por último, procura refletir sobre a importância da discussão da diversidade dos sujeitos demandantes das políticas de educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos na sociedade contemporânea.

No quinto capítulo, *Políticas de Educação e concepções de diversidade na EJA: juvenilização e enegrecimento*, Eliana de Oliveira Teixeira e Leila Haddad Marinho, tendo por base os achados das suas pesquisas de mestrado e doutorado, além das suas experiências profissionais e o diálogo com autores do campo da EJA, da juventude e das relações étnico-raciais na educação, propõem contribuir com as reflexões sobre políticas públicas e educacionais comprometidas com a melhoria da qualidade social da educação, resguardando o lugar da educação de jovens e adultos na garantia desse direito e o lugar dos jovens, especialmente, os jovens negros no interior desta modalidade de ensino.

No sexto capítulo, *Perspectivas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*, Miguel Arroyo recupera uma série de questões recentemente publicadas sobre o tema, principalmente debatendo sobre a politização de perspectivas curriculares em tempos de desmonte dos direitos a educação. Em linhas gerais, provoca-nos a pensar se cultivamos, como profissionais do campo da educação, “o olhar humano humanizante, capaz de fortalecer, como Paulo Freire, a grande tarefa humanista, histórica dos Oprimidos: liberta-se das opressões desumanizantes e lutar por recuperar sua humanidade roubada que tem sido uma forma de recriá-la, de reafirmá-la na história”.

No sétimo capítulo, *Perspectivas curriculares para a EJA e os cotidianos escolares*, Inês Barbosa de Oliveira, inspirada em reflexões anteriores publicadas sobre o tema, principalmente buscando atualizá-las, propõe desenvolver um diálogo entre o que formulou e o que essas ideias mais recentemente elaboradas a levam a reafirmar, a modificar ou a abandonar em relação ao formulado anteriormente.

No oitavo e último capítulo, *Perspectivas Pedagógicas em EJA*, Analise de Jesus da Silva afirma que não há manual, nem receita, nem livro didático e nem curso que ensinem um passo a passo que possa ser aplicado em qualquer turma de EJA. Ressalta que pensar perspectivas pedagógicas em EJA exige de quem o faz contextualizar histórica, social, cultural, territorial, racial, religiosa, sexual e economicamente os sujeitos de direitos da modalidade para pensar possibilidades de construção de práticas educativas que dialoguem com os seus desejos, com as suas necessidades, com as suas demandas e com os seus direitos.

Ciente da complexidade das discussões propostas nesta publicação, esperamos que esta obra venha ser um importante instrumento para reflexão sobre políticas de EJA no Brasil, principalmente contribuindo com as reflexões da comunidade acadêmica, profissionais e gestores da área de educação, representantes dos movimentos sociais e instituições interessadas no tema a pensar sobre os desdobramentos da política no cotidiano da vida da sociedade em geral.

Que este livro siga como um importante instrumento para avanços na concretização das políticas de educação no Brasil contemporâneo.

Agradecemos a todos e todas que contribuíram para esta publicação, principalmente os autores e autoras que gentilmente aceitaram o convite para participar do curso como palestrante e disponibilizaram os seus artigos para esta obra.

Boa leitura!

**Elionaldo Fernandes Julião**

# EDUCAÇÃO CONTINUADA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Timothy D. Ireland

Muitas vezes nos propomos a discutir a questão da educação e terminamos discutindo a escola e escolarização. Sem negar a importância da escolarização para crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas de todas as idades, ao discutir a escolarização nós nos distanciamos da vida e dos principais desafios que a vida contemporânea enfrenta. Ao dialogar sobre o tema da educação continuada e as políticas públicas de educação no Brasil, o foco deste texto será a educação ofertada às pessoas jovens e adultas de todas as idades.

Por se tratar de pessoas jovens, adultas e idosas acredito que qualquer proposta educativa precisa visar contribuir para a qualidade de vida das pessoas e para a sua capacidade de entender, analisar e propor respostas aos múltiplos desafios que o mundo enfrenta. A educação regular para crianças e adolescentes busca preparar a geração mais jovem para uma inserção plena na sociedade do futuro. A educação de pessoas jovens, adultas e idosas, ao contrário, visa ter um impacto imediato sobre a vida dos seus sujeitos enquanto cidadãos e cidadãs e trabalhadores e trabalhadoras. Nas palavras do Relatório “Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação”,

Os adultos são responsáveis pelo mundo em que vivem, bem como pelo mundo do futuro. A responsabilidade com o futuro não pode ser simplesmente transmitida para as próximas gerações. É necessária uma ética compartilhada de solidariedade intergeracional (UNESCO, 2022 P. 113).

O roteiro que me proponho a seguir no presente texto, inicia com uma hipótese de trabalho para, em seguida, tentar identificar os principais desafios que o mundo enfrenta e suas consequências para a educação. Na sequência, busco conceituar esse campo em que nos encontramos – a educação de pessoas jovens e adultas (EPJA), para depois perguntar sobre as suas atuais tendências no campo. Concluo apontando algumas das sinalizações que o Marco de Ação de Marrakesh, o documento aprovado durante a VII Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VII), realizada em Marrakesh, Marrocos, em junho de 2022, oferece.

## ***Vamos supor que...***

O senso comum normalmente entende a educação como parte da solução para os problemas do mundo. Quando há um problema, esse é interpretado como representando a falta de educação e não uma limitação inerente à educação. No entanto, recentemente os problemas começam a ser atribuídos ao tipo de educação prevalente. Em outras palavras, a educação não é mais considerada como parte da solução, tornou-se uma parte do problema. Reconstituir a educação como parte da solução exige a elaboração de uma nova narrativa, no nosso caso, sobre a educação e sobre a EPJA.

Como Ivan Illich (apud SPRINGER, 2016, p.2) afirmou quase 50 anos atrás:

Nem a revolução nem a reforma podem, em última análise, mudar uma sociedade, para isso é necessário contar uma nova história poderosa, uma história, tão persuasiva que varra todos os velhos mitos e se torne a história preferida, uma história tão inclusiva que consiga juntar todos os pedaços do nosso passado e do nosso presente em um todo coerente, que até ilumine o futuro para que possamos tomar o próximo passo... Se você quiser mudar uma sociedade, então precisa contar uma história alternativa.

Em essência, foi isso que Paulo Freire fez nas décadas de 1960 e 1970. Talvez por ser uma história que deixava transparente a natureza política da educação, a sua história nunca se tornou a história oficial. Ao propor a necessidade de uma nova narrativa para a EPJA, também proponho que o ponto de partida seja precisamente a narrativa poderosa que Freire teceu.

Para aqueles leitores que querem entender melhor as raízes históricas que contribuíram para a atual crise civilizatória, recomendo a leitura da narrativa histórica de Amitav Ghosh intitulada *The Nutmeg's Curse: Parables for a Planet in Crisis* (A Maldição da Noz-moscada: Parábolas para um Planeta em Crise) em que o autor argumenta que as dinâmicas das mudanças climáticas têm suas raízes na antiga ordem geopolítica construída pelo colonialismo ocidental que resultou no “emudecimento de uma grande parte da humanidade” e “no simultâneo emudecimento da natureza”. O princípio básico do que se pode chamar “modernidade oficial” era a ideia da ‘natureza’ como uma entidade morta. Como observa Ben Ehrenreich (apud GHOSH, 2022, p. 39): “apenas quando imaginávamos que o mundo estava morto, podíamos dedicarmos a fazê-lo assim”. Em síntese, a análise de Ghosh nos oferece uma metanarrativa para contextualizar o nosso argumento.

Em julho de 2022, a Organização das Nações Unidas (ONU) promoveu a Cúpula Mundial para a Transformação da Educação, em Nova Iorque. Fazer uso do conceito de ‘transformação’ na ONU constitui mais um sinal do reconhecimento da gravidade da situação da educação e da urgência de ‘contar uma história alternativa’. O tom, pouco costumeiro, do discurso de António Guterres, Secretário Geral da ONU: “Nosso mundo está assolado pela guerra, golpeado pelo caos climático, marcado pelo ódio e envergonhado pela pobreza, a fome e a desigualdade. Os conflitos e os distúrbios continuam fazendo estragos. A guerra na Ucrânia está devastando um país e arrastando a economia mundial”, sinaliza a seriedade da situação e os desafios que a educação enfrenta nesse momento de crise civilizatória.

### ***Os principais desafios que o mundo enfrenta e suas consequências para a educação***

Não é meu objetivo aqui criar um ‘ranking’ dos desafios atuais embora a crise ecológica que abrange as mudanças climáticas e o aquecimento global constitua, sem dúvida, o desafio mais existencial. As evidências dessas mudanças fazem parte do noticiário diário.

Surgem enormes extremos de temperatura e uma intensificação exacerbada de eventos climáticos. No Paquistão, recentemente, uma área três vezes o tamanho de Portugal ficou inundada com mais de dois milhões de pessoas deslocadas. A inundação resultou de chuvas acima do normal, depois de uma onda severa de calor, ambas ligadas a mudança climática.

O fato do Paquistão contribuir com menos de 1% da emissão global de gás de efeito estufa alimenta a discussão sobre a questão da justiça ecológica. De acordo com o último relatório do Painel Intergovernamental das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas [IPCC, 2022], a metade da população mundial está 'altamente vulnerável' com o risco de comunidades inteiras serem eliminadas e muitas outras ameaçadas de extinção.

Ao analisar a conjuntura global, o Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, Reimaginar nossos Futuros Juntos: um novo contrato social para a educação, conclui que os desastres climáticos e ambientais são acelerados por modelos econômicos que dependem de níveis insustentáveis de uso de recursos. Entre as diversas modalidades de educação, o Relatório reconhece a forte tradição emancipatória de aprendizagem e educação de adultos, que se reflete nas potencialidades que ela desencadeia para os indivíduos, ao concebê-la como um meio para auxiliar as pessoas:

(...) a encontrar o caminho por meio de uma série de problemas e aumenta as competências e a capacidade de agir. Permite que as pessoas assumam mais responsabilidade pelo seu futuro. Além disso, ajuda os adultos a compreender e criticar a mudança de paradigmas e relações de poder e dar passos para construir um mundo justo e sustentável. Uma orientação para os futuros deve definir a educação de adultos, tanto quanto a educação em todos os momentos, como uma educação indissociável da vida (UNESCO, 2022, p. 113).

Entre as suas conclusões, o documento propõe que o desafio das mudanças climáticas exigirá que o foco da educação do futuro seja uma ecopedagogia com base em um novo contrato social.

Não há como desassociar a pandemia causada pelo vírus Sars-cov-2 da discussão sobre a crise ecológica. A evidência aponta para o fato da pandemia ser o produto da relação perversa do ser humano com o meio ambiente.

De acordo com uma matéria da Deutsche Welle: "O impacto humano em habitats naturais, a perda de biodiversidade e a degradação de ecossistemas estão tornando eventos de propagação do vírus muito mais prováveis [...]" (SHIELD, 2020). Os cientistas avisam que tanto há probabilidade de outras pandemias quanto de desastres maiores, se não mudarmos a relação com a natureza de onde surgiu o vírus em primeiro lugar. Mudar a nossa relação com a natureza significa uma mudança de paradigma de desenvolvimento.

Entre os desafios postos pela pandemia para a educação quero frisar duas dimensões. Em primeiro lugar, parece-me oportuno reavaliar o papel da aprendizagem e educação de adultos no campo da atenção primária à saúde. De acordo com Lopes (2018), "a educação de adultos constitui uma ferramenta fundamental para promover a saúde e consolidar um novo paradigma que reforce a atenção sanitária mediante a gestão do conhecimento". A atenção primária à saúde é, em grande parte, um processo educativo em que as pessoas aprendem a tomar responsabilidade para a sua própria saúde.

A segunda dimensão que considero importante apontar, refere-se ao impacto da pandemia sobre a já existente lacuna digital: a questão de acesso à educação por meio do ambiente digital. Os argumentos clássicos em prol do direito à educação versam sobre a garantia do direito de acesso, permanência, trajetória regular e aprendizagem. A experiência da pandemia reforçou o acesso ao ambiente digital como uma parte integral do direito a educação e ao conhecimento.

Este argumento tem sido utilizado para propor uma revisão dos instrumentos internacionais necessários para garantir o direito de todos à educação. A falta de acesso ao meio digital durante a pandemia colocou em evidência mais uma dimensão da desigualdade que essa barreira representava para as alunas e alunos da EPJA.

Parte integral da crise civilizatória, refere-se ao processo de retrocesso democrático na condução da vida em sociedade. Existe um número expressivo de países dirigidos por governos nacionalistas e populistas e outros tantos por governos autoritários.

No mesmo discurso proferido na abertura da Cúpula Mundial para a Transformação da Educação, António Guterres afirmou que a solidariedade prevista na Carta das Nações Unidas, está sendo **“devorada pelos ácidos do nacionalismo e do egoísmo**. Por políticos que jogam com os piores instintos das pessoas para obter benefícios partidários. Pelos prejuízos, a discriminação, a desinformação e discursos do ódio que enfrentam às pessoas entre si”.

Na desconstrução dessa tendência apontamos para a necessária interação entre os conceitos e práticas de participação, direitos humanos e cidadania que a educação possibilita e promove. Educação pública de boa qualidade é fundamental para a saúde e o exercício da democracia.

No campo tecnológico, a natureza e a velocidade das mudanças, especialmente no campo da tecnologia digital, impactam sobre todas as dimensões das nossas vidas com destaque para o mundo do trabalho. Esse impacto se refere à própria natureza do trabalho, sobre as estruturas de emprego, sobre o conteúdo dos empregos e sobre o próprio conceito de trabalho.

Esses mesmos avanços tecnológicos terminam reforçando e aprofundando as desigualdades já existentes na sociedade. António Novoa (2022, s.p) afirmou: “previsivelmente, entraremos em uma era em que muitos seres humanos no mundo não terão trabalho”. E perguntou: “o que isso significa quando, pelo menos desde o século XIX, o trabalho tem sido um fator central em nossa identidade pessoal e social e em nossa dignidade? Como pensar a educação de adultos em uma era em que haverá menos trabalho humano? O conceito de “tempo livre” significará no futuro o mesmo que significa hoje?” Qual será a narrativa que dê conta dessas rupturas no tecido das nossas vidas?”

Um fator que normalmente não consta entre os desafios que a maioria dos países enfrentam são as mudanças demográficas. Apesar de uma queda na expectativa de vida em vários países por causa da pandemia – no Brasil se calcula que houve uma queda de dois anos – a tendência globalmente indica um aumento constante contribuindo para o surgimento de um mundo envelhecido.

Esse envelhecimento da população mundial tem consequências poderosas para todas as políticas públicas e, em especial, para a educação. No Brasil, segundo o IBGE, em 2050, a população acima de 60 anos será superior à nossa população entre 20 e 49 anos.

Na análise de António Novoa (2022, s.p), a questão da revolução demográfica ganha contornos ainda mais impactantes:

Pessoalmente, acredito que a mudança mais importante em nossas sociedades, com profundas consequências para a educação de adultos, é a “revolução” demográfica. Historicamente, a educação de adultos foi pensada em uma época em que a expectativa média de vida era de 50 ou 60 anos, coincidindo aproximadamente com a idade da aposentadoria. Esta realidade está mudando profundamente, com a expectativa média de vida a atingir, em pouco tempo, os 100 anos, e com uma clara separação entre a idade da aposentadoria e a vida.

A questão migratória se constitui em outro constante desafio. Embora seja menos visível em países como o Brasil<sup>1</sup> comparado, por exemplo, com o Reino Unido em que a chegada diariamente de pequenas embarcações nas praias inglesas é um constante nos noticiários, não há dúvida que globalmente o processo migratório – um constante na história humana – tem aumentado bastante.

No caso brasileiro, dados produzidos pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) em parceria com o Ministério da Justiça e Segurança Pública e a Universidade de Brasília (UnB) registram que apenas em 2019 e 2020 o Brasil registrou a chegada de 47.818 novos refugiados oficiais. Dados oficiais revelam que atualmente 1,3 milhão de imigrantes residem no Brasil.

De acordo com a Agência Brasil (2021), “em dez anos, ocorreu um aumento de 24,4% no número anual de novos imigrantes registrados no Brasil, sendo as imigrações venezuelanas, haitianas e colombianas as principais responsáveis pelo aumento”. Além dos motivos mais tradicionais para migração atribuídos a questões econômicas, políticas e de conflito interno e externo, atualmente se acrescenta mais um motivo inescapável, o motivo ecológico. Entre os múltiplos exemplos, com o aumento do nível do mar devido ao aquecimento global, algumas nações cujos territórios são compostos de ilhas pequenas, simplesmente desaparecerão.

O fenômeno da migração tem impactos sobre várias dimensões das políticas sociais dos países receptores. No caso da educação em geral aumentam as demandas sobre os sistemas regulares de ensino. No caso da EPJA, aumenta a demanda pela escolarização e também para o ensino da língua nacional e cultura geral do país. Cria, outrossim, uma demanda complexa para o reconhecimento de saberes, sejam esses saberes escolares ou profissionais.

Por último, apontamos o desafio que o realinhamento das relações de poder econômico, bélico e cultural mundiais, representa. Sugerimos que uma análise superficial tende a citar a invasão da Ucrânia pela Rússia como simbólica desse processo.

Ghosh (2021) nos ajuda a entender uma mudança mais profunda do eixo do poder, do ocidente para o oriente em que o fortalecimento das economias da China e da Índia desempenha um papel fundamental. Traduzido em termos educacionais, podemos somente reafirmar a nossa crença na capacidade da educação unir e criar as condições para uma compreensão comum e não para reforçar as divisões e as concorrências.

### ***Como conceituar esse campo de EPJA em que nos encontramos***

Existem pelos menos duas limitações com a nossa insistência em querer conceituar o campo de EPJA. De um lado, o próprio conceito pode servir como uma camisa de força no sentido de não nos facilitar ver o que existe fora dos parâmetros estabelecidos. De outro lado, a polissemia própria do campo desafia a nossa capacidade de enquadrar as suas múltiplas dimensões em um conceito único.

Mesmo contrariando o nosso próprio argumento, apontamos, como referência, a definição proposta pela Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos da Unesco, aprovada em 2015:

A aprendizagem e a educação de adultos são componentes essenciais da

---

1 - Vale a pena assistir o excelente vídeo produzido pelo SESI intitulado “CIEJA Perus (SP): De Volta às Aulas”. Disponível em: <https://youtu.be/53FLzMC16Ho>

aprendizagem ao longo da vida. Elas compreendem todas as formas de educação e aprendizagem que visam a assegurar que todos os adultos participem em suas sociedades e no mundo do trabalho. Elas denotam todo o corpo de processos de aprendizagem formal, não formal e informal, por meio do qual aqueles considerados adultos pela sociedade em que vivem, desenvolvem e enriquecem suas capacidades para viver e trabalhar, tanto em seu próprio interesse quanto no de suas comunidades, organizações e sociedades. A aprendizagem e a educação de adultos envolvem atividades e processos contínuos de aquisição, reconhecimento, intercâmbio e adaptação de capacidades. Dado que os limites entre a juventude e idade adulta estão mudando na maioria das culturas. Neste texto, o termo “adulto” denota todos aqueles que participam na aprendizagem e na educação de adultos, mesmo que não tenham atingido a maioridade legal.

Na sequência, a Recomendação tenta agrupar essas ações em três categorias amplas: a alfabetização e as habilidades básicas; a formação contínua e o desenvolvimento profissional; para uma cidadania ativa, por meio do que é conhecido também como educação comunitária, popular ou liberal.

A terceira categoria termina compondo uma categoria residual em que todas as dimensões mais ‘incômodas’ estão depositadas. Para quem atua no campo da Educação Popular, reduzi-la a uma categoria implica em entendê-la como uma ação estratégica e não como uma perspectiva que pode orientar todas as três categorias.

No discurso internacional, a nomenclatura de Aprendizagem e Educação de Adultos tem sido adotada como uma forma de dar certa unidade conceitual ao termo, acrescentando ‘na perspectiva ao longo da vida’.

Na América Latina, de língua espanhola, o termo mais comum é Educação de Pessoas Jovens e Adultas, que evita o viés de gênero implícito no conceito brasileiro de Educação de Jovens e Adultos. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) faz referência à Educação de Jovens e Adultos, que, depois da aprovação do Estatuto do Idoso (2003), às vezes, recebeu o acréscimo de ‘idosos’ – Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Em uma tentativa de conciliar essas diferentes perspectivas propomos “Educação de Pessoas Jovens e Adultas de todas as idades”.

Por fim, o conceito de ‘educação continuada’, contido no título deste capítulo, tende a ser substituído por conceitos como “aprendizagem ao longo da vida” ou “educação ao longo da vida”, não mais reconhecendo os limites temporais da escolaridade formal, mas sem abraçar a perspectiva de ser um processo que acompanha a vida toda.

### ***Tendências no campo da EPJA***

Apesar do discurso conceitual sobre a aprendizagem e educação de adultos, reconhecer a necessidade de não impor limites temporais ou institucionais às ações e estratégias desenvolvidas nesse campo e buscar conjugá-las com conceitos como desenvolvimento sustentável, cidadania global, economia verde, globalização, entre outros, a prática tem sido outra. Ao longo das últimas cinco décadas temos testemunhado uma “despolíticação da educação” e, o que Stanistreet (2021) chama de “um sombrio instrumentalismo (*grim instrumentalism*) de concepções neoliberais da educação” em que o foco da educação não tem sido preparar pessoas para uma participação crítica, ativa e democrática na vida cívica, mas apenas qualificar e requalificar as pessoas para o

trabalho.

Assim a narrativa dominante da Aprendizagem e Educação de Adultos tem sido centrado naquelas competências que são exigidas pelo mercado de trabalho, com um foco no sujeito individual mais do que no coletivo, motivado pelo imperativo de 'crescer a economia e os lucros' a qualquer preço.

Apesar dos desafios incorporados na Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, antes da pandemia, e de uma forma mais enérgica pelo relatório da Comissão Internacional dos Futuros da Educação, intitulado "Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação" e pelo Marco de Ação de Marrakech, declaração aprovado no final da VII Confinteia, em junho de 2022, depois da pandemia, o discurso continua distante da prática. Esses dois documentos sinalizam a urgência de mudar a narrativa que sustenta a EPJA para uma nova narrativa em que a reconexão com o mundo natural e outras formas de vida, outras formas de conhecer e outras formas de viver é reconhecida.

Como transformar a EPJA para que seja relevante frente aos desafios esboçados acima? Embora a escolarização ainda seja considerada um dos desafios centrais da educação de jovens e adultos no Brasil, como reconstituir e valorizar a dimensão política e emancipatória do processo educativo?

Nossos processos atuais de ensino-aprendizagem ainda estão excessivamente preocupados com o ensino e não com o aprendizado. Como colocar os educandos no centro das nossas preocupações pedagógicas em termos teórico-metodológicos, políticos e práticos? Em um mundo ainda dominado pelo neoliberalismo, pela predominância do mercado e pela influência da empregabilidade na forma da educação de jovens e adultos que oferecemos, como estabelecer novas utopias em que os princípios de qualidade de vida, solidariedade, justiça social e ecológica e sustentabilidade predominam sobre o consumismo, o individualismo e uma visão antropocêntrica da relação entre os mundos natural e humano?

José Mujica, ex-presidente do Uruguai, resume bem esses dilemas ao descrever o objetivo desse processo de neoliberalismo como o de transformar pessoas em consumidores e não cidadãos apesar da discussão e discurso sobre a cidadania global.

Concluímos tentando indicar algumas das sinalizações que o Marco de Ação de Marrakech oferece por representar certo consenso entre os estados membros da UNESCO presentes em Marracos. Nesse sentido, constitui um ponto de referência que conquistou o apoio da comunidade internacional.

### ***Marco de Ação de Marrakesh: a busca por consenso(s)***

Não há dúvida de que o contexto em que se realizou a Confinteia VII foi o mais complexo e desafiante desde o início do ciclo em 1949. Embora a pandemia de Covid-19 tenha constituído o pano de fundo imediato para o processo, outras crises que se desenrolavam (apontadas acima) aprofundaram ainda mais a complexa conjuntura que o ciclo Confinteia enfrentou.

O resultado foi um processo preparatório qualitativamente diferente para a Conferência com uma perda drástica de transparência, participação e espírito de parceria. Toda a mobilização e organização iniciada no final de 2020/começo de 2021 foi feita virtualmente incluindo as Consultas Regionais. A consulta regional para América Latina foi realizada em julho de 2021, hospedada pelo governo da Argentina.

A Conferência realizada em Marrakech, em junho de 2022, foi desenvolvida de forma híbrida com em torno de 400 pessoas presentes em Marrocos e outras 600 participando de forma remota.

Qualquer documento internacional como o Marco de Ação de Marrakech é o resultado da busca de consensos. O teor do texto claramente reflete esse movimento. Não obstante, existem afirmações e o que o documento aponta como princípios e prioridades que merecem maior destaque.

No Preâmbulo, o texto reafirma que a Aprendizagem e Educação de Adultos constitui um componente essencial da aprendizagem ao longo da vida como direito humano fundamental, definindo a educação, usando a linguagem do relatório sobre os Futuros da Educação, como um esforço público e um bem comum. A luta em prol da EPJA pública para todos é cada vez mais urgente.

Reafirma também o papel da educação frente ao fanatismo e extremismo cada vez mais violentos que ameaçam as sociedades. Neste sentido, a EPJA desenvolve uma missão de resistência essencial frente à tendência de regressão democrática.

Nos seus Princípios e áreas prioritárias, o documento, seguindo o exemplo do relatório Reimaginar nossos futuros juntos, aponta a necessidade de construir um novo contrato social que exige um novo racional e uma nova narrativa para a educação. Em seguida, recomenda a necessidade de liberar o potencial da EPJA para a ação climática que descreve como “uma enorme ameaça para a humanidade, assim como para outras espécies” afirmando que “o cuidado com o planeta deve se tornar um imperativo mundial. Portanto, a educação em mudança climática deve ser integrada aos sistemas de aprendizagem ao longo da vida. A EPJA deve ser parte dessa transformação verde”. Desta forma já deixa claro o mote para a nova narrativa – o que o relatório chama de ecopedagogia.

O direito à educação para os estudantes de todas as idades agora precisa incluir a igualdade de acesso à aprendizagem em ambientes digitais considerando que “a tecnologia tem introduzido mudanças importantes nas formas como os adultos aprendem e são ensinados, assim como nas competências e nas habilidades necessárias”. E, por último, lembrando o alerta de Nóvoa acima, a EPJA continuará tendo a responsabilidade para preparar os adultos para o futuro do trabalho. Um futuro profundamente transformado pelas mudanças demográficas. A Quarta Revolução Industrial, a globalização e a mudança climática que terão “grandes implicações na natureza do trabalho, nas estruturas de emprego, no conteúdo dos empregos e nas competências e habilidades necessárias”.

Ao estabelecer a construção de um novo contrato social, a ampliação do conceito do que significa o acesso à educação e a preparação para o futuro do trabalho, como os novos parâmetros para a EPJA do futuro, os princípios e áreas prioritárias identificam desafios quase imponderáveis sem oferecer dicas sobre como articular um futuro sem trabalho, com acesso sem restrições para os ambientes digitais no contexto de uma pedagogia preocupada com a sobrevivência do planeta.

Ao mesmo tempo, o Marco de Ação de Marrakech retrata a incapacidade da comunidade internacional de oferecer respostas para aquele problema mais básico da educação, o analfabetismo. O texto cita que “em 2021, mais de 770 milhões de adultos careciam de habilidades básicas de alfabetização – três em cada cinco daqueles eram mulheres”.

Imaginar que uma declaração internacional oferecerá um plano estratégico para o futuro da EPJA, é ingênuo. Quiçá, o ponto de partida e o ponto de chegada se encontrem no reconhecimento de que “a mudança climática representa uma enorme ameaça para a humanidade, assim como para outras espécies” que por obrigação deve nos levar “a questionar os padrões atuais de produção e consumo, inventar indústrias e aceitar a responsabilidade moral pelas gerações futuras, ao mesmo

tempo reconhecendo que o cuidado com o planeta deve se tornar um imperativo mundial”.

## ***Considerações finais***

Os desafios esboçados/descritos acima apontam em duas direções para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas de todas as idades. Em primeiro lugar, frisam a necessidade de insistir no direito universal à vida junto com o direito de todas e todos a educação.

Políticas vitais são necessárias para reconhecer o planeta Terra como um organismo vivo composto de diversas formas de vida. Assim, as políticas humanas precisam contemplar o direito de todas as formas de vida à vida. O inverso implica em manter as atuais necropolíticas indutivas de morte para uma boa parte das formas de vida.

Em segundo lugar, e como corolário do primeiro, destaca a necessidade da educação ser pensada e praticada como um processo que acompanha a vida toda e não como etapas determinadas da vida. Consequentemente, reconhece que a vida é aprendizagem e que aprendizagem e educação são processos naturais e vitais que a sua institucionalização não deve reduzir ou eliminar.

Ao pensar sobre a natureza das políticas públicas acredito ser coerente conjugar a diversidade com políticas públicas – a pluriversalidade com a universalidade – no sentido de oferecer oportunidades as mais diversas de aprendizagem para toda e qualquer pessoa em qualquer momento da sua vida que implica em reconhecer a diversidade dos espaços de aprendizagem e reconhecer as aprendizagens anteriores.

O Marco de Ação de Marrakech facilita esse processo ao afirmar a aprendizagem e educação de adultos como componente essencial da aprendizagem ao longo da vida e como direito humano fundamental. Recomenda a necessidade de liberar o potencial da EPJA para a ação climática e reforça as conclusões do Relatório da Comissão Internacional dos Futuros da Educação, inclusive sobre a necessidade de se negociar um novo contrato social para a educação.

Por representar um documento baseado na busca de consenso entre os diversos estados membros da Unesco, expressa as dificuldades de atingir consensos pautados por interesses econômicos divergentes.

Ghosh (2022) argumenta que a dinâmica das mudanças climáticas tem suas raízes na velha ordem geopolítica construída pelo colonialismo ocidental que resultou no “emudecimento de uma grande parte da humanidade” e “no simultâneo emudecimento da natureza”. A busca de processos de ‘desemudecimento’ traduzida em termos educativos aponta para práticas de EPJA desenvolvidos na perspectiva da Educação Popular em cuja narrativa Paulo Freire deixou a sua marca indelével.

## Referências:

- AGÊNCIA BRASIL. *Número de novos imigrantes cresce 24,4% no Brasil em dez anos*. Agência Brasil, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-12/numero-de-novos-imigrantes-cresce-244-no-brasil-em-dez-anos>
- CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. *Relatório Anual OBMigra 2022*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>
- GHOSH, Amitav. *The Nutmeg's Curse: Parables for a Planet in Crisis*. London: John Murray, 2022.
- IPCC. Intergovernmental Panel on Climate Change. *Climate change 2022: Impacts, adaptation and vulnerability*. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. Disponível em: <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/>
- LOPES, Henrique. *How adult education can save your life*. In: *Adult Education and Development – Role and Impact of Adult Education*. No. 85, 2018. Bonn: VHS/DVVI.
- NÓVOA, A. *CONFINTEA VII draft Marrakech Framework for Action - Comments from António Nóvoa*. UNESCO: Marrakech, 2022.
- SHIELD, C. *Pandemia revela destruição da vida selvagem e ecossistemas*. Made for minds. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/ptbr/pandemia-revela-destruição-da-vida-selvagem-e-ecossistemas/a-53122429>
- SPRINGER, S. *The discourse of neoliberalism: An anatomy of a powerful idea*. London: Rowman & Littlefield International, 2016.
- STANISTREET, Paul. *Revolution in the head: A conversation with Paulo Freire*. *International Review of Education*, [online], 2021, v. 67, pp. 561-567.
- UNESCO. *Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. Brasília: Unesco, 2017. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_por)
- UNESCO. *Marco de Ação de Marrakech*. Unesco, 2023. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_por)
- UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: Fundação SM, 2022.

# Panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos: um recorte de pesquisa. Tempo presente e educação de jovens e adultos: por que aprender por toda a vida?

Jane Paiva

A ideia desse texto não tem a pretensão de reconstruir uma história que muitos pesquisadores já fizeram com tanta qualidade, como Celso Beisiegel, Osmar Fávero, Sérgio Haddad, especialmente. Por isso, partindo de estudos realizados junto a obras desses pesquisadores do campo, apresento alguns elementos que atualizam conceitualmente o que é a educação de jovens e adultos (EJA), elementos estes que se cruzam com a perspectiva histórica mais conhecida e que, em muitas oportunidades, vivenciei e de que pude participar, principalmente quando se tratava da defesa do direito à educação para todas as pessoas. Portanto, o que apresento é um ponto de vista acadêmico-testemunhal sobre o tema, a partir da liberdade que me foi concedida na atribuição de autoria, permitindo-me fazer este recorte, com visão do que atualiza a história recente enlaçada ao passado próximo, o que poderá contribuir para reflexões pertinentes ao cenário da educação de jovens e adultos do tempo mais atual.

## ***A configuração da EJA no Brasil: garantir o direito à educação para todos***

Início produzindo uma configuração denominada de *panorama da EJA no Brasil*, guiada pela perspectiva da garantia do direito à educação para todas as pessoas, certa de que leitores e leitoras compartilham da premissa de que, sendo a educação um direito, torna-se imperativo dar ênfase a essa perspectiva para apreciar a história da EJA, pelo que ela pode significar para a luta em defesa da garantia de direito à educação para todos e todas.

## ***Cenários internacionais***

A EJA no país tem vínculo forte com o cenário internacional, que inflexiona muito intensamente o que tem sido constituído no campo, a partir de organismos internacionais como, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU). Volto a 1948, quando da Declaração Universal dos Direitos Humanos, cujo elemento central não se pode perder: a ideia de que a educação constitui direito humano fundamental, ou seja, quando se atribui qualificativo adicional à ideia de educação como direito – humano e fundamental. A Declaração nasce no pós-guerra, vem da necessidade premente de oferecer aos sujeitos a possibilidade de vivenciar processos educativos naquele mundo desfeito, para compreender e poder continuar vivendo e existindo nesse pós-guerra, depois de tantas destruições causadas. Havia que assimilar mudanças, avanços e alternativas que essa mesma guerra, apesar do aspecto negativo de sórdidas destruições que sempre se atribuem a episódios como esse – como se assiste no conflito da Ucrânia com a Rússia –, também produz, como um momento em que muitos conhecimentos e aprendizados se fazem (para o bem e para o mal) – aprendizados que não se pode desprezar.

O episódio na década de 1940 trazia um sem-número de novidades tecnológicas, de conhecimento estratégico, de sobrevivência em condições inóspitas, e todo um imperativo de reconduzir os soldados de volta a processos de aprendizado interrompidos pelo tempo em que permaneceram com suas vidas em suspenso, principalmente aqueles que estiveram nas linhas de frente de batalhas. A educação surge, então, como potente instrumento de aprendizagem, um conceito que vai evoluindo e passando da ideia de alfabetização à de educação básica.

Na perspectiva de educação de adultos, a primeira formulação desse campo se movimenta da ideia de educação permanente à de educação continuada. Educação permanente foi um conceito que se manteve e se intensificou na década de 1970, principalmente, no bojo do tecnicismo que impregnava concepções de educação naquela década, voltada e fincada nas possibilidades de *educar para o trabalho* e de pouco entendimento de que *educação é direito* e ponto. Por isso, não pode ser qualificada como *educação para*.

A concepção de educação permanente vem marcada por exigir dos sujeitos maior qualificação para o trabalho, ou seja, no âmbito de uma visão tecnicista da educação e de melhoria de resultados da ação humana no mundo do trabalho. Aos poucos, passa dessa concepção à ideia de educação continuada, intensificando a compreensão de que fazer educação não exige lugar específico, período específico, tempo específico; a educação é sempre um *contínuo*, não se interrompe, o que culminou com a ideia formulada mais recentemente do *aprender por toda a vida*.

Nesses cenários internacionais, de fortes inflexões para o neoliberalismo econômico-social, que marca conferências que se iniciam em 1949 e seguem em intervalos de cerca de 12 anos, destacam-se, nos tempos mais recentes, de 1997 para cá, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA); a VI, em 2009, realizada no Brasil pela primeira vez no hemisfério Sul, em Belém do Pará; e a VII, realizada de 15 a 17 de junho de 2022, no reino do Marrocos, na cidade de Marrakech, cujos acordos, declarações e concepções vão surgindo com maior e menor intensidade.

### ***Reconceitualizando a educação de jovens e adultos – V, VI e VII CONFINTEAs***

Formulações conceituais não ficam paradas no tempo e no espaço, vão-se modificando historicamente e formulações mais recentes (reconceitualizações, melhor dizendo) mostram que, na VI e na VII Conferências, em outras ações da Unesco e de organismos internacionais atualizam-se entendimentos e acordos (conceituais e estratégicos) entre países signatários, produzindo novas enunciações de sentidos para a *educação de adultos* (como a Europa ainda a nomeia; entre nós, educação de jovens e adultos, expressão consagrada pela forma como países da região latino-americana e caribenha a nomearam no relatório da região para a V Conferência Internacional). (PAIVA, 2004, 2009). Do mesmo modo, a ideia de aprendizagem e educação de adultos pode surgir pela sigla AEA.

Figura 1: Reconceitualização da educação de jovens e adultos



Essa compreensão por mim proposta a partir da V CONFINTEA, foi recentemente atualizada. Ao perceber o modo como a V Conferência definia concepções na Declaração de Hamburgo e na Agenda para o Futuro, propus ressignificá-las para a realidade brasileira, orientadas por duas vertentes:

(a) uma vertente de *escolarização* – impossível abandoná-la no país, por conta do elevado número de pessoas interditas do direito à educação (direito esse que só aparece para todos em 1988); não se pode abrir mão da escolarização como direito, portanto, porque milhões de pessoas foram interditas: fosse pela falta de escolas; pelo precoce trabalho infantil; por condições vulneráveis de vida e de ausência de políticas públicas. O direito vai além da alfabetização: é o direito de ler e escrever para quem vive em uma sociedade grafocêntrica, ainda que muitas pessoas tenham sido convencidas que não são capazes de aprender. No contexto dessa vertente, a EJA se volta a dois níveis de ensino: ensino fundamental e ensino médio, parte da educação básica que cabe oferecer a sujeitos jovens, adultos e idosos;

(b) a outra vertente é a de *educação continuada*, que demonstra não ser educação apenas o que se faz no contexto escolar, mas ao longo de toda a vida, em práticas sociais. Diz respeito a todos os espaços que educam na sociedade com os quais dialogamos e estamos inseridos, seja em questões ligadas a direitos sociais; à educação ambiental; a aspectos de gênero, etnia; à educação para trabalhadores feita em espaços de empresas, de sindicatos, com destaque entre nós, educadores, pela via da formação continuada de professores. Com isso, afirmo que a educação de jovens e adultos não trata apenas de perspectivas voltadas a sujeitos que não sabem ler e escrever ou não se escolarizaram, mas diz respeito a sujeitos de todas as naturezas – jovens, adultos e idosos – em compromissos permanentes de aprendizados, porque é, desta maneira, que se vive, aprendendo sempre.

As concepções que essas mais recentes Conferências e eventos multilaterais apresentam dizem respeito à alfabetização de adultos e aprendizagem ao longo da vida, e suas formulações mostram tradução, principalmente, em cinco áreas de ação: a) a área da política; b) a área da governança; c) a área do financiamento; d) pela participação, inclusão e equidade, entendendo participação pelo fato de serem sujeitos jovens/adultos com sonhos, desejos, que querem interferir em seus processos educativos; e perspectivas de inclusão que têm sido traduzidas em políticas de inclusão para sujeitos que, mais do que outros, estiveram privados da garantia do direito, por

condições de deficiência; e equidade traduzida pela ideia de que não é possível garantir direito se não se compensar a diferença imensa, o *gap* que existe entre os que tiveram o direito assegurado e os que não o tiveram. A distância é tão grande entre uns e outros que não basta falar em igualdade de direitos, porque dessa forma só estaremos elevando a distância entre uns e outros para patamares ainda mais altos, sem que se consiga aproximar sujeitos não interditados de sujeitos interditados, que passaram a ser sujeitos de direito, constitucionalmente. Então, a síntese que resume o sentido de equidade se traduz pela ideia de “dar mais a quem tem menos” para que se possam reduzir as distâncias historicamente produzidas. Por último, a quinta área de ação: e) a área de ação da qualidade, traduzida que está, para nós, também no texto constitucional e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), resumida pela ideia de que não basta oferecer educação, se não oferecer educação de qualidade.

**Figura 2: Sintetizando concepções de educação de jovens e adultos – VI e VII ConfinTEAs**



O panorama vai-se configurando, então, a partir de concepções e sentidos históricos, e porque históricos necessitam ser perseguidos sempre e atualizados; porque somos atores da prática, significa efetivamente ajudarmos a transformar concepções e seus sentidos.

### ***Cenários no Brasil: marcos legais da história recente***

No Brasil, há marcos legais dessa história recente que cabe destacar em continuidade ao que apresenta Paiva (2018) no texto referenciado. Um deles é o marco mais relevante, por devolver ao texto constitucional o princípio da educação como direito social, antes presente apenas na Constituição de 1934.

Em 1967 e em 1969, no texto constitucional vigente no regime ditatorial daquela época, o direito é restrito a crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos, e não a toda a população. Ou seja, a interdição de grande parcela populacional à educação se manteve, sem assumir a dívida histórica que o país arrastava.

Os números absolutos de não alfabetizados atestam ainda hoje o horror da desigualdade que parcela imensa vivia/e em uma sociedade grafocêntrica, que depende da leitura e da escrita como modo de organização da vida social. A educação, portanto, até 1988, não era direito da cidadania, mas apenas direito de alguns.

A Constituição Federal (CF) promulgada em 5 de outubro de 1988 restituiu o direito de todos à educação, como se pode ler nos Artigos 205 e 208, e enunciado como direito social (Cap. II, Art. 6º, Redação dada pela Emenda Constitucional n. 90, de 2015) e direito público subjetivo (§ 1º inciso VII, Art. 208) no conjunto de direitos demarcados.

A CF, após um período de 21 anos de ditadura, voltava a tratar de direitos interditados a sujeitos cidadãos, social e politicamente. A LDB de 1996 só oito anos depois da promulgação da CF conseguiu ser aprovada, o que demonstra como questões que dizem respeito aos campos do direito estão sempre em disputa.

A LDB, apesar de já estar sendo, como lei infraconstitucional, escrita e discutida ao mesmo tempo em que a Constituição de 1988, com participação da sociedade civil e forte incidência do Fórum em Defesa da Escola Pública, só consegue chegar a termo, com muitos percalços, em dezembro de 1996, quando se dá a sanção presidencial.

Há uma história muito interessante de como os termos dessa Lei se desenvolveram, e no tocante à *educação de jovens e adultos*, especialmente. Muito tempo depois de sua nomeação se manter na rede de educação como *ensino supletivo*, de caráter compensatório<sup>2</sup>, reconceitualiza-se, para um tempo outro de vida adulta ou de vida de jovens, o “resgate” de uma infância/educação que pessoas não tiveram, em dois Artigos: o 37 e o 38.

Apesar das formulações legais e definições, o Plano Nacional de Educação (PNE) só se produziu em janeiro de 2000, revisto em 2014, quando sancionado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho, com vigência por dez anos.

A Lei reiterava:

Art. 2º: São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo<sup>3</sup>; [...] III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; [...] V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

No Anexo do PNE, encontram-se metas e estratégias para atendimento ao disposto no texto do Plano, e quanto ao que toca à educação de jovens e adultos, destacam-se:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Estratégias

[...]

---

2 - O ensino supletivo visava, como uma de suas quatro funções, a suplência, para repor a escolaridade perdida, o que tem sido conhecido como caráter compensatório, ao tentar compensar o tempo de escolaridade não realizado na infância.

3 - Não discutirei aqui a polêmica sobre o termo que, apesar de todas as ponderações feitas para mudá-lo, ainda se manteve — e mantém — em discursos e propostas de governos de todas as esferas de poder.

8.6) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégias:

9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;

9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;

9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;

[...]

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Estratégias:

[...]

10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;

[...]

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Estratégias:

11.1) expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio

na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional;

11.2) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino;

[...]

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Estratégias:

20.1) garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art.75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional; [...]

A citação, embora longa, estimula leitoras e leitores a refletirem sobre algumas projeções<sup>4</sup> desse Plano para o decênio que se encerra em 2024, depois de amplo processo de avaliação do PNE anterior, que revelou demandas e necessidades não atendidas pelas políticas de governo, em cumprimento dos acordos anteriormente estabelecidos, e vai além: projeta, prospectivamente, avanços em relação ao que fora conquistado e amplia perspectivas para a formação educativa de cidadãos e cidadãs na sociedade brasileira, em especial pela atuação de escolas e de redes, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Nesse período de dez anos, produziram-se muitas rupturas e, por fim, na época atual, o Plano se encontra praticamente fora de possibilidade de atingimento de metas<sup>5</sup>. O Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro (FEERJ) tem demonstrado vigor e disposição para garantir um Plano Estadual de Educação no RJ, até hoje não aprovado, apesar de passados tantos anos da revisão e recomendação do PNE 2014. Ou seja, se os sucessivos governos (com todas as intercorrências pós-golpe de 2016 e desmontes especialmente econômicos, sociais e ambientais produzidos pelo governo que se encerrou em dezembro 2022) não cumpriram o acordado pelo Plano Nacional, no estado do Rio de Janeiro a situação foi ainda mais grave, porque desde então a proposta de um Plano 2014-2024 sequer existiu e/ou foi aprovada.

---

4 - Estimula-se, assim, que a leitura completa do PNE 2014 seja feita no texto da Lei n. 13.005, em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm).

5 - Considerar, especialmente, a ruptura feita no ensino médio (nesse momento [abril de 2023] suspenso para maior escuta à sociedade civil organizada que reclama sua revogação); na formação de professores; e pela imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), rejeitada por estudiosos e pesquisadores de Norte a Sul do país.

Se para todos os níveis de ensino esse descaso com um Plano Nacional de Educação é desastroso, para a educação de jovens e adultos, então, a situação é ainda mais grave, considerando a desimportância de sucessivos governos com o público destinatário da modalidade.

Um Parecer, o n. 11/2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), da lavra do então conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, embora não seja um marco legal, por ser somente um Parecer, com a respectiva Resolução n. 1 decorrente, dirimia algumas das muitas dúvidas em relação à forma como a EJA surgia. Embora um Parecer não tenha força de lei, funcionou como instrumento normativo orientador do que se concebia no campo – *modalidade da educação básica*, ou seja, voltada ao ensino fundamental e médio, com todas as especificidades necessárias ao atendimento do público destinatário.

Passados 22 anos<sup>6</sup>, o Parecer é, ainda, referencial para defender a EJA como direito.

### **Configuração do campo: concepções e sentidos**

Vive-se a situação de que a EJA praticamente ruiu na maior parte dos estados e municípios – os reais executores de políticas, enquanto o Estado nacional, o governo federal é indutor e fomentador de políticas para a garantia do direito.

O direito à educação tem história muito calcada em *experiências*, que vêm da educação popular. A educação popular teve papel relevante, pelas lições que deixou para nossa compreensão e para a constituição de concepções e sentidos para a EJA. No entanto, *experiências* nunca conseguiram passar desse *status*, e *experiências*, como bem se sabe, são pequenas intervenções que alcançam 100-200 pessoas, e dificilmente se ampliam e se alargam no universo, para que possam atender grandes conjuntos populacionais.

Então, diz-se que as *experiências* ensinaram muito, pela forma como estiveram vincadas e vinculadas à educação popular, aos saberes e à cultura popular, mas infelizmente não se enraizaram como política pública. Também iniciativas que estiveram mais próximas dos governos – traduzidas pelo Movimento de Educação de Base (MEB)<sup>7</sup>, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)<sup>8</sup> – não conseguiram enraizar-se como política pública.

O caso do Mobral, por exemplo, cria da ditadura militar, situou-se como uma ação do Estado paralela à educação supletiva que se fazia na rede pública; garantiam-se recursos fartos, mas quando o Estado interrompe essa via de rede paralela, o faz sem deixar rastros, e sem deslocar recursos para fortalecer a outra rede existente.

Por que se analisa a perspectiva de serem restritas tantas *experiências*/iniciativas de alguns

---

6 - Uma edição especial da Revista e-Mosaico, v. 10, n. 24 (2021), intitulada Dossiê temático: *20 anos das diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos*, disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/issue/view/2518>. A revista foi editada pelo Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), comemorando os 20 anos das diretrizes contidas no referido Parecer, por conta da relevância que assumiram para o campo da EJA. No Dossiê, pode-se encontrar o artigo de Paiva, Jane. Por que celebrar os 20 anos de aprovação das diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos? (p. 15-42), entre muitos outros alusivos à data. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/62627/39261>.

7 - Criado pela Igreja Católica em 1961, com apoio do Governo Federal, propunha-se a desenvolver programa de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas.

8 - Programa criado em 1970 pelo governo federal e extinto em 1985 e substituído pelo Projeto Educar.

grupos populares? Porque, não se podendo atender grandes grupos de população, só o Estado se apresenta como potente articulador de políticas; atua nesse papel porque tem capacidade de, como indutor e fomentador, fazer com que organismos executores de políticas (estados e municípios) possam desenvolvê-las. Para isso, cabe afirmar que o financiamento público teve um ganho, um avanço na educação de jovens e adultos quando se criaram alternativas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>9</sup>, que não possibilitava financiamento em larga escala para a EJA; a mudança para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>10</sup> – que passou a ser um Fundo que atendia toda a educação básica, incluindo a EJA, ainda que com restrição percentual de matrículas e de financiamento – muda esse quadro, razoavelmente. Difícil, no entanto, é imaginar que, apesar de haver restrição de matrículas para financiamento na EJA, nunca se avançou, criando demanda capaz de pressionar a mudança nos limites impostos. Com a Emenda Constitucional n. 59/2009 assegurou-se assistência estudantil, transporte, merenda, material didático também ao público da EJA.

Outro aspecto a destacar nesse panorama da EJA em nível nacional, traduz-se pela concepção muito marcada pela presença de parcerias, parcerias essas que atribuem velhos e novos sentidos à história. Vários programas fizeram parte da história mais recente da EJA: Alfabetização Solidária (PAS)<sup>11</sup>; programas do SESI; SESC Ler<sup>12</sup>; BB Educar<sup>13</sup>; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), voltado para a educação no campo; Brasil Alfabetizado (PBA)<sup>14</sup> etc. – muitos em parceria do Estado com iniciativas não estatais, dada a enorme quantidade de sujeitos a serem atendidos.

Imaginando-se a existência ainda de cerca de 100 milhões de pessoas na população brasileira que não concluíram a educação básica, a forma mais utilizada para se atingir mais pessoas tem esta via como opção preferencial. Mesmo assim, no entanto, não se conseguiu reduzir significativamente

9 - Fundo de natureza contábil, vigorou de 1996 a 2006. Instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, regulamentado pela Lei n. 9.424, de 24 dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n. 2.264, de junho de 1997. Implantado nacionalmente em 1º janeiro de 1998, fez vigorar nova sistemática de redistribuição de recursos para o ensino fundamental (EF). Consistia na mudança da estrutura de financiamento do EF (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular ao EF parcela de recursos constitucionalmente destinados à educação. A CF vincula 25% de receitas de estados e municípios à educação. Com a EC n. 14/96, 60% dos recursos (representando 15% da arrecadação global dos entes) reservavam-se ao EF. Introduziu novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de estados e municípios, promovendo partilha de recursos entre governos estaduais e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino.

10 - Criado pela EC n. 53/2006, regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007. Atende toda a educação básica (EB), da creche ao ensino médio. Materializa visão sistêmica da educação, ao financiar todas as etapas da EB e reservar recursos para programas direcionados a jovens e adultos. Destina investimentos segundo o número de alunos da EB, com base em dados do censo escolar do ano anterior. Acompanhamento e controle social feitos por conselhos em escalas federal, estadual e municipal, sobre a distribuição, transferência e aplicação de recursos. Em 25 agosto de 2020, o Congresso Nacional aprovou o Novo Fundeb, promulgando a EC n. 108/2020, constitucionalizando uma política de financiamento da educação. Sendo parte da CF, não há mais prazo de vigência; a complementação da União prevê crescimento de 10% para 23% até 2026; e a complementação adicional da União segue para redes de ensino mais pobres, independentemente do estado de origem.

11 - Programa desenvolvido pelo Conselho da Comunidade Solidária do Governo Federal, criado em 1997, que alfabetizava jovens e adultos nas cidades com maior índice de analfabetismo segundo o IBGE.

12 - O projeto visa alfabetizar jovens e adultos no Brasil por meio da criação de centros educacionais de caráter interdisciplinar e educativo, que consistem na combinação de atividades de alfabetização com ações que o Sesc já oferece nas áreas de cultura, esporte, lazer e saúde.

13 - Programa da Fundação Banco do Brasil de Tecnologia Social de educação para alfabetização de jovens e adultos cuja metodologia é concebida com base nos princípios de uma educação libertadora e na prática da leitura do mundo, considerando-se a realidade do alfabetizando como ponto de partida do processo educativo.

14 - Programa federal criado em 2003 voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

o quantitativo de não escolarizados até o final do ensino médio; ainda mais: deve-se refletir sobre o significado das relações público-privadas que a existência dessas parcerias acaba trazendo, determinando o escoamento de muitos recursos dos fundos públicos para setores empresariais.

Entre pesquisadores, não se teve, também, nos tempos recentes, concepção homogênea sobre propostas governamentais de EJA, quando não oferecidas a públicos mais amplos. Por exemplo, a ideia de *universalização* no alcance de programas sempre foi questão em disputa, especialmente quando se destinaram programas específicos para diferentes sujeitos em políticas públicas iniciadas em 2003.

Muitos questionaram o governo por não fazer políticas universalistas, mas políticas focadas. Minha defesa sempre foi a de que, para se chegar à equidade, cabe oferecer diferentes propostas aos diferentes públicos, por isso, não adianta ter política única que atenda a todos do ponto de vista da abrangência, se não atender a diversidade, a diferença. Não se pode pensar política para o povo das águas igual à política do povo da terra, das florestas. A equidade exige pensar diferente: quais conhecimentos uns e outros podem mobilizar para que aprendam com significado?

Sempre lembro do exemplo de Paulo Freire com trabalhadores quando a este disseram: “Ah, mas o senhor sabe, o senhor é um doutor e nós somos só camponeses, não sabemos”, e Freire (1992, p. 48-49), a partir desse primeiro diálogo, propôs uma disputa entre eles, com perguntas que, se não fossem respondidas, dariam ponto ao adversário. Todos contra Paulo Freire.

Freire, então, divide o quadro ao meio e assinala, de um lado, os sucessos dos camponeses sempre que não soubesse responder perguntas a ele feitas. Do outro, anotava toda vez que camponeses não conseguissem responder suas próprias perguntas. Logo os camponeses perceberam que o jogo de perguntar e responder era um jogo de poder, e então passaram a perguntar a Freire coisas da realidade deles, do campo; e Freire lhes perguntava coisas do conhecimento teórico que tinha. A cada não resposta de cada parceiro, um ponto era marcado para o inquiridor, e o jogo, naturalmente, terminou empatado.

Freire provava a esses trabalhadores que uns sabem coisas que outros não sabem, porque o conhecimento não é igual para todos. Se tivéssemos a pretensão de saber tudo, não chegaríamos a lugar nenhum. Isto remete a pensar que uma política pública tem de existir para todos, mas não de forma igual, pois depende das intencionalidades.

Esse me parece ser o grande problema que nossos sistemas ainda vivem na atualidade: trabalha-se com a perspectiva da *uniformidade*, e minha defesa é a de que *uniformidade* não constitui *unidade*. A política persegue *unidade de princípios*, de *propósitos*, de *objetivos*; define com quem se vai; como se vai; e quando se vai (usando Freire), mas não de modo uniforme; visa unidade de princípios, de propósitos, de saber o que se quer com o ato educativo, mas não necessariamente igual para todo mundo. Por isso, penso que políticas educacionais feitas no cotidiano das escolas significam micropolíticas cotidianas, que podem ser potentes se tivermos consciência de que é ali, autonomamente, e dessa forma, que se transforma a realidade, em nossos alcances além dos espaços, dos fóruns, de outros tantos espaços. Começa-se ali a fazer efetivamente *política*.

Se cruzarmos os braços e pensarmos que a grande revolução vem de cima, perderemos o tempo da história, a oportunidade de fazer mudança de baixo para cima, a chamada concepção ascendente (BOBBIO, 1992), a que vem da população que quer satisfazer suas necessidades educativas, seus desejos e sonhos.

### **Por que EJA não é inclusão?**

Um aspecto parece-me necessário ser aclarado: a ideia de que a EJA traduz uma face da política de inclusão. Rejeito formalmente essa ideia, pois se educação é um direito de todos, não há como incluir jovens, adultos e idosos nessas políticas, porque o tipo de exclusão que representam – exclusão social – tem a ver com a interdição do exercício de um direito, o direito à escola.

Políticas de inclusão, quando se trata do direito à educação, dizem respeito a promover condições para que cada um, segundo suas necessidades, possa aprender, o que nunca foi assegurado, antes, para sujeitos com deficiência. Substituir a ideia da EJA como direito, pela ideia de EJA como política de inclusão, é negar o direito de todos, segundo os termos constitucionais; tal como não assegurar políticas de inclusão a pessoas com deficiência também é negar o direito de ir à escola e aprender. Corre-se o risco, se não conseguirmos consolidar a ideia de que EJA é direito, de gestores continuarem a afirmar que não têm recursos para fazer a EJA. Ou seja, não se trata de escolha, fazer ou não fazer, mas de dever do Estado, como assevera a CF. Ainda que se enfrente o problema da regra do Fundeb que normatiza formas de captação de recursos (segundo matrículas), mas não regras de aplicação, o fato é que a oferta, quando se trata de cumprir um dever de Estado não é opcional, mas obrigatória e ética.

A realidade no panorama nacional é que recursos captados pelas matrículas de EJA acabam sendo apropriados pelos demais níveis de ensino, deixando à míngua a modalidade que, talvez, mais necessite de investimentos. Depois de alguns anos equipando escolas com recursos do Fundeb e outros que chegam nelas, diretamente, não há razão para se manter esses sujeitos jovens, adultos e idosos com pouca ou nenhuma assistência.

Manter a EJA com qualidade implica denunciar esta armadilha que muitos professores e profissionais da escola desconhecem e não sabem como o financiamento se faz. O cuidado que se tem com informação correta impõe formação continuada para saber fazer essa distinção, de como se garante o direito à educação, o movimento de inclusão na sociedade pela escolarização a todos devida.

Desconhecer essa armadilha, pensar a EJA como inclusão e se conformar com a ideia de deficiência cognitiva, de problemas de aprendizagem traduz fortes preconceitos que, historicamente, vêm sendo perpetrados contra não alfabetizados, não escolarizados, a classes populares, a pobres, a pretos... enfim, aos que, fugindo da “tal norma”, podem ser alijados pela “naturalização” que se faz da pobreza e da desigualdade social como se fosse inerente a sujeitos pela cor, condição de classe, gênero, etarismo etc.

Demarcar que a EJA é direito e não política de inclusão poderá contribuir para a participação de muitos sujeitos em uma sociedade que lê e escreve, por ser este um direito, e, como tal, que se cumpra o direito constitucional de todos os brasileiros, independentemente da idade.

## ***O que a EJA não é***

Além do alerta em relação ao fato de que EJA não constitui política de inclusão, deve-se atentar para alguns aspectos que, marcadamente vêm estereotipando as formas de oferta da educação de jovens e adultos. Inicialmente, cabe chamar atenção para o fato de ser, ela, uma *modalidade de ensino*, o que significa um modo de fazer o ensino fundamental e médio que atende necessidades dos sujeitos que a buscam, e jamais à identificação com currículos da chamada escola regular, no que oferece aos dois níveis de ensino.

O que pode, então, traduzir essa concepção de *modalidade*?

Um primeiro aspecto é compreender que EJA não é sinônimo de escola noturna. O que se quer dizer com isso?

Seguramente, a origem desse modo de pensar a EJA vem da ideia de que trabalhadores estão laborando durante o dia, tendo apenas o horário noturno para poder ir à escola. Uma meia-verdade, como facilmente se demonstra, pois no conjunto de pessoas trabalhadoras há muitos com escalas noturnas que, nesse caso, não poderão voltar a estudar. Além disso, muitas atividades laborais seguem cursos diferentes e se não houver ofertas diferenciadas, grande parte desses trabalhadores não terão possibilidade de retornar à escola. Por fim, cabe tratar, com especial atenção, para a realidade de muitas mães de família que não trabalham além do que fazem na própria família, tendo responsabilidade de levar e retornar com seus filhos da escola.

O tempo de deslocamento nesses trajetos de ida e volta, ademais os custos de transporte justificam aproveitar para oferecer a elas/eles a permanência em projetos de EJA durante o período em que os próprios filhos e filhas estão na escola, mobilizando-as/os para processos de aprendizado, que as/os seduza para novos desejos de escolarizar-se. Para isto, há que se considerar que a qualquer tempo um sujeito possa se matricular e cursar a escola, sem regras rígidas de acesso apenas no início do ano, tratando-se de compreender que a EJA implica um *continuum* de aprendizados, não se justificando calendários escolares tais como os oferecidos a crianças e adolescentes.

Um curso assim oferecido pode parecer impossível de acontecer, mas tem respaldo na LDB, quando afirma no “Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei”. Ou seja, escolas podem – e devem – experimentar desenhos novos, que respondam demandas populacionais para além dos “sagrados” conteúdos escolares, em grande parte desinteressantes para quem precisa se inserir no mundo dos escritos com competência de compreensão e desenvoltura crítica de interpretação.

Durante o projeto experimental, avalia-se, organiza-se um relatório com os resultados, com o que foi construído naquele tempo e apresenta-se aos Conselhos competentes. A proposta, para seguir, pede adesão ao projeto, jamais imposição. Aos poucos, professores verão o quanto pode ser melhor trabalhar assim, quando tudo se mostra mais rico e frutífero; a recompensa se dá pela satisfação com a alegria de todos os participantes.

Um projeto desse tipo pode e deve trazer sujeitos para a escola, inicialmente, em atividades não propriamente “escolares”, oferecendo a eles perspectivas do aprender por toda a vida, até que sintam necessidade de ler e escrever, de saber um pouco mais, de ter mais conhecimento formalizado, percebendo que a escola pode ser diferente, depois de demonstrar que a instituição escola pode ser muitas coisas.

Conselhos Municipais de Educação podem estar atentos a essas demandas e estimular que escolas destinem espaços para atender comunidades, invertendo a lógica de que a EJA se oferece à noite porque não há lugar disponível na escola para turmas diurnas. O que significa, em uma escola, atender a comunidade? Somente voltar-se à população infantil? E os pais, tios, avós que dessa população cuida? Quem deles se ocupará?

Ocupar espaços em Conselhos, portanto, é tarefa inerente à formação do professor. Ao inverter a mão da constante fuga de espaços políticos, nos quais se qualificam decisões que afetam propostas educacionais e educativas, professores garantem presença compromissada e qualificada.

Pensar uma escola como essa, não posso negar, dá trabalho, mas se o projeto for integrado, de *uma escola só*, por adesão dos profissionais, aos poucos o sucesso alcançado contamina as demais escolas que acabam por buscar modelos próprios e atender o público que se situa no seu entorno.

Não há, portanto, modelos prévios, mas possíveis desenhos, respostas que respeitem desejos e sonhos de toda uma comunidade. Abandonar fórmulas simplistas e rasas de “oficinas profissionalizantes pobres para pobres”, que não despertam desejo e vontade em ninguém permite imaginar que a escola recebe, acolhe e desenvolve lideranças já existentes, assim como novas possíveis lideranças daquela comunidade. Prestará, com penetração naquele território, um serviço inestimável de chegar às populações para promover formação humana, como a instituição educativa e democratizada que é.

Afirmo e reafirmo que a escola é, entre as instituições brasileiras, a mais democratizada. Considerá-la instituição democratizada significa entender seu lugar em todos os espaços no território brasileiro, como instituição pública que a maior parte da população acessa, seja diretamente ou por meio de filhos e netos, o que não significa dizer – e nem é o mesmo – que escolas atuam como instituições democráticas. Ao contrário, grande parte de nossas escolas ainda mantém práticas bastante autoritárias, mas sem dúvida nossas escolas, como instituições sociais, estão em toda parte, nos rincões, e são acessadas, com facilidade, por quase todos.

Diferentemente de instituições de saúde, de justiça etc., as escolas estão lá, existem, e se souberem usar o poder que têm podem ser transformadoras da realidade social no que tange ao pensar, ao compreender o mundo, ao interpretar a realidade, ao ser crítica e mais humanizada.

Por isso, defendo que se começa com valores locais: lideranças comunitárias que podem discutir projetos, saberes, convidando vizinhanças para participarem; um músico que vem encantar as famílias mostrando sua arte e apresentando seu instrumento; na biblioteca, com um livro de leitura, ouvir um conto? Um médico da comunidade com boa aceitação que possa explicar a necessidade da vacinação entre as crianças, por exemplo. Seria isto parte do projeto de aprender por toda a vida? O que mais se pode fazer?

A escola, como se observa, é um espaço de muitas possibilidades. Se se soubesse o poder que uma escola tem... fazer pessoas entenderem que a escola é delas, porque pagam impostos para que aquela escola exista e, como tal, que têm o direito de dizer o que querem, o que esperam daquela instituição. Pensar em fazer uma EJA assim, diferente, um projeto que começa desse modo, e depois, pelo caminho, vão surgindo necessidades de classes escolares mais formalizadas. Começa-se a mudar o lugar da escola como espaço físico, gradeado com medo da violência, que não deixa ninguém entrar, em que só se entra para falar com professores com hora marcada...

Então, diríamos que a EJA é ainda, na contemporaneidade, com todos esses elementos históricos, um campo político em disputa pelo direito, não um direito dado, que exige vigilância e disputa permanente e intencional como esfera pública estatal, de modo a garantir modos de oferta adequados.

São ofertas que não se fazem apenas se há demanda, porque existe demanda potencial dos que tiveram interditado o direito à educação. Mas o que se observa é que nem sempre a demanda potencial é considerada quando se faz oferta, haja vista o número de turmas que se fecham; o número de matrículas que se abrem para sujeitos da EJA, desconsiderando a distribuição georreferenciada de sujeitos nos territórios.

Sem isso, como saber onde devem se oferecer mais projetos, de alfabetização ou de ensino fundamental, de anos finais ou de ensino médio ou de todas essas etapas e níveis de ensino? Então, pode-se afirmar que essa não incorporação da EJA às redes, diante de todos os instrumentos legais existentes e que os sistemas públicos já constituíram para a educação de crianças e adolescentes, é ainda um fator desafiador que caracteriza a EJA no tempo contemporâneo.

### ***Concepções na EJA: formação continuada de professores***

Dentre tantos aspectos a focar, e considerando a restrição de espaço que um artigo exige, em publicações com abordagens diversas, necessário se faz tratar da concepção de formação continuada de professores, como campo formativo da EJA.

Professores, como trabalhadores jovens, adultos e idosos, vivenciam situações específicas de educação continuada, com potências muito substantivas, por serem sujeitos ativos na constituição de uma história que se faz na prática pedagógica e que precisa, permanentemente, se atualizar também pela enunciação teórica possível sobre sentidos e significados dessas práticas. Nenhuma teoria nasce antes das práticas, mas pode se organizar, sistematizar o que se aprende com a prática.

Considerar a todas/os nós, professoras/es como sujeitos jovens, adultos e idosos em processo de formação continuada significa dar curso ao conceito de aprender por toda a vida. Com isso, quero dizer que a emergência das práticas guia formações continuadas, por meio do que se pode chamar de *artes de fazer* (CERTEAU, 1994). Santos (2012, p. 60), apoiada em Vygotsky (2009), afirma que o autor, ao estudar “[...] questões que perpassam o processo criativo e a imaginação em todas as etapas do desenvolvimento humano, contribuiu e continuará contribuindo significativamente nas pesquisas que priorizam sujeitos como detentores de saberes, como *artistas do cotidiano* [...]”.

Cotidianamente, recriamos nossas práticas e, por isso, qualquer formação continuada parte da ideia de que somos também partícipes dos processos de formulação e ressignificação, tanto dos próprios projetos quanto dos currículos a eles subjacentes. Essas concepções carregam um compromisso ético-político, que ultrapassa o lugar da técnica, porque chegam também ao lugar da militância pelo direito à educação, por ser indispensável manter a estratégia da vigília, do estar de atalaia, como chama atenção Bobbio (1992), ao formular que o mais difícil não é conquistar um direito, mas protegê-lo — direito que não se conquista de uma vez, nem de uma vez por todas, porque direito é algo que se corre risco permanente de perder, o que assistimos, nos tempos mais recentes, por exemplo, em relação a direitos do trabalho.

Os grupos sociais que encontramos a cada período, todos os anos, qualquer que seja a organização de projetos, são sempre grupos muito diversos, que também se atualizam e fazem com que aprendamos com os sujeitos que os integram, exigindo de nós disposição de criação

político-estética que se dá pela inventividade de que somos capazes, para oferecer um lugar de acolhimento e de permanência do direito aos nossos sujeitos.

Outro aspecto relevante da concepção de formação continuada diz respeito a desmontar a lógica de que a necessidade de continuidade da formação se articularia à de que “professores não estão preparados”. Esta ideia se põe na perspectiva de cristalização de saberes, como se fosse possível atuar por tantos anos com conhecimentos de 20, 30 anos antes, disponibilizados durante cursos de licenciatura na graduação.

O fazer docente se atualiza e se transmuta em cada prática pedagógica, e na interação entre fazeres, intercambiados entre professores. A disciplinarização que a modernidade separou de campos de conhecimento não é mais suficiente para dar conta da complexidade do mundo e de sua necessária compreensão. Assim, lança-se mão do paradigma emergente que abriga campos de conhecimento para enlaçar e misturar tudo isso e poder compreender a realidade.

Essa ideia de que o professor está ou não preparado, de que precisa ter elementos novos, não sou eu que dou, não dou isso a ele, mas o coloco diante de situações-problema para fazer com que ele pense; crio situações para que ele possa pensar diversamente do que fazia até então e se ver desafiado a resolver esses novos lugares de saber, e produzir novas formulações. Portanto, pode-se dizer que se prepara um bolo, mas não professores, sujeitos ativos que se autoformam e se constituem na prática, na interação e no confronto entre prática-teoria-prática.

Jorge Larrosa (2002) afirma que se aprende com a experiência, com o que nos acontece, e que nossas escolas foram esvaziadas de experiências, substituindo o que é formação por informação, como se informação fosse suficiente para fazer com que se mudem comportamentos.

Maturana (2001) afirma que cognição não é o que a gente pensa com a cabeça, só com o cérebro, mas que cognição é o comportamento articulado ao que se promove em resposta a uma determinada situação, e, por isso mesmo, envolve conhecimento, saber, afeto, emoção, sentimento. E segue demonstrando que só assim se aprende, o que faz com que a ideia de aprender por toda a vida cada vez faça mais sentido, porque quanto mais nos envolvemos com formas que enlaçam nossos temas; com sujeitos com quem participamos dessas interações; com conhecimentos de que somos, digamos assim, especialistas, ou seja com o que temos de mais experiência, mais se entende que de nada adianta ensinar, porque ensinar não resulta necessariamente em aprender.

O processo de aprender exige ação do sujeito sobre objetos de conhecimento, e objetos de conhecimento só significam para cada um de nós quando os enlaçamos com nosso repertório anterior, repertório que é único, singular. Portanto, não há qualquer chance de que a leitura dessas ideias nesse artigo “caia” em qualquer um/a das/os leitoras/es como voz única, única interpretação, porque ideias serão, sempre, ressignificadas e só acontecerão se houver alguma apropriação das concepções, de algum dado histórico que faça sentido com o que as/os leitoras/es viveram/estão vivendo.

Para Maturana (2001), cognição é tudo isso, porque entende que até mesmo uma ameba tem cognição, embora não tenha sistema nervoso, porque sabe exatamente o que fazer quando encontra um alimento: dirigir-se a ele e englobá-lo, fagocitá-lo, por ser necessário a seu metabolismo. A experiência é que nos ensina, e é disso que a escola está carecendo.

## ***Por que aprender por toda a vida?***

A ideia que tem sido mantida pelas Confindeas de que enquanto se vive, se aprende, e traduzida por “do berço ao túmulo”, é imperativa para se assumir a compreensão de que nascemos aprendendo e morremos aprendendo. Não há possibilidade, na vida, de negarmos e restringirmos o aprendizado a um tempo de escola. Esse tempo de aprender, cada vez mais se amplia pela própria expectativa de vida: o que fazem sujeitos adultos e idosos ao longo da vida, se não aprender? O que é viver em sociedades do conhecimento se nós não estivermos sintonizados com a possibilidade de aprender por toda a vida?

Ainda que normativas coloquem os sistemas de ensino como protagonistas na enunciação de regulamentações que definam interpretações dessas normativas, há possibilidades outras de entendimento e orientações que escapam a sentidos únicos, porque todo texto é obra aberta, como ensina Eco (1988) e que admite interpretações para além de sentido único. Assim se dá na construção de políticas educacionais, mesmo quando visam garantir direito de todos à educação, em nossos territórios.

Paul Singer (1996) ensina que há duas maneiras de levar em conta essas políticas: uma, a ação política que denomina de *civil democrática*, justamente a de que somos responsáveis para garantir o direito, porque se tem o dever; não se precisa de ninguém para dizer isso, pois se organiza a oferta de modo a que se assegure o direito a todos.

A outra maneira é a que chama de *produtivista*, a forma como compreendo que se tem realizado a educação de jovens e adultos: uma perspectiva com a qual nos conformamos, a de que não há demanda, por isso não há oferta. Essa perspectiva tem sido observada em todas as esferas, tantos estaduais quanto municipais, porque se interroga o tempo todo: “onde estão os sujeitos?”, e não se os vê, invisibilizados que estão na sociedade excludente.

A resposta mais forte que nos cabe, diante dessa questão cruel, se evidencia em outra pergunta: alguma pessoa não alfabetizada vai bater na porta de uma escola e dizer “olha, é meu direito aprender a ler e escrever, eu não sei ler e escrever e vocês têm de abrir uma classe para mim”? Enfrentaria ela o estigma? E o que dizer do preconceito que esses sujeitos vivem? Esse preconceito permite que eles façam isso? Será que sabem que educação é um direito também para eles? Em que momento, concluo, tem sido trabalhada essa questão, pelas mídias, pelos alcances sociais, de que educação é direito e, portanto, todos têm de estar lá.

Como servidores públicos, professores e agentes concursados do Estado, somos representantes desse Estado, onde quer que atuemos. Por isso, devemos seguir, como Bobbio (1992) ensina, segundo a ideia de que a democracia é subversiva. Subversiva não no sentido de que se fazem coisas “erradas”, mas no sentido de que sob ela é possível subverter normas, sempre que normas não servem para atender sujeitos de direito.

Fazer em nossas práticas na EJA o que os sujeitos precisam, com ética e responsabilidade é a condição a nós outorgada como representantes do Estado. Todos os riscos contidos nesse posicionamento levam-nos a pensar que não é com medo que vamos mudar a realidade da EJA, mas seguindo a recomendação de Guimarães Rosa em *Grande Sertão Veredas*: “[...] o que a vida quer da gente é coragem”. É mesmo de *coragem* que precisamos para enfrentar a desigualdade na sociedade brasileira.

## Referências:

- BEISIEGEL, Celso de Ruy. *Estado e educação popular*. Um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira Editora, 1974.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB/CNE n. 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf). Acesso em 7 abr. 2023.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 7 abr. 2023.
- BRASIL. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 7 abr. 2023.
- BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 7 abr. 2023.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras*. 1823-1988. 2.ed. rev. ampl. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GUIMARÃES ROSA, João. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- HADDAD, Sérgio. *Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil*. In: BRASIL. MEC-INEP-SEF/UNESCO. Encontro latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores – Anais. Brasília, 1994. p. 86-108.
- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPEd. n. 19. Rio de Janeiro: ANPEd: Autores Associados, jan./fev./mar./abr. 2002. p. 20-28.
- MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- PAIVA, Jane (org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 71-100.
- PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito para a educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: FAPERJ; Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et alii, 2009.
- PAIVA, Jane. *Uma arqueologia da memória*. In: Secretaria Municipal de Educação. Orientações curriculares para a educação de jovens, adultos e idosos (EJAI). Maceió: Editora Viva, 2018. p. 45-77.
- SANTOS, Josilene de Souza. *Práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos: como formar leitores e escritores?* 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- SINGER, Paul. *Um governo de esquerda para todos*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- UNESCO. Declaração de Hamburgo. UNESCO, 1997. Disponível em: [images/0012/001297/129773porb.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf). Acesso em 6 nov. 2016. <http://unesdoc.unesco.org/>
- UNESCO. *Marco de Ação de Belém*. VI Confinteia. Brasília: Unesco: MEC, abr. 2010.
- UNESCO. *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília: Unesco, 2010.
- VYGOTSKY, Leon S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

# Educação de Jovens e Adultos - uma memória contemporânea

Maria Margarida Machado

## **Palavras iniciais**

O desafio primeiro de tratar a questão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, num exercício de memória contemporânea, é fazer parte do contexto não como espectadora, mas como sujeito histórico que se constituiu e contribuiu na sua constituição. Não é um privilégio meu, porque antes desta minha reflexão aqui no curso, vocês já estiveram com Timothy Ireland e Jane Paiva, que também são sujeitos contemporâneos da história e memória da EJA que pretendo compartilhar neste texto. Somos mais ou menos da mesma geração que para esta reflexão me refiro como aqueles dos Fóruns de EJA.

Esse movimento, que depois se configurou como Fóruns de EJA do Brasil, nasce de uma mobilização preparatória para a 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA) realizada na Alemanha em 1997. Naquele contexto, em 1996, o Ministério da Educação tinha uma coordenação de EJA, responsável pela mobilização de um conjunto de pesquisadores, gestores, associações ligadas aos profissionais da educação, sindicatos, movimentos sociais, para discutir a pauta da EJA e elaborar o documento sobre a Educação de Jovens e Adultos do país, que nos representaria no evento em Hamburgo no ano seguinte (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2005).

Destaco esta memória porque revela a mobilização social que sempre existiu e não é diferente na contemporaneidade da EJA.

A constituição do movimento dos Fóruns de EJA tem início em 1996 no Rio de Janeiro, onde foi criado o primeiro fórum. Esse movimento que envolve todos os estados da federação e o Distrito Federal (DF), completou, em 2022, seus 26 anos de luta pelo direito a educação de todas as pessoas, realizando seu XVII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), em agosto, em Florianópolis/SC, com o tema *Educação Trabalho e Capitalismo: impactos, lutas e resistências na EJA*<sup>15</sup>.

Um momento muito importante de reencontro presencial, depois de anos de isolamento causado pela Pandemia de Covid 19, onde o mundo, o país e também nosso movimento sofreu com tantas perdas que tivemos entre os nossos companheiros da EJA.

Início este diálogo sobre memória contemporânea da EJA no Brasil rememorando os Fóruns de EJA, por ser este um espaço formativo de interlocução e presença de representantes de secretarias municipais de educação, através da coordenação de EJA, professores, representantes de Conselhos Municipais de Educação, Promotores Públicos e profissionais do Ministério Público. Para quem ainda não participa deste movimento, fica o convite para que se somem ao Fórum de EJA do Rio de Janeiro e dos demais estados e DF, mobilizando inclusive o Ministério Público no país inteiro, pois travamos uma luta árdua, por exemplo, contrária ao fechamento das turmas da EJA e é preciso encontrar outros profissionais, servidores públicos dedicados a esta causa em todos os estados.

---

15 - Acessem o Portal dos Fóruns de EJA para conhecer o que foi produzido no XVII Eneja: <http://forumeja.org.br/xviieneja>

Para dar prosseguimento a este exercício de memória reflito a seguir sobre uma das questões que ainda ocupa a centralidade da pauta da educação de jovens e adultos no Brasil, que é a garantia do direito a conclusão da Educação Básica. O que chamo aqui de disputa permanente será explicitada a partir de três elementos básicos da política educacional: a gestão, o orçamento e o arcabouço normativo, voltados para atender as demandas do direito a educação de pessoas trabalhadoras na realidade do Brasil dessas primeiras décadas do Século XXI.

No segundo momento da nossa reflexão se impõe um certo “otimismo da vontade” perante tanto “pessimismo da inteligência” (GRAMSCI, 2004, p. 342), ou seja, nos dedicamos a pensar a partir de onde devemos retomar a luta em prol da EJA. A ênfase, nessa reflexão final, recai sobre o Plano Nacional de Educação, por entendermos que este é um instrumento central no desenho de uma política de Estado, que ultrapasse os limites das intemperes que cada governo possa vir a causar, mas ainda porque, a partir das conferências que o elaboram, constitui-se como processo pedagógico de construção coletiva da política.

### ***A EJA como disputa permanente pelo direito a educação***

A pauta da Educação de Jovens e Adultos é uma pauta que disputa o direito pela educação (PAIVA, 2005; MACHADO, 2019). Pauta esta que não pode ser assumida ou vislumbrada apenas do ponto de vista do profissional da educação, porque por natureza, ela é uma pauta intersetorial. É importante destacar que, se o passado da EJA já nos ensinou que as ações voltadas para o campo da educação de adultos, da educação dos trabalhadores e das trabalhadoras, sempre precisaram de uma mobilização na sociedade, ainda mais hoje isso é determinante.

Fica evidente para os setores envolvidos diretamente na educação (escolas, secretarias, conselhos), que devem os setores da justiça, como no caso o Ministério Público, se juntar a um diálogo necessário com outros campos, como da saúde, da cultura, da segurança pública (BRASIL, 2016). Para aqueles que discutem a necessidade de efetividade na mobilização dos sujeitos jovens, adultos e idosos não escolarizados, para processos de escolarização, há sempre o destaque de que esses processos precisam estar conectados às condições objetivas desses sujeitos trabalhadores e estudantes.

Essa memória da EJA é uma pauta internacional que se configura em um debate mais amplo da Educação ao longo da vida. Portanto, optamos por nos atermos um pouco mais nos últimos dez, doze anos da política de EJA no Brasil, cuidando para não desconectar esse período de tudo o que nos fez chegar a ele e o que significou essa trajetória.

Um marco importante da nossa contemporaneidade na EJA, nesse campo do direito à educação, é a contribuição do professor Jamil Cury, responsável pela produção do Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000a) que orientou a elaboração das Diretrizes Nacionais Curriculares para EJA, pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1 de 2000 (BRASIL, 2000b). A discussão presente nesse parecer sobre a Educação de Jovens e Adultos, na sequência, é retomada por Cury (2002) em artigo em que afirma que

[...] a **importância da lei** não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. **Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta.** Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do Ensino Primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. (CURY, 2002, p. 247, *grifos nossos*)

No contexto em que nós estamos hoje, eu traria um complemento a essa fala do Jamil. Porque, por vezes, essas lutas, que se expressam na legislação, também representam retrocessos antidemocráticos. Elas também acabam descaracterizando aquilo que era o processo de tentativa de garantia de direito, na pauta específica que nós estamos tratando hoje, que é a educação de jovens e adultos. Mas, ainda assim, essa reflexão de Cury é importante porque nos ajuda a fazer a memória contemporânea da EJA, que para este texto, se orienta a partir de três elementos: o âmbito da gestão, o âmbito do orçamento e o âmbito normativo, voltados para atender as demandas do direito a educação de pessoas trabalhadoras na realidade do Brasil, terceira década do Século XXI.

No âmbito da gestão, destaco o desmonte que foi realizado nas instâncias federais, que formulavam a política de Educação de Jovens e Adultos, sobretudo a partir do Golpe de 2016, que retirou da Presidência da República Dilma Rousseff.

As medidas de esvaziamento da pauta da educação em geral e, em especial da EJA, culminam com o Decreto nº 9.465 que, em janeiro de 2019, no Governo de Jair Bolsonaro, quando aparece dentro dos atos da reforma administrativa do Ministério da Educação a extinção da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI). Uma secretaria que, criada em 2004, havia elevado a Educação de Jovens e Adultos a um *status* de Departamento dentro do Ministério de Educação (COSTA; MACHADO, 2017).

Configurar-se como departamento na estrutura do Governo Federal, composto de três coordenações para pensar não só a pauta da alfabetização, mas da Educação Básica para jovens e adultos, desde 2004, representou um momento estratégico na articulação de mais de 15 órgãos ligados a vários ministérios e secretarias que, na esplanada em Brasília, lidavam com esta pauta, pensando a educação para trabalhadores. Este esforço envolvia uma rede de articulação com a Casa Civil, Ministério do Trabalho, Ministério da Justiça, Ministério da Saúde, dentre outros órgãos que compunham essa pauta intersetorial do nível Federal, discutindo a política de EJA.

O fato de você ter uma coordenação Federal com essa compreensão intersetorial, contribuía, naquele contexto, por induzir que as secretarias estaduais, distrital e municipais instituíssem, em seus níveis de atuação, um espaço de prioridade para o campo da Educação de Jovens e Adultos. Isso foi feito, efetivamente, como incentivo a criação das coordenações de EJA que ainda não existia (COSTA; MACHADO, 2017). Não só das coordenações estaduais, que já eram mais tradicionais na história da EJA, desde a experiência do Ensino Supletivo (BRASIL, 1971), mas o impulso para as coordenações no âmbito das secretarias municipais de educação para educação de jovens e adultos.

Esse decreto de janeiro 2019 extingue a Secadi e acelera o esvaziamento contínuo da pauta federal para a Educação de Jovens e Adultos. Ainda em abril de 2019, a pauta da EJA sofre mais um duro golpe com o Decreto nº 9.759, que extingue vários órgãos colegiados que assessoravam a administração federal. No caso da EJA, foi extinto um órgão fundamental chamado Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que era um espaço de interlocução entre sociedade política e sociedade civil, tomando aqui o conceito gramsciano de Estado (GRAMSCI, 2007), ou seja, entre órgãos de governo e as instituições, os movimentos, as entidades que lidam com a pauta da EJA no Brasil.

Na Cnaeja havia representação do Fórum de EJA do Brasil, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sindicatos e confederações de trabalhadores, do Movimento da educação indígena, das instituições de pesquisa, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), representação dos gestores públicos, como o Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além da representação dos conselhos nacional, estaduais e municipais de educação.

E tudo isso fora silenciado por um decreto, que extingue a Comissão, uma interlocução que fora construída de forma bastante difícil, disputada, mas de forma bastante intensa desde a década de 1990. Disso decorre o silêncio total do diálogo para a formulação da pauta da EJA. Talvez um silêncio que represente inclusive o próprio esvaziamento dessa pauta.

No âmbito do orçamento, destaca-se o observado em 10 anos, nos dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP), entre 2012 e 2022, quando em nível Federal, a chamada subfunção Educação de Jovens e Adultos, sai de um patamar de 1,8 bilhões de recursos empenhados em 2012, para os míseros 8 milhões em 2020. Houve uma queda de 95,56% na previsão orçamentária.

Para o aprofundamento deste tema, cabe a leitura cuidadosa de especialista do campo do financiamento da Educação. Indicamos o artigo *“As esperanças perdidas da Educação de Jovens e Adultos com Fundeb”*, publicado, em 2021, pelo professor José Marcelino de Rezende Pinto na revista de Financiamento da Educação/ Fineduca, em que o autor faz uma análise interessante sobre a relação entre implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), redução de matrículas na EJA, redução do orçamento Federal.

Para os registros desta nossa memória contemporânea, cabe destacar que a entrada da EJA para cômputo das matrículas do Fundeb foi uma grande conquista. Todavia, cabe ressaltar que a EJA fora a única modalidade e etapa da Educação Básica a ter que enfrentar três barreiras de acesso integral ao fundo.

A lei que cria o Fundeb, implantada em 2007, indica que as matrículas da EJA entrariam de forma escalonada, então levamos 2008, 2009, 2010 para ter todas as matrículas consideradas no âmbito desse fundo. A segunda barreira foi o fator de ponderação aluno, porque o valor aluno da EJA no Fundeb sempre foi o menor instituído desde a sua implantação: o comparativo de um aluno valendo 1,0 nos primeiros anos do ensino fundamental, o aluno da EJA valia 0,7. Com muita luta, muita briga, chegamos a 0,8 do valor do aluno do Ensino Fundamental.

A última barreira, que de fato nunca representou grande ameaça, afirmava que o cômputo das matrículas de EJA ficaria restrito a 15% do total das matrículas do Fundo, em cada ente federativo, isso não ocorreu porque as matrículas da EJA reduziram e não ampliaram com a implantação do fundo, como demonstra Pinto (2021).

Chega a ser absurdo imaginar como é que a própria distribuição orçamentária olha para esse aluno da EJA e diz “pode-se investir menos para que ele permaneça na escola”, enquanto que todos pesquisadores da área dizem exatamente o contrário, que “é um aluno que precisa ser mobilizado”; que implica investimento financeiro; que é um aluno que precisa de assistência estudantil; que precisa ter alimentação; que precisa ter transporte. Que, de preferência, tenha uma assistência permanente em termos de bolsa, como alcançamos em algumas estratégias da EJA, como é o caso da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, em que o aluno da EJA integrada a Educação Profissional (EJA/EPT) podem ter acesso à bolsa permanência.

Infelizmente, nada disso é considerado no âmbito do orçamento. Estamos, como diria o bom ditado popular mineiro: “ladeira abaixo, e o que está na frente, para a gente pegar, não é um queijo”.

A questão orçamentária detalhada por Pinto (2021) também vai sendo explicitada pelo governo federal, à medida que lemos o Projeto de Lei Orçamentária anual, enviado em 31 de agosto de 2022, pelo governo Bolsonaro, em que o indicativo é, mais uma vez, de cortes na Educação Básica, principalmente na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos. O que se conclui, no final de 2022, é que não há notícia boa no âmbito da gestão, nem no âmbito do financiamento para a EJA no Brasil.

No âmbito normativo, o último e terceiro aspecto que gostaria de destacar, aquilo que vimos acontecer, por exemplo, no Decreto nº 9.765, de abril de 2019 (BRASIL, 2019), no seu artigo 4º, inciso 2º, que menciona entre os objetivos, a política nacional de alfabetização – essa é uma tentativa de cumprir o que está prescrito na Lei 13.005 de 2014 (Lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024), quando na Meta 9 cobra a chamada – aqui vamos usar um termo que nós do campo da EJA abominamos – que a história da “erradicação do analfabetismo” (BRASIL, 2014).

O que é defendido como acesso ao direito a alfabetização de qualidade está lá na Meta 9 do Plano Nacional de Educação. Esse intitulado Plano Nacional de Alfabetização, lançado por esse Decreto de 2019 é, na verdade, um grande engodo, porque havia naquele momento ainda em execução o Programa Brasil Alfabetizado, que fora criado pelo Governo Lula, em 2003, e não havia sido revogado até 2019. O orçamento havia passado de uma gestão para outra para ser executado e, em certa medida, o que vemos ocorrer é um jogo de interesses em torno da pauta da alfabetização de adultos.

Ainda no âmbito normativo, em 2019, a Secretaria de Educação Básica do MEC envia ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a Nota Técnica nº 81, que visa consultar sobre a necessidade de adequação das Diretrizes da EJA à chamada Base Nacional Comum Curricular e à Reforma do Ensino Médio. Essa nota técnica mobiliza, dentro do Conselho, a elaboração de dois pareceres, o Parecer nº 6 de 2020 e o Parecer nº 1 de 2021. Como esse trâmite legal, em geral é lento, praticamente o resultado é que um parecer repete o outro, e são responsáveis pela publicação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 (BRASIL, 2021), que trata das Diretrizes Operacionais da EJA para alinhamento a chamada Base Nacional Comum, ao Plano Nacional de Alfabetização e também a Reforma do Ensino Médio.

O primeiro destaque que precisa ser feito, ao analisar o conteúdo desta Resolução, é que ela reúne um conjunto de prescrições, envolvendo diferentes modalidades como EJA, Educação Profissional, Educação Especial e a Educação a Distância que, historicamente, acumularam em torno de pesquisas e práticas pedagógicas, princípios norteadores, concepções e modos de se compreender diferentes. Esta única resolução pretende, conforme previsto em seu caput: “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu **alinhamento** à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância” (BRASIL, 2021).

Não há diálogo com o que já foi acumulado pelas modalidades envolvidas, mas há uma clara indicação de “aparelhamento” normativo a partir do previsto já no primeiro artigo,

Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos:

- I – ao seu **alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**;
- II – à Política Nacional de Alfabetização (PNA);
- III – à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso;
- IV – à forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA;
- V – à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD);
- VI – à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; e
- VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o **alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional**, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado (BRASIL, 2021, *grifos nossos*).

Importa destacar ainda o método de elaboração da Resolução. Em comparação com os processos de discussão e elaboração das diretrizes da EJA (COSTA; MACHADO, 2017), aprovadas anteriormente (BRASIL, 2000; 2010), cabe ressaltar a imensa ausência de participação da comunidade acadêmica e dos demais movimentos organizados pelos Fóruns de EJA.

A minuta de resolução é posta em consulta pública por seis dias, em dezembro, em plena Pandemia de Covid 19. Quando da sua publicação oficial no site do CNE, faz-se agradecimentos à participação de grupos de pesquisadores que se posicionaram contra o seu teor, sem levar em conta os argumentos contrários expressos nesses posicionamentos. Uma consulta sem escuta.

Os diversos e complexos equívocos presentes na Resolução foram amplamente debatidos<sup>16</sup> e não há alternativa a não ser lançar perguntas sobre as intencionalidades desse desalinhamento conceitual por ela não revelado, mas evidente. Quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que momento do processo de discussão desta prescrição curricular o campo da EJA foi ouvido a respeito? Sobre a concepção de alfabetização presente na Plano Nacional de Alfabetização (PNA), com que referência nacional este plano dialoga em termos de concepção de alfabetização de adultos? Com relação a EJA e inclusão, de onde vem o conceito de educação ao longo da vida vinculado a práticas que reforçam a segregação das pessoas com deficiência?

Na discussão sobre EJA/EPT, encontra-se mais uma vez a estratégia de beneficiar os interesses privados. Onde fica a discussão da integração EJA/EPT nos moldes indicados de precarização da

---

16 - Dois eventos importantes contribuíram para o amadurecimento das críticas a esta resolução: o primeiro promovido pelos Fóruns de EJA, contando com a presença do Professor Jamil Cury (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lj-Vd1XseMI&t=2253s>); e o segundo, promovido pela Anped (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v6ZmoO3PIhM>)

formação com um conjunto de cursos aligeirados de qualificação?

O mesmo pode ser perguntado para a estratégia de facilitação de entrega de certificados pela via dos cursos de EJA na modalidade EAD, quem ganha com o que está aí proposto nessa resolução?

É necessário compreender o que significa na história da EJA as práticas de construções curriculares diferenciadas; a defesa da alfabetização como parte do ensino fundamental e na perspectiva de uma prática emancipatória; o direito a inclusão como política pública; a EJA/EPT com foco na formação humana integral; e na oferta da EJA a distância, não para utilizar desta modalidade como barateamento da oferta, fechamento das ofertas presenciais e negação do direito a educação de qualidade.

Em todas essas ofertas, que são plurais e diversas, é preciso ressaltar a necessidade premente de mecanismos de permanência das pessoas trabalhadoras na escola, tais como, assistência estudantil, alimentação, transporte, acesso a ambiente virtual de aprendizagem na escola, professores formados para lidar com estes sujeitos trabalhadores estudantes.

### ***De onde devemos retomar a luta em prol da EJA***

Retomando o início dessa reflexão, com o professor Jamil Cury destacando a lei como resultante de uma luta incessante, observamos que as medidas contemporâneas de gestão, financiamento e normatização já destacadas, revelam um importante vínculo com a retração de um projeto de expansão da educação pública em curso desde 2010, e que vai sendo paulatinamente contido e inviabilizado.

Para compreender como é que isso se deu, cabe explicar o movimento da EJA nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), a presença do movimento de defesa da EJA nas Conferências de 2010 e 2014 (COSTA; MACHADO, 2017), disputando conceitualmente o texto final das conferências, e buscando influenciar inclusive no texto final, aprovado no Plano Nacional de Educação de 2014/2024.

Todo o acúmulo desta discussão pode ser acessado no Portal dos Fóruns de EJA, nos documentos das Conaes 2010/2014<sup>17</sup>. O mesmo pode ser dito em relação ao documento da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, coordenada pela Unesco, realizada no Brasil, em 2009, e reavaliada em suas metas, no documento Confintea +6 (BRASIL, 2016a)<sup>18</sup>, quando foram avaliados os compromissos do Brasil em relação a pauta da educação de jovens e adultos.

Avaliar os compromissos, em 2016, revelou os impactos já identificados pelo contexto que vivíamos de retração dos recursos, sobretudo pela responsabilidade da chamada “Emenda do teto de gastos”, EC 95/2016 (BRASIL, 2016b), que congelou os recursos públicos por 20 anos. Esse impacto se verifica na avaliação da Confintea+6 (BRASIL, 2016a), porque o próprio orçamento previsto para os programas, para as políticas, para as ações no campo da EJA, já aparece ali em retração orçamentária.

---

17 - Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/2290>

18 - Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/documento\\_nacional\\_6confintea\\_final.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/documento_nacional_6confintea_final.pdf)

Uma outra questão relevante como ponto de referência para essa memória contemporânea na EJA é o Plano Nacional de Educação 2014 a 2024. A educação como um todo, mas a EJA, em especial, encontra neste PNE um instrumento de monitoramento e acompanhamento da execução da política muito interessante. Um dos responsáveis por esse monitoramento é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). A cada dois anos, o Inep tem publicado o relatório de monitoramento do Plano Nacional de Educação, que pode ser acessado em seu site.

Outra produção relevante, também do Inep, são os *Cadernos de Estudos*, principalmente o Volume 5<sup>19</sup>, onde constam dois capítulos que auxiliam na compreensão da situação da EJA na contemporaneidade. O primeiro que trata do ensino noturno (SANTOS, 2021), do ensino médio noturno. É claro, ensino médio noturno é o lugar em que a EJA está inserida. No segundo capítulo (ALBUQUERQUE *et. al.*, 2021), os técnicos do Inep analisam o desastre total que é o não cumprimento, o não atingimento da Meta 10, que trata da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional (EJA/EPT).

No caso da EJA, é explícita essa luta por uma ampliação de direito. E eu penso que, o resultado que podemos identificar como exitoso em alguma medida dessa batalha travada nos últimos anos, é ter conquistado no Plano Nacional de Educação quatro metas específicas que estão indicando o cuidado e a necessidade da educação para jovens adultos e idosos. São elas:

**Meta 3:** universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

**Meta 8:** elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

**Meta 9:** elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

**Meta 10:** oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014).

Para muitos pesquisadores que acompanham a execução do PNE 2014-2024, a pauta da EJA só tem visibilidade com as metas 8, 9 e 10. Todavia, quando olhamos os dados da Meta 3 é necessário reconhecer que trata da universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, ainda se depara com muitos destes adolescentes não concluindo a Educação Básica e indo parar nas classes de EJA. Uma Lei aprovada em 2014, prevendo a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos até 2016, que não se consolidou.

A Meta 8 é a que trata da elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, que deveria ter o direito de alcançar, no mínimo, doze anos de estudos durante a vigência do plano.

---

19 - Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/499>

Ainda tem um desdobramento em pensar a realidade da população de menor escolaridade, os 25% mais pobre, igualando a escolaridade média entre negros e não negros. O último relatório do Inep, publicado em 2022, indica o quão distante que ainda estamos de fato atingir essa elevação de escolaridade dos jovens até 12 anos.

A meta 9 trata da questão da alfabetização e da alfabetização funcional. A meta 10 fala de uma estratégia importante e necessária, que foi uma conquista da EJA, que é pensar o Ensino Fundamental e Ensino Médio na forma integrada à educação profissional. E aí está o maior fracasso, em termos de aproximação ou alcance de meta própria, porque se a perspectiva era termos pelo menos 25% das matrículas na EJA, nesse formato de currículo integrado, nós não alcançamos sequer 5% (BRASIL, 2022).

Essa realidade vai evidenciando que a história da política educacional brasileira, desde 1930, quando o primeiro Ministério da Educação foi instituído, até 2014, nós temos pela primeira vez, através do PNE, um instrumento de política pública nacional indutor da elaboração das políticas estaduais, da política distrital e da política do municipal. Isso é muito relevante, embora, infelizmente, o mapa de monitoramento construído pelo Ministério da Educação no âmbito da secretaria que monitorava o Plano Nacional de Educação tenha desaparecido do site. Mas era fundamental a estratégia de acompanhamento, porque pela primeira vez na história da educação brasileira nós tivemos um documento nacional que provocou a elaboração de documentos estaduais e municipais, em suas respectivas casas legislativas.

Cabe uma ressalva, quanto aos Planos de Educação, pois não se trata de considerá-los perfeitos e acabados, mas eles são, como afirmou Cury (2002), instrumentos de luta. É dentro da possibilidade Legislativa, da disputa política e conceitual feita nas Câmaras Distritais, nas Assembleias Legislativas, no Congresso Nacional, é que nós construímos também, para a pauta de educação, uma ferramenta de Luta pelo Direito à educação. Neste sentido, o processo foi importante por comprometer os entes Federados com a elaboração de metas e estratégias, assim como é importante considerar os processos de monitoramento da execução desses planos.

Para compreendermos a importância do monitoramento do PNE, destacamos a seguir alguns dados que o último monitoramento realizado pelo Inep (BRASIL, 2022), sobre as metas relacionadas a pauta do direito a educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Começando pela Meta 3, o objetivo era universalização do acesso à escola entre jovens de 15 a 17 anos, não atingido porque, em 2022, o relatório indica que ainda estamos a 4,7 pontos percentuais abaixo da meta. Isso justifica o fato de afirmarmos que a meta também é de Educação de Jovens e Adultos, porque esses que não concluíram ainda, provavelmente, serão encaminhados para classes de EJA (BRASIL, 2022, p. 101).

Ainda nessa meta, chama atenção no relatório o que se refere ao ensino médio. Em 2021, 74,5% da população de 15 a 17 anos frequentava ensino médio ou já havia concluído. É 10,5 pontos percentuais inferior à meta de 85% prevista. É bastante desafiador e, mais desafiador ainda, quando observamos que a desigualdade de acesso ao ensino médio entre negros e brancos de 15 a 17 anos é ainda marcante: entre brancos alcançando o índice de 80,3% de participação no ensino médio, nessa faixa etária, enquanto que entre os negros, o índice é de 70,9%.

Essa questão do direito dos adolescentes a conclusão da Educação Básica, volta ao cenário da EJA. É um tema onde a questão da defesa do direito a escola prevalesse, mas não há consenso de que a modalidade EJA seja a melhor opção para atender esse direito. Eles não concluíram o ensino fundamental ou não estão matriculados em lugar nenhum. É importante pautar a política educacional do próximo governo para retomar esse debate e assumir o compromisso firmado

desde o Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990).

Quanto a Meta 8, todos os indicadores que foram utilizados para monitorá-la apresentam alguma tendência de crescimento, olhando até 2021 (BRASIL,2022). Mas, o processo que tem ocorrido é em um ritmo lento e que não é suficiente para o alcance dos objetivos previstos na meta. Em 2021, por exemplo, dos poucos mais de 40 milhões de jovens brasileiros com idade entre 18 e 29 anos, aproximadamente 29,5%, ou seja, 11.880.456 ainda não possuíam ensino médio completo, o que seria o equivalente a ter esses 12 anos de estudo.

Por esses dados, fica evidente que a Educação de Jovens e Adultos não pode ser uma política residual. Não é algo que vai se resolver com o discurso de “fechar a torneira da Educação Básica”, porque as comportas já estão abertas há décadas.

Na perspectiva da Meta 9 (BRASIL, 2022), referente a alfabetização de adultos, uma das pautas que mais acompanham historicamente a EJA, é preciso considerar que com tantos programas, com tantas tentativas, ainda não alcançamos a universalização da alfabetização entre as pessoas jovens, adultas e idosas no país. Estamos a 5,6 pontos percentuais para os proclamados 100% de pessoas jovens, adultas e idosas alfabetizadas.

Isso representa ainda no Brasil mais de 10 milhões de pessoas acima de 15 anos não alfabetizadas, que na terceira década do Século XXI, exige reconhecer que são pessoas com características muito diversas em questões geracional, de localização territorial e de condição de aprendizagem.

Esta mesma Meta 9 também trata do analfabetismo funcional, considerando-se como aqueles que não concluíram quatro anos de escolaridade. A taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos e mais no Brasil segue uma tendência de queda, mas ainda muito insignificante. Ela atingiu 11,4%, em 2021, distante do que está previsto para a própria meta (BRASIL, 2022, p.221).

Por último, a meta da Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional, a Meta 10. Uma meta que provoca pensar que o mundo do trabalho que está aí na pauta da educação profissional precisa estar integrada a uma formação básica, a uma formação geral das pessoas trabalhadoras. Esperava se alcançar 25% das matrículas com esse formato de currículo integrado EJA Educação Profissional. Como já destacado, o resultado é desastroso, pois essa integração, na etapa do ensino fundamental é de 1% dessa matrícula e 3,8% no ensino médio.

Os dados revelam um esforço da Região Nordeste para tentar fazer com que a experiência de fato da EJA integrada à Educação profissional avançasse. Comparando-se com o Sudeste, em que a taxa de matrícula EJA integrada a EPT foi de 0,6% do total da matrícula na EJA, a taxa de matrícula dessa modalidade integrada no Nordeste é de 3,9% (BRASIL, 2022, p.243).

É um desafio enorme que tem sido enfrentado. Observando a queda das matrículas da EJA, ao longo do último decênio, é impressionante ver que esse indicador da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, a matrícula cai 82,9% na rede privada e 44,8% nas redes Municipais e estaduais. Embora tenha feito um esforço enorme, mas comparado ao início do plano e o que nós vemos hoje acontecer na rede Federal, existe uma queda de 14,5% (BRASIL, 2022, p. 244).

A avaliação do PNE, nesse último monitoramento, revela que o único esforço pequeno de crescimento ocorreu em algumas redes estaduais que alcançaram em torno de 5% entre 2013 e 2021.



## **Reflexões finais e provocações**

É muito difícil constatar que uma Lei, como a que instituiu o PNE 2014-2014, que deveria orientar a política da Educação Nacional resulta inviabilizada, a partir de 2016, com a EC 95. Isso revela mais uma assertiva do pensamento do Cury, quando fala da importância da Lei pelo que ela revela das disputas em torno da garantia da educação. É nesse contexto que se expressa o não cumprimento do PNE, não só pelo governo federal, mas pelos entes Federados, estados e municípios em seus respectivos planos decenais.

O descumprimento da Lei do PNE não se restringe a EJA, mas se estende a várias outras etapas, níveis e modalidades da educação. Olhar esse descumprimento da Lei do Plano Nacional de Educação, convoca-nos também a olhar a “jornada” que entramos no último ano, 2021 para cá, com a ideia de que a gente tem que cumprir uma resolução de 2021, que propõe o alinhamento da EJA à Base Nacional Comum Curricular, à Reforma do Ensino Médio e a qualquer outro tipo de alinhamento, como ao chamado Plano Nacional de alfabetização proclamado pelo Ministério da Educação desde 2019.

Estamos submetidos ao não cumprimento da lei do PNE por uma imposição de restrição orçamentária. E eu diria que a memória histórica da modalidade nos coloca em condição de enfrentar essa Resolução CNE/CEB nº1 de 2021, e pedir a sua revogação. Enfrentar a lei de Reforma do Ensino Médio e pedir a sua revogação.

Na pauta da Educação de Jovens e Adultos, esses dois instrumentos não dialogaram com a realidade da população jovem e adulto trabalhadora. Então, é preciso reafirmar um espaço de resistência e de não cumprimento a prescrições de obrigação de alinhamento, quando a principal política pública, o PNE 2014-2024, não está sendo seguida, não está sendo cumprida, tanto pelo Governo Federal, quanto pelos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Agora dialogando especificamente para a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2021, aspectos que são fundamentais para compreender o descompasso que existe entre o documento e o que era a construção histórica na Educação de Jovens e Adultos. Primeiro, que ela se denomina Diretrizes operacionais. Diretrizes operacionais não correspondem a diretrizes curriculares da educação jovens e adultos. Então, o que ainda está em vigor são as diretrizes curriculares pautadas no Parecer nº11 de 2000, que defende de forma bastante explícita a necessidade de compreensão de que currículo é produção que vem da base da escola para, em diálogo com o sistema local, se formatar. Não é possível engessar a pauta do currículo da EJA com uma normativa que prescreve o que deve ser feito. Isso não funciona.

Desde 2000 até os dias atuais, a EJA teve uma ampla liberdade para construir vários desenhos e várias possibilidades de construções curriculares. É muito importante considerar que aquilo que foi feito, no âmbito das experiências de integração com educação profissional, no âmbito da experiência dos projetos da reforma agrária, na parceria com os sindicatos, organizações sindicais; tudo isso representa um aprendizado sobre currículos diferenciados. E isso não pode ser negado. E isso não pode ser infringido por uma diretriz operacional que se propõe a chamar de alinhamento.

Por fim, a Resolução, na medida em que confrontada com o não cumprimento do Plano Nacional de Educação 2014-2024, é um instrumento normativo ao qual só cabe a resistência, trazendo de fato em evidência experiências acumuladas no campo do currículo da EJA, no campo da EJA Integrada Educação Profissional, no campo da Educação de Jovens e Adultos mediada por tecnologia, em pautas específicas como é o caso da alfabetização e tantas outras.

Há muita resistência, mas também muita construção coletiva pensando os currículos da EJA com toda sua diversidade. Então fica o convite para que possam conhecer.

## Referências:

- ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de; SANTOS, Robson dos; MORAES, Gustavo Henrique; SILVA, Susiane de S. Moreira O. da. A Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional – Uma análise das estratégias da meta 10 do Plano Nacional de Educação. In.: *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*. Vol. 5. Brasília: Inep, 2021.
- BRASIL Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Inep. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Parecer n. 11, de 10 de maio de 2000*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Resolução CNE/CEB n. 3, de 15 de junho de 2010*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 1, de 28 de maio de 2021*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: MEC, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinte+6)*. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/documento\\_nacional\\_6confinte\\_final.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/documento_nacional_6confinte_final.pdf)
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016b.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1971.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. *Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019.
- COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. *Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2017.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul./2002.

- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Vol. 3. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GRAMSCI, Antonio. *Escritos políticos*. Vol. 1. Organização e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004.
- MACHADO, Maria Margarida. Quando atrofiar e desqualificar são condições para manutenção da subalternidade. In.: *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 26, n. 4, out./dez., 2019.
- PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. 2005.
- PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea (1996-2004). *Coleção Educação para Todos*. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação/Unesco, 2005.
- PINTO, José Marcelino Rezende. As Esperanças Perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb. In.: *FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação*. Vol. 11, nº 14, 2021.
- SANTOS, Robson dos. O ensino médio noturno e o acesso à educação básica uma análise a partir do PNE. In.: *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*. Vol. 5. Brasília: Inep, 2021.

# Políticas de educação e concepções de diversidade na Educação de Jovens e Adultos

Elionaldo Fernandes Julião

O artigo é fruto de reflexões teóricas que vem sendo construídas desde 2007-2008, quando fui convidado pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação para participar de uma das mesas de discussão sobre Educação de Jovens e Adultos na Conferência Nacional de Educação Básica (2008), dialogando, naquele momento, com os professores Maria Clara de Di Pierro (USP) e Leôncio Soares (UFMG).

Deste debate foram publicados dois artigos: “A diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos” (JULIÃO, 2015) e “Os sujeitos da educação de jovens e adultos: questões sobre a diversidade” (JULIÃO, 2016).

O tema também faz parte das minhas reflexões como docente, desde 2011, ministrando a disciplina “Temas de Pesquisa” da linha Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), que orgulhosamente tive a oportunidade de compartilhar experiências com os professores Léa Paixão, Cecília Fantinato e Marcos Marques.

A disciplina, no contexto da matriz curricular do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF, em linhas gerais, tem como principais objetivos promover reflexões sobre questões teórico-metodológicas no campo das Ciências Sociais e Humanas, em geral, e sobre aspectos teórico-metodológicos pertinentes aos projetos de pesquisa discentes.

Eneida Oto Shiroma (2001) nos chama atenção na sua obra “A outra face da inclusão”, que os conceitos estão impregnados de sentido. Que são importantes ferramentas teóricas e que devem ser analisados principalmente no contexto histórico em que estão sendo empregados. Ressalta que precisamos relativizá-los, pois não são estáticos. Pelo contrário, vão se constituindo historicamente. Nesta direção, não podemos crer que mantém o mesmo sentido ao longo da história!

Concordando com Rodrigues e Abramowicz (2013), compreendo que o tema da diversidade passou por diferentes processos de apropriação nas políticas públicas. Nas duas últimas décadas, a diversidade e outros temas a ela relacionados têm sido tratados de forma central no debate, nas discussões sobre o desenvolvimento e na formulação de políticas públicas, especialmente na área da educação. Tal expressão, de acordo com as autoras, passou a ser cada vez mais frequente nos títulos de programas e ações de alguns governos brasileiros, bem como de suas secretarias e publicações.

Se, por um lado, a utilização desse conceito pode revelar o surgimento de uma inflexão do pensamento social, por outro, a imprecisão ou seu uso indiscriminado pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 17)

Levando em consideração tais questões, investirei na análise e tentarei contribuir com as discussões sobre o tema “educação e diversidade”. O artigo está organizado em três partes. Na primeira, investirei em reflexões teóricas sobre o conceito diversidade, revisitando, dentre as principais obras, os textos “Igualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades” de José D’Assunção Barros (2018); “Anotações sobre o universal e a diversidade” de Renato Ortiz (2007); “Políticas da diferença: para além dos esteriótipos na prática

educacional” de Reinaldo Fleuri (2006); e “Crenças coletivas e desigualdades culturais” de Bernard Lahire (2003).

Na segunda, além do texto “O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação” de Tatiane Cosentino Rodrigues e Anete Abramowicz (2013), debruçarei sobre os documentos finais das Conferências Nacionais de Educação (BRASIL, 2010 e 2014) e de Educação Básica (BRASIL, 2008) para analisar os capítulos que tratam diretamente do tema “educação e diversidade” e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, aprovadas no período de 2003 a 2020.

Na terceira parte, dialogando com a obra “Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade” de Jane Paiva (2019), procurarei refletir sobre a importância da discussão da diversidade dos sujeitos demandantes das políticas de educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos (EJA) na sociedade contemporânea.

Entendendo a complexidade do debate sobre o tema e as limitações reais deste artigo, espero que esta obra seja humildemente mais uma contribuição para o debate, principalmente para o diálogo com estudantes, pesquisadores e profissionais do campo da EJA sobre as diversas questões que envolvem o reconhecimento da diversidade dos sujeitos demandantes das políticas de educação.

### ***Contribuições teóricas à compreensão do conceito diversidade***

Segundo o dicionário Novo Aurélio (HOLANDA, 1999, p. 697), diversidade é “diferença, dessemelhança, dissimilitude. Caráter do que, por determinado aspecto, não se identifica com algum outro”.

Em linhas gerais, de acordo com o dicionário, semanticamente, diversidade é sinônimo de desigualdade, diferença, dessemelhança, discrepância, disparidade, distinção, heterogeneidade.

De acordo com estudos linguísticos e sinonímicos, sinônimo é um adjetivo masculino que classifica uma palavra que, apesar de ser diferente, tem o mesmo significado (ou muito parecido) de outra. Destaca que é importante referir que muitas vezes sinônimos, ou seja, com significado equivalente, têm conotações diferentes, dependendo do contexto.

Entendendo a palavra diversidade como sinônimo de desigualdade e diferença, por exemplo, precisamos levar em consideração que tem conotações bastante diferentes no contexto contemporâneo em que vêm sendo empregadas.

Em uma relação direta entre conceitos e sentidos das palavras, enquanto a igualdade está diretamente associado a diferença, a equidade está à diversidade.

As palavras equidade e igualdade são frequentemente usadas como sinônimos, mas a verdade é que elas se referem a conceitos diferentes. No contexto da diversidade e inclusão, é fundamental entender essa diferença para respeitar verdadeiramente as diversidades e ser, de fato, inclusivo.

Enquanto a igualdade é baseada no princípio da universalidade, ou seja, que todos devem ser regidos pelas mesmas regras e devem ter os mesmos direitos e deveres, a equidade, por outro lado, reconhece que não somos todos iguais e que é preciso ajustar esse “desequilíbrio”.

Nesse sentido, equidade tem que ser entendido como adaptação da regra existente à situação concreta, observando-se os critérios de justiça. Como política pública, por exemplo, adapta-se a regra a um caso específico, a fim de deixá-la mais justa. Sendo, sem sombra de dúvida, uma forma de se aplicar o Direito, mas sendo o mais próximo possível do justo para as duas partes.

É fundamental também levarmos em consideração as diferenças entre pluralidade e diversidade. Enquanto a primeira é tudo o que nos diferencia de algo ou de outro, varia através de escolha, a segunda é qualidade ou caráter do que é plural. É o reconhecimento da existência de muitas variações de alguma coisa ao mesmo tempo.

José D'Assunção Barros (2018) contribuindo para o debate sobre igualdade e diferença, principalmente promovendo a discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades, afirma que a ampla maioria das sociedades, em todas as partes do planeta e em todas as épocas, foi e tem sido construída por sociedades em que a maior parte de seus habitantes precisa simultaneamente resistir às desigualdades sociais e lutar pelo direito de afirmar suas diferenças. Compreende que sociedades literalmente sem desigualdades faz parte de um horizonte utópico.

Com relação às diferenças, segundo ele, as lutas sociais geralmente se encaminham na direção de fortalecer o direito de afirmá-las. Apesar de todas as diferenças naturais e das diversas desigualdades sociais produzidas pelo mundo político, compreende que existe também uma igualdade natural em uma humanidade comum.

Ainda que as diferenças entre igualdade e diferença se estabeleçam no plano do ser, para o autor, elas também estão sujeitas ao devir histórico e ao mundo da cultura. São construções históricas e sociais mesmo as diferenças tidas à primeira vista como naturais – tal como os gêneros ou as fases etárias – e, obviamente, as diferenças culturais de todos os tipos, como as religiosidades, nacionalidades e tantas outras.

Enquanto o contraste entre igualdade e diferença se dá no plano do ser, para ele, o contraste entre igualdade e desigualdade refere-se quase sempre não a um aspecto essencial, mas sim a uma circunstância, mesmo que aparentemente ela se eternize no interior de determinados sistemas políticos ou situações sociais específicas.

As lutas sociais, para Barros, não se orientam em geral para abolir as diferenças, mas sim para abolir ou minimizar as desigualdades. Na sua opinião, circunstâncias para as questões relacionadas à desigualdade – qualquer desigualdade que esteja sendo imposta a um grupo ou a um indivíduo está sujeita ela mesma à circunstancialidade histórica, sendo em última instância reversível. Segundo ele, não existem (em tese) desigualdades imobilizadas no mundo social.

Renato Ortiz (2007) no seu texto “Anotações sobre o universal e diversidade” afirma que nesta discussão emergem outros conceitos importantes que precisam ser compreendidos na operacionalização da análise, tais como: modernidade/ pós-modernidade; globalização/ mundialização; democracia etc.

Universal e diversidade, na sua opinião, são conceitos emergentes da modernidade, de um mundo eminentemente globalizado e neoliberal. O universal, segundo ele, nos remete a “sem fronteiras”, já a diversidade impõe o reconhecimento de “fronteiras” que delimitam identidades.

Compreende que são conceitos meio que contraditórios quando os aproximamos. Para melhor entendê-los, segundo o autor, é importante que mergulhemos profundamente e os encaremos como polissêmicos. Ambos, na sua opinião, como a modernidade, são fluidos, híbridos e polissêmicos.

Para ele, investir no debate consiste em um verdadeiro mergulho em um espaço que busca delimitar-se em um campo sem fronteiras. É pensar sempre o “micro” dentro de um “macro” que cada vez mais se alarga e se esgarça no contexto da sociedade contemporânea.

O universal, segundo o autor, termina onde começam a cultura e a língua. “A linguagem é uma faculdade universal dos seres vivendo em sociedade, mas as línguas, enquanto atualização da linguagem, os separa e os divide” (ORTIZ, 2007, p. 8).

O autor compreende que, em uma perspectiva sociológica, existem vários universais que se contradizem uns aos outros e competem entre si. Como exemplo, destaca a relação entre as religiões: confucionismo *versus* budismo, budismo *versus* bramanismo, cristianismo *versus* islamismo etc. Já a diversidade encontra-se intimamente associada à ideia do outro.

Universal e diversidade não são sinônimos e nem antônimos, mas representam, explicam, dão sentido a uma concepção – modernidade. Na sua análise, enquanto o universal é totalitário, a diversidade valoriza o múltiplo.

A sociologia, segundo Ortiz (2007, p. 10),

mostra-nos que as sociedades modernas são marcadas pela diferenciação. Elas se contrapõem às sociedades tradicionais, nas quais predominariam o espírito comunitário. (...) O polo tradicional tende a ser pensado como algo mais homogêneo, enquanto a modernidade é vista como um processo de diferenciação crescente, correndo, inclusive, o risco de transformar-se em anomia.

Para o autor, o processo de globalização<sup>20</sup> define uma nova situação, uma totalidade no interior da qual as partes que a constituem são permeadas por um elemento comum. No caso da globalização, segundo ele, essa dimensão penetra e articula as diversas partes dessa totalidade. Em síntese, afirma que “a ideia de globalização sugere-nos muitas vezes a de unicidade” (ORTIZ, 2007, p. 10).

Parece-nos contraditório, mas valorizando uma perspectiva universal e diversa, na sua compreensão, a globalização, em síntese, sugere-nos unicidade.

Globalização, em tese, está diretamente associada a ideia de “alargamento de fronteiras ou sem fronteiras”. Na situação de globalização coexiste, portanto, um conjunto diferenciado de unidades sociais: nações, regiões, tradições e civilizações. A diversidade, na sua compreensão, é parte integrante dessa totalidade (ORTIZ, 2007, p. 11).

Compreende que o universal (totalizador) acaba empobrecendo. Já a diversidade é sinônimo de riqueza. Toda diferença, na sua opinião, é produzida socialmente e é portadora de sentido histórico. Já o relativismo é uma visão que pressupõe a abstração das culturas de suas condições reais.

Segundo ele, o debate sobre a diversidade não se restringe ao argumento lógico filosófico e necessita ser contextualizado. O mundo atual, para ele, seria múltiplo e plural. Diferenciação e pluralismo tornam-se termos intercambiáveis e, na sua opinião, o que é mais grave, ambos se fundem no conceito de democracia.

Para Ortiz, as diferenças também escondem relações de poder. O discurso sobre a diversidade também pode ocultar questões como a desigualdade. As interações entre as diversidades não são arbitrarias. Elas se organizam de acordo com as relações de força manifesta nas situações históricas concretas.

Enquanto o universal, na sua análise, representa expansão, quebra de fronteiras, todos; particular representa diferença, contensão, limites, identidades. Humanidade, democracia, cidadania, igualdade tornam-se, segundo ele, valores mundiais, sendo reivindicados na sua amplitude, inclusive para ressignificar as diferenças. Conclui que eles certamente já não mais possuem o mesmo

---

20 - Segundo Ortiz (2007, p. 11), enquanto a globalização aplica-se a realidade técnica e econômica, a mundialização aplica-se ao universo cultural. Mundialização é uma “concepção de mundo que se contrapõe a outras visões de mundo e que marca diversidade dos elementos culturais na situação de globalização”.

significado que lhes atribuía o ideal iluminista.

Ricardo Fleuri (2006, p. 495), no seu artigo “Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional”, por outro lado, ressalta que as novas perspectivas emergentes de compreensão das diferenças indicam uma visão mais complexa do *diferente*, para além do paradigma da *diversidade*. Deste modo, surge um campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo promissor, da diferença que se constitui nos entrelugares das enunciações de distintos sujeitos e das múltiplas identidades socioculturais.

Para ele, a diferença é o reconhecimento da não igualdade entre os sujeitos, a diversidade é o da diferença na diferença. A diferença trabalha com opostos, a diversidade com um universo que reconhece diferenças.

Segundo Fleuri (2006, p. 500), Joan Scott defende a desconstrução binária igualdade/diferença, enfatizando a necessidade de reconhecimento da diferença dentro da diferença.

Através do artigo “Crenças coletivas e desigualdades culturais”, Bernard Lahire (2003) nos chama atenção para o quanto é perverso e orgânico o processo de manutenção das desigualdades sociais. Segundo ele, o sistema está organicamente articulado para manter os *status quo*.

A metáfora do capital cultural (ou escolar) mostra claramente que, desde os anos 1960-1970, a sociologia francesa assume o fato de que a cultura legítima, especificamente a que a escola seleciona como digna de ser transmitida, funciona nas formações sociais altamente escolarizadas como uma moeda desigualmente distribuída que, por esse motivo, dá acesso a privilégios diversos e variados (LAHIRE, 2003 p. 983).

Com o discurso da educação como um direito humano fundamental nas ideologias escolares da democratização, segundo o autor, o espaço escolar cada vez mais se universaliza, democratiza-se, permitindo uma suposta miscigenação social das elites. Por outro lado, afirma que se constata que as chances de êxito na escola dependem essencialmente da origem social dos alunos e do seu volume de capital cultural familiar.

Segundo o autor (LAHIRE, 2003 p. 986),

Partindo dos discursos oficiais que afirmam a igualdade das chances, os sociólogos críticos da época provaram empiricamente a desigualdade das chances e aceitaram tacitamente construir seu objeto a partir dessa mesma temática.

Para ele, quanto mais desigual a sociedade, mais desigual será o acesso aos bens culturais. A escola, na sua opinião, será tão mais desigual quanto mais desigual for a sua sociedade. Conclui a sua análise afirmando que a desigualdade somente será efetivamente considerada quando todos constatarem (ou a considerarem) como uma deficiência ou uma injustiça inaceitável.

### ***Concepções e perspectivas políticas de educação e diversidade no Brasil contemporâneo***

O primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, representa uma nova perspectiva para a gestão e implementação das políticas públicas no país. Compreendendo a política como meio de diálogo entre os setores da sociedade e do poder, investindo na criação de conselhos de participação social, ampliando o diálogo com os movimentos sociais e a sociedade civil organizada, promove a participação popular. No campo das políticas de educação, por exemplo,

investiu na organização de Conferências Nacionais de Educação.

Com a temática “Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação”, a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), realizada em abril de 2008, teve como objetivo promover a reflexão sobre as políticas e a gestão a ela direcionadas, dialogando sobre os seguintes eixos temáticos: os Desafios da Construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação; Democratização da Gestão e Qualidade Social da Educação; Construção do Regime de Colaboração entre os Sistemas de Ensino, tendo como um dos instrumentos o Financiamento da Educação; Inclusão e Diversidade na Educação Básica; e Formação e Valorização Profissional.

A Conferência, segundo o seu Documento Final (BRASIL, 2008)<sup>21</sup>, problematizou temáticas extremamente importantes, discutiu e expressou as tensões, os conflitos e os desafios que permeiam a educação básica brasileira.

No capítulo sobre Inclusão e Diversidade na Educação Básica, o documento ressalta que “a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder” (BRASIL, 2008, p. 63).

Segundo o documento (BRASIL, 2008, p. 65),

Para avançar na discussão, é importante compreender que a luta pelo reconhecimento e o direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais. Pelo contrário, ela coloca em questão a forma desigual pela qual as diferenças vêm sendo historicamente tratadas na sociedade, na escola, e nas políticas públicas em geral.

Assim como a diversidade, destaca o documento, os processos e a luta pela inclusão na educação básica representam mais do que a incorporação total ou parcial dos chamados “diferentes” aos espaços e tempos escolares a eles negados historicamente. Implicam posicionamento político, reorganização do trabalho na escola, do tempo escolar e da formação de professores, o trato ético e democrático dos alunos e familiares, novas alternativas para a condição docente e uma postura democrática diante do diverso.

As políticas educacionais, de acordo com o documento, devem se estruturar de forma a contribuir na discussão da relação entre formação, diversidade, inclusão e qualidade social da educação básica. Destaca ainda que o desafio para a sua implementação está em desenvolver uma postura de não hierarquização das diferenças e em entender que nenhum grupo humano e social é melhor do que outro, mas sim reconhecer que, na realidade, todos são diferentes. Que, com tratamento justo, com equidade, as políticas de inclusão devem superar visões assistencialistas e, objetivando garantir o respeito às diferenças, ser adotadas políticas afirmativas.

Tal constatação e senso político, segundo o documento, devem contribuir para se avançar na construção dos direitos sociais, humanos, culturais, econômicos e políticos.

Sobre o trabalho pedagógico, destaca que não é tarefa fácil trabalhar pedagogicamente com a diversidade, sobretudo em um país como o Brasil, marcado por profunda exclusão social, política, econômica e cultural, reforçada pelo próprio sistema. Um dos aspectos dessa exclusão – que nem

---

21 - “O documento final consolidado, tendo por base as deliberações das plenárias da Coneb, objeto das decisões coletivas, indica parâmetros, metas e proposições e se dispõe como documento de referência para os movimentos sociais, para os gestores, enfim, para toda a sociedade civil e política, na perspectiva da construção de um amplo acordo nacional sobre as prioridades educacionais, constituindo-se, pois, em instrumento político importante na consolidação de uma educação cada vez mais democrática e de qualidade em nosso país” (Brasil, 2008, p. 3).

sempre é discutido no campo educacional – tem sido a negação das diferenças (BRASIL, 2008, p. 65).

Ressalta que a inserção da diversidade nas políticas educacionais, nos currículos, nas práticas pedagógicas e na formação docente, implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como: desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia.

Conclui, em linhas gerais, que para se avançar na discussão sobre a inclusão e a diversidade na educação básica, as políticas educacionais devem se estruturar de forma a contribuir na discussão da relação entre formação, diversidade, inclusão e qualidade social da educação básica. Que medidas políticas efetivas sejam implementadas para garantir a todos os grupos o acesso e a permanência a uma educação de qualidade social que assegure o seu direito à educação.

Com a temática “Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, a 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, teve como objetivo submeter ao debate social as ideias e proposições em torno da construção do Sistema Nacional de Educação, dialogando sobre os seguintes eixos temáticos: Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; Financiamento da Educação e Controle Social; Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

A Conferência, segundo o seu Documento Final (BRASIL, 2010), apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, constituindo-se como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade.

Segundo o documento, “no contexto de um sistema nacional de educação e no campo das políticas educacionais, as questões que envolvem a justiça social, a educação e o trabalho e que tenham como eixo a inclusão, a diversidade e a igualdade permeiam todo o processo” (BRASIL, 2010, p. 123). Neste sentido, considera o tema central no eixo político, prático e pedagógico das políticas educacionais.

O reconhecimento desta centralidade diz respeito à concepção de educação democrática que deve orientar as políticas em geral, pretendendo-se, portanto, que as questões ligadas à justiça social, ao trabalho e à diversidade estejam presentes nas diversas instituições educativas e em todos os níveis e modalidades de educação.

De acordo com o Documento (BRASIL, 2010, p. 125),

A articulação entre justiça social, educação e trabalho – que leve em consideração a inclusão, a diversidade, a igualdade e a equidade – precisa ser mais do que uma frase retórica. Em uma sociedade democrática, ela se cumpre por meio da vivência cotidiana da democracia, do exercício da cidadania – e representa a participação de um número cada vez maior de pessoas, de forma equânime –, da garantia dos direitos sociais (dentre eles, a educação), da justa distribuição de renda ou riqueza. Uma democracia que não nega e nem se opõe à diversidade, antes, a incorpora como constituinte das relações sociais e humanas e, ainda, se posiciona na luta pela superação do trato desigual dado à diversidade ao longo da nossa história econômica, política e cultural.

Ressalta ainda que as questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social se colocam, independentemente da sua natureza e do seu caráter, para todas as instituições de educação

básica e superior. Afirma ainda que um Estado democrático que tem como eixo a garantia da justiça social é aquele que reconhece o cidadão como sujeito de direitos, inserido em uma ordem política, econômica, social e cultural, colocando como norte da sua ação política a superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero (BRASIL, 2010, p. 126).

A 2ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em novembro de 2014, com o tema “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”, dando continuidade às deliberações da Conae/2010, procurou dialogar sobre os seguintes eixos temáticos: O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação; Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos; Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente; Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social; Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho; e Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos.

Segundo o documento (BRASIL, 2014, p. 29), o tema Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos constitui o eixo central da educação e objeto da política educacional. Diz respeito à efetivação da educação pública democrática, popular, laica e com qualidade social, banindo o proselitismo, o racismo, o machismo, o sexismo, a homofobia, a lesbofobia e a transfobia nas instituições educativas de todos os níveis, etapas e modalidades.

As políticas educacionais voltadas ao direito e ao reconhecimento à diversidade, de acordo com o documento, estão interligadas à garantia dos direitos sociais e humanos e à construção de uma educação inclusiva. Ressalta que se faz necessária a realização de políticas, programas e ações concretas e colaborativas entre os entes federados, principalmente garantindo que os currículos, os projetos político-pedagógicos, os planos de desenvolvimento institucional considerem e contemplem a relação entre diversidade, identidade étnico racial, igualdade social, inclusão e direitos humanos.

Em linhas gerais, o documento conclui que a implementação de políticas públicas que garantam o direito à diversidade em articulação com a justiça social, a inclusão e os direitos humanos e linguísticos demanda a realização e implementação de políticas setoriais e intersetoriais. Que requer o diálogo com os movimentos sociais e organizações da sociedade civil e que deve ser pensada para ocorrer desde a primeira etapa da educação básica.

O artigo “O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação”, Tatiane Cosentino Rodrigues e Anete Abramowicz (2013) contribuem com a análise da maneira pela qual os conceitos de diferença e diversidade têm sido utilizados no debate contemporâneo brasileiro em educação e nas políticas públicas da área.

Segundo as autoras, o tema da diversidade foi acionado como importante *slogan* do primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006), sobretudo no que diz respeito à educação, e passou por diferentes processos de apropriação nas políticas públicas.

O estudo indicou que as ações estavam concentradas principalmente nos Ministérios da Cultura, da Saúde e da Educação, reafirmando, em linhas gerais, a centralidade da educação como processo e da escola como instituição social no enquadramento e/ou na mediação dos dilemas expostos à sociedade brasileira neste início de século.

Dentre os principais encaminhamentos políticos desenvolvidos, destacaram-se, a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) e a Secretaria Especial de Políticas

de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, em 2004, na estrutura do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que, no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Depois da sua extinção no governo do presidente Jair Bolsonaro – contrário as questões que envolvem as políticas de diversidade –, em 2023, foi recriada pelo governo do presidente Lula como Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A Secadi, em linhas gerais, é responsável por implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

No âmbito das conquistas institucionais, a parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, culminou, em 2003, com a aprovação da Lei 10.639 que alterou a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira. Já em 2008 foi aprovada a Lei nº 11.645 que modifica o previsto na Lei 10.639/2003, tornando obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Nesta mesma direção, dentre diversas resoluções aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, nos últimos 20 anos, no âmbito da educação básica que tratam diretamente das questões que envolvem a diversidade dos sujeitos demandantes da política de educação, destacam-se:

<b>ANO</b>	<b>RESOLUÇÃO</b>	<b>ASSUNTO</b>
2004	CNE/CP 3/2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
2006	CNE/CEB nº 3/2006	Diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens, criado pela Lei nº 11.129, de 30/7/2005.
2008	CNE/CEB nº 2/2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
2009	CNE/CEB nº 4/2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2010	CNE/CEB nº 2/2010	Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
	CNE/CEB nº 3/2010	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
	CNE/CEB nº 4/2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

2012	CNE/CEB nº 3/2012	Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância.
	CNE/CEB nº 5/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
	CNE/CEB nº 8/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
2016	CNE/CEB nº 1/2016	Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.
2016	CNE/CEB nº 3/2016	Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.
	CNE/CEB nº 4/2016	Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro.
2020	CNE/CEB nº 1/2020	Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.
2021	CNE/CEB nº 1/2021	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Sem sombra de dúvida, vivenciamos nos governos dos presidentes Lula e Dilma Russeff importantes encaminhamentos políticos que reconhecem a dimensão da diversidade e inclusão na implementação de políticas públicas, em especial nas políticas de educação, para consolidação de um Estado democrático de direito.

### ***Considerações finais sobre a diversidade na Educação de Jovens e Adultos***

O Brasil hoje possui vários instrumentos legais que fundamentam e institucionalizam a educação de jovens e adultos (EJA) como modalidade da educação básica. Por outro lado, ao mesmo tempo convivemos ambigualmente com uma diversidade de projetos, de propostas, de programas com antigas práticas como a do ensino supletivo, marcado pelo aligeiramento do ensino, e uma nova concepção de educação expressa pelo direito e por uma educação de qualidade.

A Pesquisa Nacional por Amostragem dos Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE em 2009, já apresentava um diagnóstico dos principais problemas da EJA que até o presente momento não foram solucionados. Dentre eles, destacava a falta de infraestrutura dos espaços escolares para atender as demandas dos adolescentes, jovens, adultos e idosos; de formação inicial e continuada dos professores, técnicos e gestores que atuam nesta modalidade; de oferta da EJA em horários alternativos (diurno); de articulação entre a EJA e o mundo do trabalho; e do não reconhecimento da diversidade dos sujeitos demandantes da EJA.

Avançamos na compreensão da modalidade entendendo que a política de EJA

não pode ser compreendida como uma segunda chance de educação, tampouco a última oportunidade de se fazer parte da comunidade de letrados (aqueles que estudaram e têm conhecimento). Passamos a compreender

então que a educação não pode ser considerada em momento algum como um prêmio de consolação ou um tipo de educação reduzida, oferecida àqueles que, por diversas razões (sociais, familiares ou políticas), não foram capazes de tê-la durante a infância, pois não é uma educação pobre para pobres, mas sim um direito de todos (JULIÃO, 2015, p. 158).

Durante muitos anos, quando se falava sobre os sujeitos da educação de jovens e adultos, imaginava-se estar falando de um grupo social homogêneo com características bio-psicossociais bem distintas dos demais e definidas. Não se levava em consideração na implementação da política as suas particularidades, especificidades, tampouco a sua diversidade.

A professora Jane Paiva (2019), na sua obra “Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade”, afirma que:

Nos 13 anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT), pode-se afirmar que a EJA teve um percurso bastante intensificado, diferentemente de períodos históricos anteriores. Assumia-se politicamente a concepção de EJA como direito de todos e de que esse todos dever-se-ia traduzir em políticas públicas, em uma sociedade pluriétnica e cultural, como o Brasil. (...) produziram, de forma qualificada, propostas curriculares voltadas ao atendimento a grupos da diversidade étnica (quilombolas, ciganos, indígenas, migrantes, entre outros); cultural; profissional (pescadores, população do campo, por exemplo), de gênero; de pessoas com deficiência; possibilitaram, por fim, a partir da democratização da educação, a frequência de um quantitativo de população antes não existente na história da educação no país (...) (PAIVA, 2019, p. 1144).

Nas últimas duas décadas, na busca pela compreensão dos atuais sujeitos da EJA, passamos a identificar que estamos falando de um campo muito diverso, com muitas particularidades, especificidades e armadilhas. Que, principalmente, compreendendo melhor essa modalidade de ensino diante da diversidade do seu público demandante, é impossível pensar em uma política pública, uma proposta curricular, uma concepção pedagógica e de práticas de ensino padronizadas, seja em âmbito nacional, estadual e municipal.

Precisamos avançar na compreensão da EJA como um direito, refutando propostas políticas amadoras, fragmentadas, pontuais e paliativas. Concordando com Paiva (2019, p. 1151), “não pode ser tratada como benesse ou outorga, mas oferecida em pé de igualdade com as demais políticas educacionais, como direito de todos”.

A EJA não pode continuar sendo mero projeto de governo, mas ser reconhecida como política estratégica para o desenvolvimento humano, social e político regional.

Em um país continental como o Brasil, para que efetivamente consigamos avançar na discussão sobre diversidade e educação é fundamental que o poder público invista em políticas públicas para a área, principalmente reavaliando a atual proposta de gestão implementada, a formação de profissionais, assim como promover a articulação de programas governamentais já existentes, viabilizando uma política social mais integrada.

## Referências:

- BARROS, José D'Assunção. *Igualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades*. Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. 78-92, 2018.
- BRASIL. *Lei 9.394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. *Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008.
- FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999
- FLEURI, Reinaldo. *Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *A diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos*. In: MEDEIROS, C. C.; GASPARELLO, Arlette; BARBOSA, J. L. (org). Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade: saberes, sujeitos e práticas. Niterói: UFF/Cead, 2015.
- JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Os sujeitos da educação de jovens e adultos: questões sobre a diversidade*. In: SILVA, A. M. M.; COSTA, G. S.; LIMA, I. M. S. O. (org.). Diálogos sobre educação em direitos humanos e formação de jovens e adultos. Salvador: UFBA, 2016.
- LAHIRE, Bernard. Crenças coletivas e desigualdades culturais. *Educação e Sociedade*, vol. 24, n. 84, p. 983-995, setembro 2003.
- ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. *Revista Brasileira de Educação*. Jan./abril, ano/volume 12, número 34. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo: 2007, pp 7-16.
- PAIVA, Jane. Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, p. 1142-1158, set./dez. 2019.
- RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Revista Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.
- SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. *Revista TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan/jun 2001.

# Políticas de Educação e concepções de diversidade na Educação de Jovens e Adultos: juvenilização e enegrecimento

Eliana de Oliveira Teixeira  
Leila Haddad Marinho

Tomando por base os princípios constitucionais da gestão democrática da educação pública e do direito de todos à educação, esperamos com este artigo contribuir com os sistemas de ensino na reflexão sobre políticas públicas e educacionais comprometidas com a melhoria da qualidade social da educação, resguardando o lugar da educação de jovens e adultos (EJA) na garantia desse direito e o lugar dos jovens, especialmente, os jovens negros no interior desta modalidade de ensino.

O texto tem por base os achados das pesquisas de mestrado e doutorado realizadas pelas autoras (MARINHO, 2015) e (TEIXEIRA, 2015; 2019), além da experiência profissional de ambas no Sistema Municipal de Ensino de Angra dos Reis, no estado do Rio de Janeiro e o diálogo com autores do campo da EJA, da juventude e das relações étnico-raciais na educação.

No campo conceitual, destacamos que alguns termos são tratados sob referenciais específicos importantes de serem salientados. O uso do termo diversidade, por exemplo, é tratado sob a perspectiva de um compromisso assumido coletivamente no debate educacional brasileiro e compreendido como “a construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças” que é “construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder” (BRASIL, 2008a, p. 63).

O conceito de juventude é referenciado por um contexto social e histórico específico. Ser jovem é uma construção social relativa no tempo e no espaço, portanto, apenas marcadores como idade e gênero não são mais suficientes para dizer quem está incluído nesta categoria. É preciso levar em consideração variáveis tais como classe social, gênero, raça, etnia, entre outros, que articulados, desenham as múltiplas formas de ser jovem.

Não é possível, portanto, falar em juventude no singular, uma vez que a condição de ser jovem é plural e não se reduz a um rito de passagem para a vida adulta, o que pressupõe que precisamos reconhecer a sua importância e relevância em si mesma. Ser jovem é uma condição que remete tanto ao ciclo da vida, reconhecido socialmente como um determinado momento da existência, em um determinado contexto histórico e de geração, como também à maneira como esses indivíduos (ou grupos de indivíduos) vivem e se sentem em determinada realidade sociocultural.

Nesse sentido, a expressão mais apropriada para se referir a esses sujeitos que vivenciam experiências a partir do contexto sociocultural no qual estão inseridos e em que se desenvolve sua produção social é “juventudes”, no plural (DAYRELL *et al*, 2011), na tentativa de contemplar essa condição múltipla e polissêmica que afeta todos os seres humanos em diferentes medidas.

Também é necessário apontarmos sobre que perspectiva teórica se concebe o conceito de raça no presente trabalho. Tal conceito é compreendido como uma categoria de análise que não se fundamenta em base biológica, mas como constructo social e histórico em conformidade com as interpretações do Movimento Negro e de vários estudiosos da área como Munanga (2010), Guimarães (2003) e Oliveira (2007).

Conceber o conceito de raça como construção social nos permite compreender a realidade do preconceito e da discriminação racial em nossa sociedade e compreender o racismo como base das desigualdades sociais e educacionais em que a população negra encontra-se em desvantagem.

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas foi agenda de cientistas e naturalistas durante parte do século XVIII e XIX. Munanga (2010, p. 186), por exemplo, salienta que só depois de dois séculos de pesquisas os próprios geneticistas, cientistas e biólogos chegaram à conclusão de que a noção de raça humana não tem base científica e sua classificação absurda vem sendo alvo de críticas da própria Biologia na atualidade. Porém, a noção de raça persiste em nosso imaginário social e isso tem implicações teóricas para as ciências sociais e implicações práticas na consolidação do preconceito, da discriminação e do racismo nos diferentes setores da sociedade.

Do ponto de vista metodológico, para caracterização do perfil racial dos estudantes, o texto leva em conta o percentual de estudantes declarados brancos, pretos e pardos no Censo Escolar da Educação Básica, ressaltando que os dois últimos são incluídos na categoria “negros”, conforme preceitua o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010a). E, considera-se jovens os sujeitos que têm entre 15 e 29 anos de idade, com base no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013a).

O texto, inicialmente discorre sobre o direito de todos à educação e sobre os sujeitos da diversidade como sujeitos de direitos na perspectiva da gestão democrática do ensino público no Brasil. Em seguida, faz uma breve contextualização dos fenômenos da juvenilização e enegrecimento da EJA discutindo a relação entre os desafios da permanência e do sucesso escolar no ensino regular e, por fim, considera alternativas de atuação político-pedagógica que tenham por base o reconhecimento e a valorização da diversidade dos sujeitos da EJA, especialmente, no que diz respeito a ser jovem e a ser negro.

### ***Os sujeitos da diversidade e o direito de todos à educação***

A Constituição Federal, atualmente em vigor, atualizada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, em seu artigo 208, afirma que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988; 2009)”.

Fruto de conquista histórica, a concepção de educação como direito de todos os cidadãos brasileiros é, oficialmente, uma realidade, mas, por outro lado, também é real o contexto das desigualdades educacionais acumuladas historicamente e, nesse sentido, o discurso sobre o reconhecimento e a valorização da diversidade humana se impõe.

Principalmente, após a década de 1980, pesquisas acadêmicas demarcam processos de desigualdades de oportunidades educacionais que colocam coletivos específicos em situação de desvantagem com base nas diferenças étnico, raciais, regionais, culturais, de gênero, geração etc. De igual maneira, os movimentos sociais organizados através de suas pautas identitárias, adentram no debate educacional e pressionam o estado brasileiro no que tange à urgência de políticas públicas e educacionais que levem em conta a diversidade para superação das desigualdades educacionais.

Com base em Oliveira (2007) e Munanga (2010), por exemplo, podemos considerar que os significados sociais atribuídos às diferenças (de raça, gênero, etnia, geração etc.), indevidamente hierarquizados e incorporados ao nosso imaginário social e, conseqüentemente, à vida, provocam desigualdades em todos os setores sociais, inclusive na educação.

No campo das políticas públicas, podemos observar o efervescer das concepções educacionais permeadas pela valorização e reconhecimento da diversidade na perspectiva de superação das desigualdades educacionais. Podemos citar, como exemplo, a consolidação da EJA e da Educação Especial como modalidades de ensino previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e, no decorrer dos anos, principalmente nas últimas duas décadas, a construção de várias normativas expedidas para atender contextos e coletivos específicos, como é o caso das populações do campo, ribeirinhos, pescadores, agricultores, da população negra, das comunidades indígenas, quilombolas, das populações em situação de itinerância, adolescentes, jovens e adultos privados de liberdade etc.

No campo da EJA, conforme Julião (2017, p. 31) durante muitos anos, quando se falava em educação para jovens e adultos, imaginava-se estar falando de um grupo social homogêneo.

Não se levava em consideração as suas particularidades, especificidades, tão pouco a sua diversidade: faixa etária; sexo; raça; credo religioso; ocupação profissional; opção sexual; situação social (privados ou não de liberdade) etc. Com os avanços instituídos na área nos últimos anos, principalmente no âmbito do reconhecimento do direito humano fundamental em que se constitui a Educação em seu papel na sociedade contemporânea, a necessidade de compreensão dessas particularidades, para se levar em consideração as propostas político-pedagógicas, traz como primordial a compreensão sobre os sujeitos da EJA.

Na atualidade, o tema diversidade ganha centralidade no debate da EJA, convidando à reflexão e à produção de práticas curriculares que levem em conta essa perspectiva. Especificamente, destacamos a relevância dada a diversidade dos sujeitos da EJA no Documento Base Nacional para realização da 6ª Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA VI), onde se afirma que “pensar sujeitos presentes na EJA é trabalhar com e na diversidade” (BRASIL, 2008b).

Salientamos que a perspectiva de construção de um currículo baseado no reconhecimento e na valorização da diversidade de seus sujeitos, na condição de “não crianças”, está atrelada a busca coletiva da oferta educacional de qualidade socialmente referenciada e para isso apontamos outro princípio consolidado no artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal: a gestão democrática do ensino público.

Tal preceito constitucional regulamentado através da Lei nº 9394/1996 (LDB) e pela Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano nacional de Educação (PNE), consolidam o papel da participação social na fiscalização, na avaliação e no desenvolvimento das políticas educacionais na gestão dos sistemas de ensino e na gestão escolar.

Neste sentido, torna-se relevante ressaltar que não é possível pensar a oferta da EJA de forma isolada, sem que o sistema repense a educação básica que está oferecendo e sem planejamento coletivo das políticas e ações pedagógicas, ou seja, sem efetivação do princípio da gestão democrática: em nível de sistema de ensino no estabelecimento de diálogo entre as secretarias de educação como órgãos executivos e os conselhos de educação como órgãos normativos e formados por diferentes segmentos da sociedade e, no interior das escolas, através da participação de toda a comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, notadamente, dos estudantes jovens adultos e idosos.

Assim, baseando-nos na busca pela garantia do direito de todos à educação de qualidade socialmente referenciada imprimiremos foco em um coletivo específico: os jovens da EJA, em

especial, os jovens negros.

## **Juvenilização e enegrecimento da EJA**

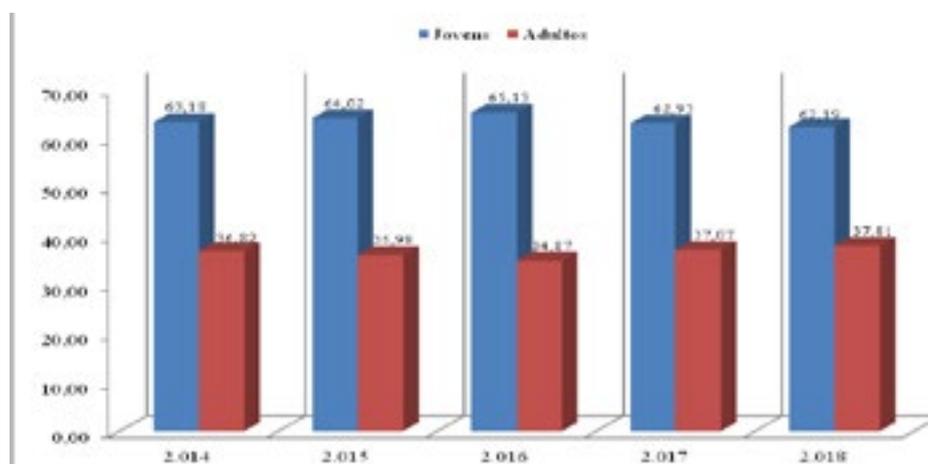
Fruto dos achados de nossas pesquisas (TEIXEIRA, 2019; MARINHO, 2015) consideramos primordial levarmos em consideração os fenômenos de juvenilização e enegrecimento da Educação de Jovens e Adultos, nas suas relações com os desafios da permanência e do sucesso escolar no ensino regular da educação básica, tendo por base o recorte racial e etário dos estudantes.

Entendido como uma “migração perversa” dos estudantes, principalmente os de 15 a 17 anos de idade, do Ensino Regular para a EJA (BRASIL, 2008c), a juvenilização ou adolecer da EJA ganha visibilidade, justamente, no momento em que se discute a definição de idade mínima para ingresso nos cursos de EJA no país e vem sendo ponto de pauta no trabalho de vários pesquisadores do campo como Paiva (2011), Carrano (2007), Dayrell *et all.* (2011), Lemos (2017), Marinho (2015), Duarte (2015), Teixeira (2019) e entre os profissionais de EJA no interior dos sistemas de ensino.

Carrano (2007, p.1), por exemplo, afirma que já na primeira década dos anos 2000 era crescente o interesse pelo tema da juventude. Na ocasião, o autor salienta a preocupação com os jovens na EJA estar, em grande medida, relacionada com a evidência empírica que eles e elas já constituíam fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representavam a maioria ou a totalidade dos estudantes em sala de aula.

Teixeira (2019), ao estudar o fenômeno através dos dados do Censo Escolar da Educação Básica, no período de 2014 a 2018, confirma o fenômeno: a constante e majoritária presença de jovens na EJA como é possível verificar no Gráfico 1.

**GRÁFICO 1 - Percentual de matrículas de jovens e adultos na EJA – Brasil – 2014 a 2018**



**FONTE:** Censo da Educação Básica/Inep, 2014-2018

Para entender o fenômeno, consideramos primordial compreender a relação do debate e a definição da idade mínima para entrada na EJA nas normativas nacionais.

Com a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), alterou-se as idades para realização dos exames supletivos que passaram a ser 15 anos de idade para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Apesar do texto da Lei não impor idade mínima para matrícula, coube o entendimento de que aquelas seriam também as idades apropriadas para entrada nos cursos de EJA.



Com a universalização do acesso ao ensino fundamental em curso por crianças e adolescentes até 14 anos, os meninos e meninas de 15 a 17 anos que ainda não haviam terminado o ensino fundamental passaram a estar em um vácuo educacional, posto que não havia consenso no campo das políticas públicas de educação sobre quem deveria assumir a responsabilidade sobre eles. Por um lado, esses jovens, extraoficialmente, não se constituíam mais como público para o qual o ensino fundamental era obrigatório, e também não estava claro se seria pedagogicamente viável a sua matrícula na EJA. O fato é que o que ocorreu daí para frente foi uma migração crescente dos jovens para a modalidade EJA.

A questão foi amplamente debatida em fóruns e outros espaços em que o tema educação e juventude na EJA estivesse presente. Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação teve um papel de destaque aprovando Pareceres e Resoluções sobre o tema.

Consideramos importante referenciar tais produções nesse trabalho porque acreditamos que são, para além de marcos normativos importantes para a EJA, registros históricos que devem servir de suporte para os sistemas de ensino produzirem suas próprias normativas, bem como políticas públicas adequadas a sua realidade.

O Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000 (BRASIL, 2000) e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA não esclarecem as idades mínimas para o ingresso no Ensino Fundamental e Médio.

Em 2006, através do Parecer CNE/CEB nº 29 de 2006 (BRASIL, 2006), o assunto da idade mínima para acesso a EJA volta à tona, deixando claro que não se tratava de tema simples para aqueles que trabalham com a modalidade. O documento recomenda a idade mínima de 15 anos para a matrícula no Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio, porém acrescenta a recomendação de que a EJA não se destina a promover a correção de fluxo, mas sim atender àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada correta. Apontava ainda para possível necessidade de reavaliação da idade mínima para ingresso na EJA:

Os limites de idade fixados no anexo Projeto de Resolução para início dos cursos de Educação de Jovens e Adultos são os mesmos previstos na Lei nº 9.394/96 em seu artigo 38. Possivelmente estas idades mereçam ser revistas o que, é claro, não está no âmbito da competência deste colegiado (BRASIL, 2006, p. 6).

O assunto foi discutido, principalmente a partir de 2007, em diversas audiências públicas organizadas pelo Conselho Nacional de Educação, das quais participaram diversos setores da sociedade envolvidos com a EJA. A partir do documento intitulado Novos passos para a Educação de Jovens e Adultos, cujo relator foi o professor Carlos Roberto Jamil Cury, representantes dos estados, dos Fóruns de EJA e outros setores da Educação de Jovens e Adultos, debruçaram-se sobre três temas básicos: (1) duração e idade mínima para os cursos de Educação de Jovens e Adultos; (2); idade mínima e certificação para os exames de Educação de Jovens e Adultos; e (3) a relação Educação a Distância e Educação de Jovens e Adultos.

Nos Fóruns de EJA por todo o Brasil, a discussão acerca da idade para ingresso na modalidade, tornou-se ponto de pauta obrigatório. Concluídas as audiências, não houve consenso em torno do tema. Muitos estados apresentaram apreensão com a situação de abandono na qual se encontravam os jovens, pela falta de políticas públicas efetivas para atender a faixa etária dos 15 aos 17 anos. Se por um lado, pesava a importância de se pensar políticas específicas para os jovens dessa faixa etária, por outro, pesava a realidade de nenhuma rede estar preparada para atender as suas

necessidades de escolarização. Havia, ainda, a preocupação que o processo de juvenilização da EJA, já em curso, se aprofundasse e acelerasse ainda mais.

Em 2008, o Parecer CNE/CEB nº 23 de 2008 (BRASIL, 2008c) indicava 18 anos como a idade mínima de ingresso nos cursos de nível fundamental e 21 anos para o Ensino Médio da EJA em função da crescente juvenilização da EJA que então vinha se apresentando. Também pesou sobre essa indicação a necessidade de se desvincular a EJA da ideia de correção de fluxo e recuperação de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

A discussão não se esgotou e, em 2010, através do Parecer CNE/CEB nº 06 de 2010 (BRASIL, 2010b), o assunto voltou à pauta. A questão que agora se colocava era o destino dos jovens de 15 a 17 anos que ficariam sem políticas educacionais que os amparasse: onde ficariam os jovens, que já não “cabiam” no regular e que não podiam ir para a EJA?

Com base no Parecer, é publicada a Resolução CNE/CEB nº 3 de 2010 (BRASIL, 2010c), estabelecendo que a idade mínima adequada para a realização dos cursos presenciais e a distância, como no caso dos exames de EJA, deve ser de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e 18 (dezoito) anos para o Ensino Médio.

Faz-se mister ressaltar que a recente Resolução CNE/CEB Nº 1/2021 (BRASIL, 2021), ao instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos a Distância, mantém o disposto na Resolução nº 3 de 2010 quanto à idade de acesso a modalidade.

No que concerne a norma, a questão da idade mínima para ingresso na EJA parece resolvida, porém ainda não podemos dizer o mesmo sobre o lugar que os jovens em situação de defasagem idade série ocupam no interior das escolas públicas brasileiras. Ao que parece, os sistemas de ensino ainda não se encontram em condições de oferecer alternativas a esses sujeitos.

Segundo Paiva (2011), a existência de jovens sem escolarização sempre foi uma realidade no nosso país, tendo em vista que apenas muito recentemente expandimos a oferta educacional. Nesse contexto, a presença de jovens na EJA, no Brasil, acontecia em função da ausência de políticas de escolarização para crianças e adolescentes. Porém, no século XXI, a universalização do acesso ao Ensino Fundamental é uma realidade comprovada pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, que aponta uma taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos de 99,2%, em 2017 (IBGE, 2018), evidenciando que a presença de jovens na EJA revela a perversidade da exclusão escolar pela ineficiência dos sistemas de ensino em produzir sucesso escolar.

O quadro de exclusão, que já era grave, foi aprofundado com a Pandemia de Covid-19 somada à drástica redução dos investimentos em educação, provocando acentuada transferência de matrículas de jovens para a EJA, de acordo com dados do Censo Escolar de 2023 (INEP, 2023), no período pós-pandemia.

Segundo o Relatório divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cerca de 230 mil estudantes dos anos finais do ensino fundamental migraram para a EJA nesse período pandêmico (2019-2020), evidenciando o agravamento do quadro de exclusão escolar no chamado ensino regular e truncamento das trajetórias escolares desses jovens.

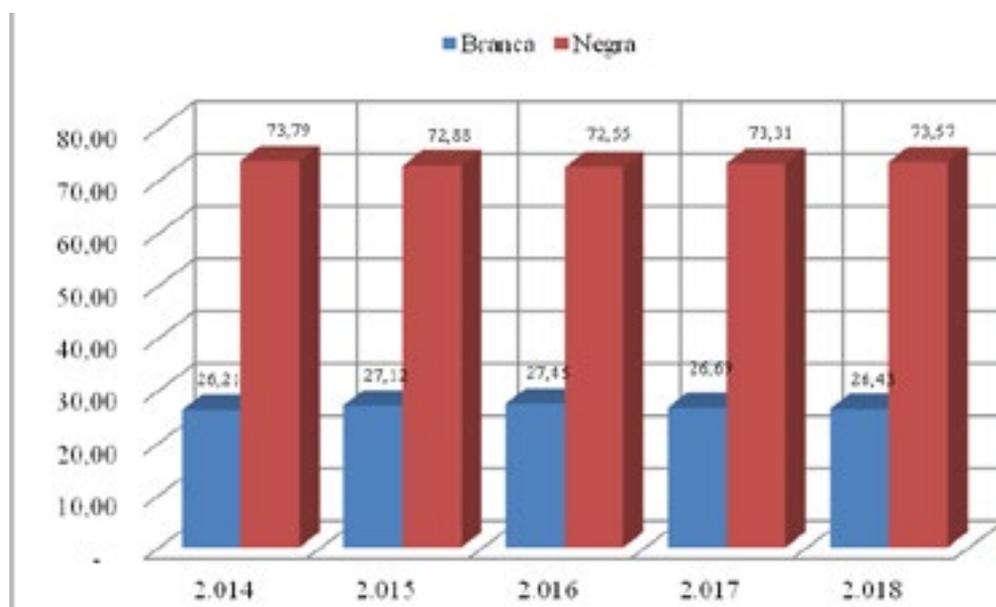
Dados do Relatório informam o chocante número de mais de 1 milhão de crianças e jovens entre 4 e 17 anos fora da escola, em 2022, constituindo-se em um preocupante alerta e desafio para os próximos anos.

Conforme evidenciado em nossos estudos (MARINHO, 2015; TEIXEIRA, 2019), parece que as escolas da Educação Básica insistem em atuar sob uma lógica excludente e segregadora. Anualmente, é produzido um enorme contingente de adolescentes e jovens, em sua maioria negros, como “resíduos”, “sobrantes” (FRIGOTO, 2010) do processo de universalização em curso: a EJA, “escola” da “segunda chance” (CARRANO, 2007) tem se constituído como o local que vem sendo privilegiado para o “descarte”.

Nesse contexto, é importante considerar que no processo de juvenilização está imbricado outro fenômeno que Teixeira (2019) chama de “enegrecimento da EJA”, pois evidencia-se a majoritária presença de negros nesta modalidade de ensino. Em grande parte, jovens negros que migram diretamente do ensino regular para a modalidade visto que são maioria entre os estudantes em situação de distorção idade e ano de escolaridade cursado.

No gráfico 2, produzido por Teixeira (2019), por exemplo, podemos observar o maior percentual de estudantes negros matriculados na EJA.

**GRÁFICO 2 – Percentual de matrículas da Educação de Jovens e Adultos desagregadas por cor ou raça. Brasil – 2014 a 2018<sup>22</sup>**



**FONTE:** Inep/Censo da Educação Básica, 2014-2018.

Como podemos observar, os dados nacionais do Censo da Educação Básica entre os anos de 2014 a 2018 demonstram que a proporção maior de negros na EJA permaneceu constante, próximo dos 73% do total de estudantes matriculados.

Sabemos que a exclusão do direito à educação atinge de forma desigual a sociedade brasileira e que, historicamente, a população negra está em desvantagem nesse processo. Várias pesquisas vêm apontando as desigualdades educacionais entre negros e brancos, como as de Paixão (2011); Silva (2010); Louzano (2013); IPEA (2017) e Indicadores Sociais do IBGE (2017).

As pesquisas de Silva (2010) e Passos (2012) também chamam atenção para o fato de que os estudantes que integram os bancos escolares da EJA são majoritariamente negros.

<sup>22</sup> Total de declaração de cor ou raça em cada ano letivo: 2014 (56%), 2016 (60%), 2017 (61%) e 2018 (62%). Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

Considerando o panorama do sistema educacional brasileiro, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2017 (IBGE, 2018), por exemplo, sinalizam que, em linhas gerais, a situação de atraso escolar dos brasileiros em relação a sua faixa de idade também é uma realidade preocupante. Em números absolutos, quase 2 milhões dos estudantes entre 15 e 17 anos estão em situação de atraso escolar e 1,3 milhão estão fora da escola. Somente 58,5% dos jovens até 19 anos concluem o ensino médio. Em todos os casos a população negra está em desvantagem.

Na pesquisa de Teixeira (2019), os fenômenos de juvenilização e enegrecimento da EJA foram evidenciados, estatisticamente, em âmbito nacional, municipal e na escola onde se realizou um estudo de caso. Não apenas pela proporção de jovens e negros nessa modalidade de ensino, mas também pela ineficácia do sistema educacional em produzir concluintes.

Quanto à frequência à escola, ao comparar o percentual de matrículas de jovens e adultos na EJA, encontrou-se maior percentual de jovens nas duas pesquisas (MARINHO, 2015; TEIXEIRA, 2019). Da mesma forma, ao comparar o percentual entre brancos e negros, encontrou-se maior proporção de negros com uma diferença bem superior ao da população total contabilizada pelo IBGE no Censo Populacional de 2010.

Quanto à ineficácia do sistema educacional, os achados revelaram a estreita relação do processo de juvenilização da EJA com a produção do fracasso escolar e das desigualdades raciais no Ensino Regular. Os dados locais e nacionais evidenciam a constante migração do Ensino Regular para a EJA, especialmente de jovens de 15 a 17 anos, e a também constante produção de estudantes em situação de atraso escolar como futuros “demandantes” da EJA.

Outro ponto importante a ser demarcado nos achados da pesquisa é que, mesmo que brancos e negros tenham vivenciado processos de exclusão e segregação no interior da escola básica, esses processos são vivenciados de maneiras diferentes em função do pertencimento racial. Os achados demonstram que estudantes negros tiveram trajetórias escolares mais truncadas.

Em síntese, ressaltamos que juvenilização e o enegrecimento da EJA na atualidade revela uma nova face da cruel e silenciosa consolidação do racismo institucional na educação brasileira. É inadmissível a expressiva presença de jovens, em sua maioria, negros na EJA no século XXI, considerando que todos os jovens na atualidade são sujeitos do direito à educação, sob o princípio da igualdade de condições para o acesso, a permanência e o sucesso escolar preconizado pela Constituição Federal desde 1988.

### ***Papel da EJA diante do contexto atual***

Pensar sobre o fenômeno de juvenilização e enegrecimento da EJA pressupõe pensar os seus sujeitos: os jovens, notadamente, os jovens negros, que vivenciam processos desiguais de escolarização no interior dos sistemas de ensino no país, durante a infância e nos seus tempos de jovens na atualidade. Pressupõe, portanto, pensar o lugar desses sujeitos na sociedade e na escola, compreendendo-os como sujeitos de direitos e como pertencentes a coletivos historicamente em desvantagem no campo social e educacional.

A majoritária presença dos jovens negros na EJA, principalmente, os situados na faixa etária de 15 a 17 anos, coloca educadores e gestores diante do grande desafio de pensar políticas e práticas pedagógicas que atendam o estudante jovem e o estudante adulto em suas especificidades e considerar a sua diversidade étnico-racial. Tais questões precisam ser foco de atenção no planejamento de políticas públicas e educacionais no Sistema Nacional de Educação bem como nos

Sistemas Estaduais e Municipais de Educação e no interior de cada escola do país, principalmente considerando a autonomia pedagógica de cada instituição de ensino.

O estudante jovem da EJA é produzido pelo ensino regular, portanto, é fundamental que educadores e gestores busquem entender os significados da modalidade para esses sujeitos e melhores estratégias político-pedagógicas para uma oferta de qualidade socialmente referenciada. O fato é que esses jovens não podem continuar sem políticas públicas adequadas às suas necessidades educacionais. A EJA não pode ser confundida com proposta de correção de fluxo escolar, colocada como forma de resolver o 'problema', simplesmente.

Tal questão precisa ser debatida, normatizada/regulamentada com ampla participação da comunidade escolar e de diversos segmentos da sociedade no interior dos sistemas de ensino a fim de que sejam planejadas políticas educacionais e ações efetivas para retirar esses sujeitos do "não lugar" a que foram submetidos historicamente.

Importante ressaltar que gestores das Secretarias de Educação e dos Conselhos Municipais, como órgãos executivos e normativos dos sistemas de ensino e sob a premissa da gestão democrática da educação, devem dispensar à questão a fim de propor políticas públicas adequadas à realidade de cada território e direcionadas tanto ao ensino regular quanto à EJA.

Conforme nos lembra Azevedo (2011, p 120):

jovens de 15 a 17 anos, com defasagem idade/série ou ano, podem escolher entre as seguintes possibilidades para concluir o Ensino Fundamental, um direito que lhes é subjetivo: matricular-se no Ensino Fundamental regular, nas redes públicas estaduais ou municipais, conforme asseguram a Constituição e a LDB; matricular-se no curso de educação de jovens e adultos, com avaliação no processo, nas redes públicas estaduais ou municipais, conforme prevê o art. 38 da LDB; prestar exames supletivos, conforme o mesmo artigo da LDB.

A juvenilização e o enegrecimento da EJA têm um significado importante na construção de estratégias pedagógicas para o trabalho com a modalidade na atualidade, pois supõe uma mudança nos interesses dos sujeitos pela escola e pela educação. Os jovens trazem para a EJA uma nova forma de relação com a escola, pois não são pessoas que não tiveram acesso à escola ou se afastaram dela como outrora. Sua relação com a escola é recente e, em muitos casos, nem saiu dela, apenas migrou do turno diurno para o noturno.

Supõe também um comportamento diferente daquele apresentado pelo público adulto de produção cultural, social e de existências diferenciadas. Enfim, questões que exigem das escolas uma nova metodologia para lidar com os diferentes públicos que ora habitam a EJA.

Destacamos nesse sentido a importância da efetivação da gestão democrática também no espaço escolar, através da participação de toda comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico para a EJA, principalmente no sentido de se buscar garantir a efetivação do direito de todos à educação. Acreditamos que é por meio do exercício da democracia e da participação plena de todos os sujeitos (profissionais da educação e estudantes) que se é possível vivenciar de forma digna o direito de cada cidadão ou cidadã.

Algumas questões são importantes nesse sentido: quem é o jovem que hoje vai para a EJA? Como ele se percebe enquanto estudante e ser social? Quais são os seus contextos? O que os move para a EJA e na vida fora da escola? Que escola procuram?

Não são questões de respostas simples, uma vez que a própria definição de juventude não é

simples. “Há vários jovens e várias experiências juvenis” (DAYRELL *et al.*, 2011, p. 17).

Com certeza, são essas as frações dos jovens que entram mais cedo no mercado de trabalho e largam mais cedo a escola, antes mesmo do tempo mínimo obrigatório de escolarização e de proteção ao trabalho. São eles que evadem, abandonam, repetem anos na escola por não conseguirem acompanhar os ritmos definidos pela cultura escolar. São eles que buscam o ensino noturno e a Educação de Jovens Adultos para permanecerem estudando, o que demonstra que, apesar dos fracassos, o valor da escola ainda é relevante. São eles que não partilham do banquete da modernidade, restando-lhes as migalhas que lhes sobram. As promessas de ascensão social por meio de uma escolaridade longa distanciam-se no horizonte, pois nem a escolaridade básica e, mais precisamente, nem a educação prevista e garantida em lei como obrigatória e gratuita – o ensino fundamental – estão consolidadas para essa fração juvenil. (DAYRELL *et al.*, 2011, p. 18).

Em relatos no interior das escolas e nos espaços coletivos de formação, observa-se que não tem sido simples lidar com esse jovem dentro da escola. A escola não está preparada para os seus anseios e desejos, ou para suas experiências de vida e escolar, bem como para o fato de que não costumam ser passivos em sua relação com a instituição.

Por outro lado, eles não sabem bem o que esperar da escola. Embora acreditem na sua importância, frustram-se com o que encontram intramuros: uma realidade diversa daquela que vivencia extramuros, de tudo o que vive e experimenta no seu contexto familiar, geográfico, social, cultural.

Aprender esses jovens que chegam à escola como sujeitos socioculturais, implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de estudante, dando-lhe outro significado. “Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 2007). E que cada um deles, ao chegar à escola, é fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais “histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas” (CARRANO, 2007, p. 2).

Assim, para compreendê-los, temos de levar em conta a dimensão da experiência de vida de cada um. Levar em conta que as experiências de vida significam produzir espaços escolares em que se reconheçam como sujeitos, não apenas como estudantes.

É necessário, também, desconstruir a lógica de exclusão, enegrecendo o currículo da EJA em cumprimento da legislação em vigor, a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003) atualizada pela Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008d) que modifica o artigo 26-A da LDB e torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em escolas públicas e privadas do país, bem como no cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana através da Resolução CNE/CP 01 de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, como ação política, é fundamental destacar a responsabilidade dos sistemas de ensino no cumprimento da Meta 8 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) que prevê elevar a escolaridade média da população jovem do país, fazendo referência aos coletivos historicamente em desvantagem educacional – os mais pobres, os negros e a população do campo

(BRASIL, 2014).

No caso específico da população negra, destacamos o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2013b) que demanda aos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais) a responsabilidade no cumprimento das exigências conferidas pelas normatizações do campo da educação das relações étnico-raciais.

### ***Considerações finais***

Fazer parte do coletivo “jovens brancos” ou “jovens negros” denota experiências juvenis diferenciadas. E é nesse sentido que demarcamos que não podemos falar do jovem com base em uma definição de existência e experiência padronizada, mas na perspectiva da diversidade dos sujeitos e das relações humanas.

O que há são juventudes constituídas a partir de condições históricas, culturais e sociais específicas marcadas pela diversidade de classe, étnico, racial, regional, de gênero etc.

Conforme **Dayrell** (2003, p. 157),

construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas, sim, como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social.

Portanto, precisamos garantir outra escola para as nossas crianças, adolescentes e jovens. Outros “espaços-tempos” abertos à escuta atenciosa de suas necessidades, de suas vozes, com possibilidades de sociabilidades diversas, investindo nas potencialidades humanas advindas das suas próprias experiências culturais. Garantir um sistema educacional coerente que não fique alheio à realidade de vida de seus sujeitos e sim contribuir de fato na construção e na vivência de outras condições juvenis.

Consideramos que é preciso garantir a oferta da EJA para os jovens, a partir dos 15 anos, para os adultos e para os idosos, entendendo como um direito subjetivo. Portanto, tem que fazer sentido para o sujeito a quem se destina, ou seja, estar conectada com a realidade da qual fazem parte bem como é necessário estar efetivamente comprometida com a gestão democrática do ensino público a fim de garantir o direito de todos à educação. Tornando-se, assim, um instrumento de transformação da sociedade e de superação das desigualdades sociais. E é nessa causa que esse trabalho se insere.

## **Referências:**

- AZEVEDO, Neroaldo Pontes. *Marco Legal e Financiamento*. In: MEC/SEB. Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental: caderno de reflexões. Brasília: Via Comunicação, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11 de 10 de maio de 2000*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília/DF: CNE/CEB, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 5 de julho de 2000. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília/DF: CNE/CEB, 2000.
- BRASIL. *Lei nº 10.639* de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: DF, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília/DF: CNE/CEB, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 29 de 2006*. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília/DF: CNE/CEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conferência Nacional da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, SEA, Comissão Organizadora da CONEB, 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento Base Nacional preparatório à VI CONFINTEA*. Brasília: MEC/SECAD, 2008b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/documento\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/documento_final.pdf)
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB Nº: 23/2008*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CEN/CEB, 2008c.
- BRASIL. *Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008d.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009*. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 6 de 7 de abril de 2010*. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2010b.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 3*, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância. Diário Oficial da União. Brasília: CNE/CEB, 2010c.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: MEC, SECADI, 2013b.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1*, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos à Distância. Brasília: CNE/CEB, 2021.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. *Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da segunda chance*. In: REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*. Set /Out /Nov /Dez 2003 Nº 24.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 1105. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MIRANDA, Shirley Aparecida de. *Os Jovens de 15 a 17 anos: Características e Especificidades Educativas*. In: Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental. Brasília: Via Comunicação, 2011. 198p.

DUARTE, Marcelo Laranjeira. *“Juvenilização na EJA”: Reflexões sobre juventude(s) e escola no Município de Angra dos Reis*. Dissertação Mestrado em Educação, UERJ. Rio de Janeiro, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social? Questões teóricas e político - práticas. *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, p. 417-442, set./dez. 2010.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, nº1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio-ago 2000, p.108-130.

IBGE. *Censo Demográfico 2010*. IBGE, 2010. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017* / IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

IBGE. *Educação 2017: PNAD Contínua*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. 2018. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf)

INEP. *Sinopse estatística da educação básica 2014*. Brasília: Inep, 2016a. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

INEP. *Sinopse estatística da educação básica 2015*. Brasília: Inep, 2016b. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

[gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica](http://gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica)  
INEP. *Sinopse estatística da educação básica 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>  
INEP. *Sinopse estatística da educação básica 2017*. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>  
INEP. *Sinopse estatística da educação básica 2018*. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>  
INEP. *Censo escolar 2022*. Divulgação dos resultados. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2022/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf)  
IPEA. *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*. IPEA, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/>  
JULIÃO, Elionaldo. *Relatório Final do Projeto Diagnóstico da educação de jovens e adultos na região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro*: mapeamento do território em subsídio a uma nova agenda política. Niterói- RJ: Universidade Federal Fluminense, 2017.  
LEMONS, Amanda Guerra de. *“Despeja na EJA”*: reflexões acerca da migração perversa de jovens para o PEJA no município do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Unirio, Rio de Janeiro, 2017.  
LOUZANO, Paula. *Fracasso escolar*: evolução das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos étnico-raciais. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, 2013.  
MARINHO, Leila Mattos Haddad de M. *Entre nós e encruzilhadas*: as trajetórias dos jovens de 15 a 17 anos na EJA em Angra dos Reis. Dissertação de Mestrado em Educação, Uff, Niterói, 2015.  
MUNANGA, Kabengele. *Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo*. SP. In: Oliveira, Iolanda de. et all. Especial: Curso Educação para as Relações Étnico-raciais. Caderno PENESB nº 12. Niterói, RJ: Ed. ALTERNATIVA/EDUFF, 2010.  
OLIVEIRA, Iolanda de. *A construção social e histórica do racismo e suas repercussões na educação contemporânea*. In: Educação e população negra: contribuições para a educação das relações étnico-raciais. Caderno PENESB nº 9. Niterói, RJ: EdUFF/Quartet, dezembro de 2007.  
PAIVA, Jane. *Educação de jovens e adultos em tempos de VI CONFINTEA*: Por —uma didática na invenção. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos – Políticas e Práticas Educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.  
PAIXÃO, Marcelo et all. *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010)*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011.  
PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. *Revista EJA em debate*, Instituto Federal de Santa Catarina, v. 1, n. 1, 2012.  
SILVA, Natalino Neves da. *Juventude negra na EJA*: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.  
TEIXEIRA, Eliana de Oliveira. *Estudantes negros em Angra dos Reis*: descortinando as desigualdades do Ensino Fundamental Regular à Educação de Jovens e Adultos. Dissertação Mestrado em Educação, UFF, Niterói, RJ, 2015.  
TEIXEIRA, Eliana de Oliveira. *Juvenilização e Enegrecimento da EJA*: subproduto das políticas de universalização da educação Básica. Tese de Doutorado em Educação, UFF, Niterói, RJ, 2019.

# Perspectivas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos

Miguel Arroyo

Fui professor de educação de jovens e adultos e quando fui Secretário Municipal de Educação em Belo Horizonte, damos muita importância a Educação de Jovens e Adultos. Queria começar com uma primeira pergunta: será que estamos em tempos favoráveis à Educação de Jovens e Adultos?

## ***Tempos políticos de politizar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos***

Estamos em tempos tão políticos, de tanta intensidade política ou antipolítica. Não estamos meramente em tempos de pandemia de Covid 19, estamos em tempo de pandemia política, de destruição de um Estado de Direitos Humanos e de imposição de um estado de mercado e do capital. Quando se destrói o Estado de Direito, se destrói o Estado de educação, de crianças, de adolescentes, de jovens e adultos. Se destroem os nossos direitos como profissionais da educação.

Como estão tratando o Ministério da Educação!? No Ministério da Educação, passaram ministros que ninguém conhece, ninguém sabe quem são. Nenhum deles sabe nada de educação. Estamos realmente vivendo um momento de desmonte do direito à educação, a cultura, a formação humana.

Politizemos o tema “perspectivas curriculares” em tempos de desmonte dos direitos a educação; do desmonte do direito ao trabalho; de desmonte do direito a comer. Levar em consideração que há trinta e tantos milhões de famintos no país. Essa seria a primeira consideração que gostaria de colocar para iniciarmos este debate. Precisamos politizar que estamos em tempos radicalmente políticos. Temos que radicalizar todos nossos trabalhos, nossas pesquisas, nossas falas, até nossas lives neste momento. É o primeiro ponto que me parece muito importante: politizar o direito dos jovens e adultos a educação. Politizar seus direitos por itinerários políticos pelo direito a vida justa!

## ***Como vemos os jovens, adultos e idosos na EJA? Como nos vemos?***

O segundo ponto que gostaria de colocar é sobre como ver os jovens, adultos e idosos. Com que olhar os vemos? Com que outros olhares os vemos? Com que olhar se veem? Como a Base Nacional Comum Curricular os vê, e se os vê? – Acho que nem os veem! Até como as Diretrizes curriculares da EJA vê os jovens e adultos. Com um olhar positivo ou negativo?

Vocês sabem muito bem, tanto como eu, que o olhar sobre os jovens e adultos na EJA foi sempre muito negativo. Muito negativo no sentido de não vê-los como pessoas humanas que são esses jovens, adultos e idosos. São esses jovens, adultos e idosos que estão cansados de viver e vão para a EJA. São os que estão desempregados; são as mulheres que estão cansadas de suportar o marido e vão para as salas de EJA para conversar com as outras. Quem são esses jovens, adultos e idosos? Com que olhar vê-los como pessoas humanas?

A visão que se tem dos jovens e adultos, que o sistema escolar tem é muito negativo. O sistema de educação os vê como escória da realidade humana. Paulo Freire os vê como segregados, como oprimidos. Este é um ponto muito importante na Pedagogia do Oprimido que se aplica muito bem

a Pedagogia da EJA: vê-los como oprimidos, segregados. Chegam à EJA vivenciando-se oprimidos. Não é toa que Paulo Freire começou a Pedagogia do Oprimido pela EJA. Porque para ele, os adolescentes, jovens e adultos que lutam para chegar na EJA serão uma síntese dos oprimidos. Oprimidos que lutam por libertar-se das opressões como realidade histórica.

Esse olhar é muito importante para repensar se é assim que os vemos. É com esse olhar negativo que elaboramos projetos como gestores, Conselheiros Municipais, Promotores Públicos, educadoras e educadores da EJA? Tenho certeza de que não. Mas temos que ter cuidado, porque se é assim que inconscientemente continuam sendo vistos e é assim que a EJA continua sendo vista. Será que assim os vemos e nos vemos como educadoras, educadores, conselheiros?

### ***Superar ver os jovens, adultos e idosos com um olhar escolarizado***

Avancemos para desconstruir outro olhar negativo: o olhar escolarizado. Esse é outro olhar negativo que gostaria de destacar, o "olhar escolarizado". Esse olhar escolarizado é forte. A EJA sintetiza os olhares escolares negativos com que são vistos os outros desde a educação infantil a EJA.

Prometemos as crianças de 6 e 7 anos letramento na idade certa. Mas se não conseguem, repetem, repetem e vão para a idade incerta. Os educandos da EJA são segregados como aqueles que fizeram percursos escolares irregulares, incompletos; reprovados e repetentes, cansados e agora tentam de novo na EJA. Esse olhar escolarizado é forte e terrível. A EJA passou a ser o tempo de recuperar o letramento incerto na idade certa. Essa visão negativa tem que ser superada. Não ver a EJA como o tempo escolar onde chegam os fracassados escolares que a nossa educação racista, classista segregou, e continua segregando até hoje. Devemos ter vergonha de ver os outros, as diferenças com olhar tão negativos, tão segregadores.

Quando fui Secretário de Educação, a primeira coisa que fiz foi acabar com a reprovação. Constatei que os reprovados nas escolas públicas, nas periferias de Belo Horizonte – 300 mil crianças –, eram os mesmos que a sociedade reprovava. O que a escola faz? Ela ainda reprova o que a sociedade reprova. Concorde com a sociedade: são burros, não sabem, não tem cabeça para as letras, são irresponsáveis, violentos, indisciplinados em percursos irregulares, não só escolares, mas inumanos. Isso é terrível!

O olhar escolarizado sobre os setores populares é muito pesado. Teremos que um dia ter vergonha do quanto a educação reforçou – e continua reforçando –, as segregações que a sociedade produz, na polícia, nos desempregos, na fome, na escola etc. E a escola ainda diz: você é faminto porque é um burro, seu pai desempregado nem terminou a quarta série... A escola sempre legitima as reprovações sociais.

Se vocês tem ainda um pouco dessa indigna e injusta visão, não sejam educadores da EJA. Eduquemos educadores e educadoras da EJA para que superem essa visão. E deixemos bem claro, se não conseguem superar essa visão, vão para outro trabalho. Olhar escolarizado é uma visão persistente negativa que temos que superar.

## ***Superar uma visão negativa da EJA como uma “educação bancária”***

Para Paulo Freire, na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem. Quem são os que nada sabem no sistema de educação? São os jovens, adultos e idosos que chegam na EJA? São a síntese dos que nada sabem. A síntese dos sem cabeça para pensar? Segregação que se funda em uma das manifestações fundamentais da ideologia da opressão: absolutização da ignorância. Os jovens e adultos absolutizam a ignorância, legitimando a ideologia da opressão. Absolutização da ignorância que chamamos alienação da ignorância. Alienados, pobres, sem trabalho, mulheres empregadas domésticas, ignorantes vão para a EJA para ver se superam a ignorância. Não adianta falar coisas românticas da EJA se antes não limpamos o nosso olhar. Paulo Freire nos diz: não reduzamos a EJA a educação bancária.

O que é educação bancária? O educador é o que educa, os educandos os que são educados. O educador é o que sabe, os educandos os que não sabem. O educador é o que pensa, os educandos os pensados, não pensantes. O educador é o que diz a palavra, os educandos são os que escutam docemente essas palavras. O educador é o que disciplina, os educandos os indisciplinados. O educador é o que opta e descreve a sua opção...

As críticas que Paulo Freire faz a educação bancária se sintetizam na EJA. Nós temos que limpar a EJA de tanta educação bancária que ainda continua nas políticas e também nos cursos de formação de educadoras e educadores da EJA.

## ***Reconhecer as educandas e educandos na EJA como trabalhadoras e trabalhadores***

Se isso não é, então o que é? O que queremos? Quando fui secretário de educação, demos muita centralidade a EJA. Aqui em Belo Horizonte tínhamos um Centro Sindical de Educação. Entrei em contato com esse Centro: vocês não querem que façamos uma articulação entre o Centro de Formação Sindical, os sindicalizados e a Secretaria de Educação na EJA? Através desta experiência foi criado o Programa de Educação do Trabalhador.

Reconhecemos que a escola, a secretaria, a faculdade não dão conta sozinhas da educação desses jovens e adultos. Vamos buscar parcerias. Parcerias onde? Onde estão esses jovens e adultos trabalhadores. São sindicalizados da construção civil, entramos em contato com o sindicato da construção civil. São sindicalizados como empregadas domésticas, entramos em contato com o sindicato das empregadas domésticas. Os Sindicados fizeram pesquisas para ver se os sindicalizados completaram a educação, se estavam na EJA. Se não estavam, poderiam completar a educação na EJA. Fizemos esse trabalho e foi maravilhoso. Os próprios sindicatos não tinham percebido que tinham uma quantidade enorme de sindicalizados que não haviam completado a educação básica. Construimos um projeto para reforçar a luta sindical, para reforçar a luta educativa. E foi por aí que avançamos.

Não organizamos as turmas perguntando se cada aluno terminou na segunda, terceira ou quarta séries. O problema não é qual o nível de escolarização. O problema central é, você trabalha em que? Você é trabalhador em que? O que interessava era o trabalho. Enquanto tínhamos o mapa em que trabalhavam, começamos a organizar as turmas por identidades e proximidades de trabalho. Vamos tentar trazer os seus trabalhos e quais as indagações que vocês trazem dos seus trabalhos. A partir daí é que montamos todo o curso.

Passamos a trabalhar a partir das suas vivências, suas experiências, seus saberes, suas identidades às vezes quebradas, roubadas, mas também recuperadas através das suas existências, vivências, saberes de trabalho. Reconhecemos o trabalho matriz de humanização e até de resistências a desumanizações que sofrem.

## ***De que itinerários pelo direito a vida justa?***

A partir de tudo isso, pensei em escrever o livro “Passageiros da noite: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa” (ARRAYO, 2017). Tentei recolocar o que fazíamos. Quais as vivências mais fortes. A partir destas vivências é que fazíamos esses focos. O que Paulo Freire chamava de temas geradores de formação de jovens e adultos, coloquei no livro 25 temas geradores de educação de jovens e adultos. Mas qual é o foco principal: quem são eles como sujeitos? Em nenhum momento falo deles como analfabetos, nem falo em Base Nacional Comum Curricular. Temos coisas muito mais sérias para pensar. Não tenho tempo sequer com as Diretrizes Curriculares para a EJA.

Acho fundamental é que olhemos sujeitos. Sujeitos em processo de desumanização, mas também em processo de resistência humanizadora. No livro vocês tem 25 temas. Como em uma laranja, vão se desdobrando as dimensões desses sujeitos. O primeiro tema gerador que coloquei, “sujeitos passageiros que chegam na EJA”. Mas de que passagens? Não só de que passagens espaciais. Saíram daqui de Belo Horizonte, da Lagoinha, saíram de onde? Não só isso. De que passagens humanas ou inumanas?

Para entender que passagens humanas e inumanas, vamos começar chamando as Artes para nos ajudar. As Artes falam muito mais dos sujeitos humanos que as ciências. Em cada tema gerador coloco letras, músicas, filmes, literatura para serem trabalhadas. Trazer as Artes, o cinema, a literatura e a pintura para dizer o que nos falam sobre cada um desses temas vivências dos educandos. Depois que entramos pelas artes, é mais fácil entrar pelo olhar político e pedagógico. A pergunta é, de onde eles vêm? Para onde eles vão? Através destas perguntas, buscar os significados formadores das suas passagens de seus itinerários humanos e inumanos.

Itinerários coletivos na esperança de mudar de lugar social. Fazer de cada uma destas indagações temas geradores. Será que a EJA vai ajudar a mudar de lugar social ou vai deixá-los no mesmo lugar? São questões que temos que nos colocar. “Passageiros para a última viagem escolar”, depois de tantas até que foram reprovados, porque tiveram que sair para trabalhar? Será que essa é a última viagem escolar?

A EJA é promessa de outras passagens, de outros percursos humanos. Esses são um pouco dos temas que trabalho neste primeiro item que tem que ser fundamental. Porque se nós trabalharmos bem esse item, eles vão se identificar como passageiros e de que passagens chegam, de onde vêm e o que pretendem.

## ***De que itinerários chegam a EJA: humanos? Inumanos?***

Não dar centralidade aos itinerários escolares, mas dar toda centralidade aos seus itinerários humanos e, sobretudo, inumanos. Que significados humanos revelam nos seus itinerários? Não coloco significados escolares. O que me importa é que significados humanos revelam em seus itinerários. Educadoras e educadores, não somos docentes, somos educadores e educadoras. A EJA é educação de jovens e adultos e não é ensino. Se é educação, demos centralidade aos significados humanos que revelam os seus itinerários?

Passageiros periféricos nas nossas cidades. O que é ser periférico no Rio de Janeiro? É talvez morrer se tiver uma intervenção policial da chamada polícia pacificadora. Ser periférico é uma coisa terrível. Não é só ser periférico espacial, é ser periférico racial, étnico, social, de gênero, de classe, humano. São periféricos humanos. Se vivenciam segregados como humanos. São os

outros decretados inumanos. Os que nos amedrontam, os violentos. São os que vendem drogas para quem? Para os filhos das classes médias e alta, para sobreviver.

Vítimas do *apartheid* social e espacial. Todo *apartheid* espacial é social. Não existe só *apartheid* social. É um *apartheid* espacial, social e racial e até de gênero, de classe. Com que pedagogias, com que artes, com que ética profissional trabalhar jovens, adultos e idosos vivenciando-se itinerários tão inumanos, buscando na EJA itinerários humanos. Esperam na EJA ser reconhecidos e tratados como humanos.

### ***Chegam conscientes das desumanizações que os oprimem***

A Educação de jovens e adultos é tempo de conscientizar oprimidos inconscientes? Pedagogia crítica social dos conteúdos para os pobres na EJA? Reconhecer que esses jovens e adultos que chegam tem mais consciência do que muitos dos que defendem a pedagogia crítico social dos conteúdos. Não sou a favor da Pedagogia crítica social dos conteúdos para a EJA. Sou a favor de reconhecê-los conscientes. Se há algo que conscientize os seres humanos, é lutar para se libertar da opressão.

No primeiro capítulo do livro “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire nos diz que os oprimidos têm consciência das opressões que sofrem. Os oprimidos se fazem problemas deles mesmos. Indagam, respondem e suas respostas os levarão a novas perguntas. Isso é consciência para Paulo Freire. Ele nunca defendeu a Pedagogia crítica social dos conteúdos. Porque ele aprendeu com os oprimidos que têm mais consciência do que os opressores e, às vezes, os intelectuais orgânicos que gostam de defender tudo isso.

Não façamos da EJA um tempo de consciência crítica. Temos que aprender com a consciência crítica que eles têm. Eles sabem muito bem, desde criança, que são oprimidos, que seus pais são desempregados e que as suas mães trabalham e estão sempre no mesmo lugar. Que os seus irmãos escolarizados continuam iguais. Muitos educadores da EJA acreditam que vão conscientizar os oprimidos para que eles lutem. Temos que ir avançando, reconhecendo que lutam por EJA porque tem consciência das opressões históricas que sofrem. Tem consciência de que os poderes os oprimem e resistem pela libertação das opressões políticas e sociais que sofrem.

### ***Passageiros do trabalho para a EJA. Reconhecer os jovens e adultos como trabalhadoras e trabalhadores.***

Em vez de condená-los como iletrados, como analfabetos, reconheçamos eles como eles são, trabalhadores. Trabalhar os seus itinerários de trabalho como formadores. Falamos, o trabalho como princípio educativo. Mas o trabalho não é só princípio educativo para as classes operárias que trabalham nas fábricas e que recebem os nossos ensinamentos. O trabalho é princípio educativo para todos os que trabalham. As lutas pelos direitos a escola, a EJA são inseparáveis das lutas pelos direitos do trabalho. O trabalho como aprendizado de desumanização-humanização. Falamos de trabalho como princípio educativo, mas há trabalhos desumanizantes. Grande parte dos trabalhos dos educandos da EJA não são trabalhos educativos, humanizantes. São trabalhos desumanizantes, deseducativos.

O trabalho não é só matriz de humanização, mas sim também matriz de desumanização. Temos 40 milhões de pessoas que trabalham em trabalhos informais. Informais, que não tem formas de trabalho. Vivemos em uma sociedade que tem 20 milhões de desempregados e crianças que trabalham para sobreviver. Um dos livros que trabalhei sobre essa questão do trabalho infantil, foi “Trabalho infância” (ARROYO, 2017). Na EJA chegam aqueles que começaram a trabalhar muito cedo, desde de criança fazendo trabalho de adultos.

O trabalho para a EJA. Mas que trabalho? O direito ao trabalho tão radical como radical o seu direito de sobreviver. Como articular o tempo do trabalho informal com o tempo da EJA? Trazer o trabalho para a agenda pedagógica da EJA. Reconhecer as lutas pelos direitos do trabalho como formadoras. Trabalho, trabalhadores do campo, imigrantes que trabalham na cidade, mas que tem uma história de trabalho no campo. Podemos trabalhar esse tema: do trabalho nas lutas no campo para a EJA.

### ***Vidas injustiçadas que exigem justiça e ética***

No livro “Passageiros da Noite” destacamos: itinerários pelo direito a uma vida justa. Nos perguntamos, que Itinerários para uma vida justa? Que vida injusta é essa que eles vivem?

Reconheçamos que a pedagogia não trabalha a questão da justiça. Nós trabalhamos a educação inclusiva, a educação igualitária, educação cívica, mas cadê a questão da justiça!? Trabalho muito com a questão da gestão na educação. Tenho um texto: “Gestão da educação com justiça social. Que gestão dos injustiçados?” (ARROYO, 2017). Esses jovens e adultos são injustiçados até da própria educação, da sociedade, dos poderes, da organização do trabalho, do capital, da terra etc. Injustiçados até da justiça? Neste sentido, pergunto, que gestão da educação com justiça social para esses injustiçados?

Temos que trabalhar a totalidade de injustiças que os negam os seus direitos. No último livro que escrevi, “Vidas ameaçadas” (ARROYO, 2019), coloquei exigências e respostas éticas da educação e da docência. No último capítulo: “coloço vidas ameaçadas que exigem justiça e ética”.

A quem apelar por justiça quando a justiça os condena? A nossa justiça nem sempre é justa. Que país estamos? Que justiça é essa? Como não trabalhar isso na EJA? Temos que falar em vidas ameaçadas: por que e quem os ameaçam? Temos que fortalecer suas resistências, seus direitos a conselheiros que defendam os seus direitos na justiça.

### ***Lutam por educação recuperadora dos seus Direitos Humanos***

Uma exigência política de justiça: reconhecer os jovens, adultos e idosos como sujeitos coletivos de direitos – direito ao trabalho, direito a vida, direito a comida, direito a renda, direito a teto, direito de jovens e adultos a serem reconhecidos, sujeitos de direitos. Direitos humanos, a nova linguagem da dignidade humana.

Os sujeitos da EJA são aqueles cujos direitos humanos foram negados. Que direitos lhes são negados desde criança? Onde vivem? Direitos Humanos, que direitos trabalhamos? Devemos trabalhar sobretudo os direitos negados. Não devemos trabalhar somente o direito a educação, o direito ao letramento, o direito aos currículos que sintetizam os conhecimentos. Não é só isso. Há outros saberes mais importantes que precisamos trabalhar: saberes da totalidade de seus direitos humanos.

Direitos Humanos, a nova linguagem da EJA. Itinerários pelo direito humano a viver. Superar o inumano sobreviver. Explicar os significados das lutas pelos direitos humanos. Todas as lutas deles, desde de criança, foram pelos direitos humanos devidos, mas negados. Sujeitos de formação humana. Sujeitos coletivos de direitos. Não são direitos individuais. O que são negados na nossa história são os direitos coletivos. Toda a nossa história é uma negação do que há de mais radical para a pedagogia. A condição de humanos.

Recomendo a leitura de um texto produzido por mim e publicado na Revisa Unichapecó: O humano é viável e educável? (2015). O que se colocou na nossa história é que não eram viáveis como seres humanos, logo não educáveis como humanos. Isso que faz com que sejam reprovados na escola e na condição de sujeitos de direitos humanos. Que fazem com que tenham que trabalhar, sobreviver e sair da escola. Isso que faz com que cheguem na EJA ainda adultos, idosos lutando por direitos humanos.

Olhemos os educandos, as educandas com um olhar humanista. E esse olhar humanista tem que desconstruir o olhar colonizador que vê os outros, a diferença indígena, negra, quilombola, de gênero, de raça, de classe, como inumanos, não sujeitos de direitos humanos. Paulo Freire percebe isso. Ele não fala só em humanização. Fala que temos que ter consciência das inumanizações. Dos inumanizados roubados de suas humanidades. Será que são humanizáveis? Para muitas teorias pedagógicas, e até jurídica, não são humanizáveis. A questão dos direitos humanos para os outros continua sendo muito precária. Muito injusta porque sequer reconhecidos humanas.

No meu último livro “Vidas re-Existentes” (ARROYO, 2023) critico o nosso paradigma dual, abissal de humano hegemônico que decretou os Outros em nossa história como o Outro do humano único como não humanos. Destaco como os Outros resistiram reafirmando sua outra humanidade na história.

Estou escrevendo para novo livro, em que destaco que o Paradigma de Infância é também um paradigma segregador. Um paradigma dual, abissal. A infância que sintetiza o paradigma de infância do nós humano negando a infância dos Outros, das diferenças. Negando como infância humanas as infâncias Outras.

Não são os sem valores que chegam a escola e a EJA, mas sim os resistentes a decretados sem valores, segregados que chegam as escolas e chegam a EJA. Não são eles que são sem valores, é a sociedade que os trata sem valores, sem direitos humanos desde criança até a vida adulta.

### ***Jovens, adultos e idosos na EJA: sujeitos de saberes, valores, culturas***

Outro tema importante: reconheçamos os educandos jovens, adultos e idosos produtores de conhecimentos. Superemos o que Paulo Freire critica, uma educação bancária que vê os jovens e adultos como contas bancárias vazias de saberes e conhecimento e que nós é que vamos encher essas contas vazias e vamos examiná-los e aprová-los ou reprová-los. Reconheçamos, com Paulo Freire, que eles são sujeitos de conhecimentos, valores, culturas.

De que processos de produção de valores, culturas, conhecimentos chegam na EJA? Disputar autorias de conhecimento. Saberes de resistências coletivas disputam os currículos. Quanto aprendem resistindo? Como reconhecê-los sujeitos de saberes, produtores de conhecimentos? Reconhecer os educandos produtores da diversidade de saberes, produtores de conhecimentos e de conhecimentos produtivos. Sujeitos de direito a um novo saber social.

Avançar e reconhecer as educandas e educandos sujeitos produtores de cultura. O direito da EJA que incorpore o direito a cultura. As suas culturas. Cultura negra, cultura popular, cultura indígena, cultura feminina. Direito a saber se vítimas de padrões culturais segregadores. Uma pergunta nuclear: há lugar nos currículos para reconhecer os educandos sujeitos de cultura, produtores de cultura? O direito a cultura para a formação humana.

Falamos muito que os currículos são as sínteses dos conhecimentos. Gosto muito de falar que os currículos são as sínteses da cultura. O conhecimento é parte da cultura. Quando supervalorizamos o conhecimento científico, técnico, educacional, ignoramos a cultura. O Ministério da Educação e da Cultura. Cadê a cultura do MEC? Por que tem tanto medo da cultura? A cultura é a grande matriz da formação humana. O que eu sou, recebi da cultura de meu grupo, de meu coletivo. Cultura, cultivo de humanos. Matriz de humanização.

Qual foi o terrível de nossa história? Os culturicídios. Trataram os povos indígenas, negros e quilombolas como incultos. Sem cultura, selvagens. Crendices, culturicídios. Até hoje a educação continua sendo um culturicídio para limpar as inculturas, os contravalores, as identidades coletivas que chegam nas escolas e que chegam também na EJA. A segregação aos padrões culturais escolares. Isso também é segregação cultural.

As educandas e educandos que chegam a EJA são a síntese da diversidade social, racial, cultural, exigindo o direito a diversidade cultural. Como vamos trabalhar isso, se mais de 80% das pessoas que chegam nas escolas públicas e na EJA carregam identidades culturais indígenas, negras, de gênero, classe etc? Como reconhecer e fortalecer essa diversidade cultural? São culturas de povos vitimados por históricos culturicídios que exigem justiça cognitiva e justiça cultural.

### ***Educandos da EJA sujeitos de memórias humanas identitárias e coletivas***

Reconhecer os jovens, adultos e idosos, sujeitos de direitos a suas memórias humanas coletivas. Direito a memória proibida. Há memórias que são proibidas. Se comemorou 200 anos de independência do Brasil, mas não se diz que quando se declarou “Independência ou Morte” continuou havendo muitas mortes até hoje, sobretudo, de negros, indígenas e quilombolas. Isso não se diz! As resistências contra a escravidão. Palmares não aparece neste debate!

Os conhecimentos da história os garantirão recuperar a memória proibida? Há memórias proibidas. Há memórias legitimadas. Há memórias impostas. Como recuperar na EJA suas memórias proibidas? Como recuperar memórias de corpos vitimados como totalidades humanas corpóreas? Esse tema está muito na linha do livro “Corpo Infância” (ARROYO, 2012). Que corpos precarizados desde as infâncias chegam as escolas, chegam a EJA? Esses corpos precarizados chegam e exigem ser trabalhados como totalidades humanas corpóreas. Não somos apenas corpos. Não temos a dualidade corpo e espírito. Somos totalidades humanas corpóreas. O dia que o corpo falha, a mente falha, tudo falha. Espero continuar com o meu corpo como totalidade humana ainda por alguns tempos.

Como nos aproximarmos desses adolescentes, jovens, adultos e idosos que chegam com corpos cansados do trabalho, com sono, com fome? O que fazer? Antes de começar as aulas da EJA, vamos dar a merenda. Falta tanto na Pedagogia entender a linguagem dos corpos. Falta tanto na EJA entender a linguagem dos corpos dos educandos como totalidades humanas corpóreas. Como trabalhar corpos segregados e por estruturas segregadoras? Os corpos ausentes, precarizados vão chegando as escolas e até a EJA. Há lugar para os corpos deficientes? Há lugar para os corpos de mulheres, idosas, negras trabalhadoras, resistentes, lutadoras por vidas justas, humanas?

Tenho certeza que para vocês há lugar! Que como educadoras, educadores, conselheiros, cultivam esse olhar humano humanizante, capaz de fortalecer, como Paulo Freire, a grande tarefa humanista, histórica dos Oprimidos: liberta-se das opressões desumanizantes e lutar por recuperar sua humanidade roubada que tem sido uma forma de recriá-la, de reafirmá-la na história (FREIRE, 1987, p. 30).

### **Referências:**

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ARROYO, Miguel. *O humano é viável? É educável?* Revista Pedagógica. Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó. v. 17 n. 35: Mai./Ago. 2015.

ARROYO, Miguel et all. *Trabalho Infância. Exercícios Tensos de Ser Criança. Haverá Espaço na Agenda Pedagógica?* Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

ARROYO, Miguel. *Passageiros da noite: Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel. *Vidas ameaçadas: Exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

ARROYO, Miguel. *Vidas re-Existentes reafirmando sua outra humanidade na história*. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

ARROYO, Miguel; DA SILVA, Maurício Roberto (Orgs.). *Corpo-infância – exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

# Perspectivas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e os cotidianos escolares

Inês Barbosa de Oliveira

Há pouco mais de vinte anos fui convidada pela amiga e colega Jane Paiva para atuar junto a ela em uma proposta de reformulação curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Bahia. Aceito o desafio, apesar das muitas inseguranças, encantei-me com o mundo que encontrei no campo da educação de jovens e adultos (e idosos, precisamos reafirmar). O comprometimento com a “causa”, a busca de soluções para os tantos desafios que habitam o campo, as trajetórias de seus sujeitos e de sua história, desde tímidos e limitados programas de alfabetização de adultos à modalidade hoje incontornável, que assume o direito à educação ao longo da vida como meta e valor, muito se passou. Nem sempre acompanhei de perto, e muitas coisas não pude vivenciar, mas meu encantamento nunca mudou, e com ele, o meu compromisso de pensar o campo permaneceu vivo.

Hoje, escrevendo este texto, a partir de um novo desafio, colocado pelo instigante convite para participar do projeto deste curso envolvendo o Ministério Público e as políticas de educação de jovens e adultos, reflito sobre a trajetória das minhas reflexões ao longo do período. Reflexões envolvendo a EJA, que me trouxeram à compreensão dela como direito fundamental e como condição para a dignidade humana. Outras voltadas ao campo do currículo em si, desde a ideia de currículos praticados até a formulação da noção de currículo como criação cotidiana (OLIVEIRA, 2003, 2012), com a qual tenho trabalhado.

Notadamente, o diálogo com o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, suas epistemologias do Sul e a necessidade de atuarmos na construção da justiça cognitiva assumindo-a como condição da justiça social e suas relações com o eterno mestre Paulo Freire, entre outros temas e questões, seguem habitando meu cotidiano de professora-pesquisadora comprometida com a “causa” da educação pública, gratuita, universal e de qualidade social.

É a partir dessas reflexões que, neste momento, e sempre provisoriamente, manifesto neste texto minha atual compreensão da questão curricular envolvendo a EJA, adiantando que as reflexões supracitadas são centrais para mim, já que para pensar currículos preciso, como pesquisadora nos/dos/com os cotidianos, assumir que as propostas curriculares são usadas pelos praticantes a seus modos (CERTEAU, 1994), ou como prefere Stephen Ball (2016), são encenadas de modo diferente em realidades distintas. Isso significa dizer que nos *espaçostempos* educativos, quaisquer que sejam, a realidade local opera a partir de suas possibilidades, vontades e cenários e modifica, reinventa e cria os currículos, cotidianamente, conforme as circunstâncias.

Essa compreensão que me tem acompanhado leva a considerar três elementos como necessariamente presentes em reflexões curriculares, sejam elas de caráter teórico-acadêmico, sejam elas de fundo prático-concreto: o primeiro deles é que, sendo criação e reinvenção cotidiana de normas e regras que chegam às escolas por meio das políticas curriculares, os currículos reais, *praticadospensados* pelos sujeitos que habitam esses *espaçostempos* cotidianos, nunca podem ser reduzidos à condição de mera escolha metodológica ou adaptação acrítica de normas. Isso porque, onde há seres humanos, há criação e reflexão. Todo praticante da vida cotidiana (CERTEAU, 1994) é, também, um pensante, daí a noção de *praticantepensante* que acompanha a de currículos

*praticadospensados*<sup>23</sup> (OLIVEIRA, 2016).

O segundo elemento envolve a pluralidade epistemológica do mundo – reconhecida por Santos e Freire (OLIVEIRA, 2022) – e a presença, portanto, de conhecimentos diferentes nos cotidianos escolares, sempre enredados uns aos outros. Se isso é verdade, e entendemos que o é, as hierarquias apriorísticas que negligenciam os conhecimentos docentes e discentes em prol dos conhecimentos escolares – inspirados em conhecimentos científicos, mas diferentes desses (LOPES, 2000) – geram mais equívocos do que resultados.

O terceiro e último elemento de certa forma reúne os dois primeiros, mas os transcende, política e pedagogicamente. Se currículos são criados nos cotidianos, pelos *praticantespensantes*, por meio de usos próprios de normas e propostas, em diálogo com elas e são, ainda, criados por meio de processos de *reflexão* que envolvem diferentes conhecimentos enredados uns aos outros nessa criação, sem que haja necessariamente preponderância dos conhecimentos da parte “de cima” da hierarquia cientificista, as reflexões curriculares precisam interrogar as realidades cotidianas dos processos educativos a partir delas mesmas, e não a partir do que elas deveriam ou poderiam ser se não fossem o que são. Esta é uma condição para o diálogo efetivo das reflexões com os cotidianos dos *espaçostempos* educativos.

Inspirada, portanto, em reflexões anteriores (OLIVEIRA, 2005) e buscando atualizá-las considerando os três elementos referidos acima, bem como os estudos e reflexões que permitiram a sua elaboração, desenvolvo neste texto um diálogo entre o que formulei há vinte anos e o que essas ideias mais recentemente elaboradas me levam a reafirmar, a modificar ou a abandonar em relação ao anteriormente formulado.

### ***A reflexão curricular e seus diálogos com a EJA***

Os discursos críticos e pós-críticos (SILVA, 1999) no campo de estudos dos currículos assume na atualidade diálogos, conflitos e formulações, baseados em diferentes tendências e vertentes do pensamento sociológico contemporâneo. Assim, são reconhecidas a centralidade de questões de ordem cultural, política, histórica ou ideológica para além das perspectivas críticas constituídas nos anos 1960 e 1970 nas quais predominava o marxismo e as leituras economicistas envolvendo modelos de escola ocidentais. Essa viragem em relação ao marxismo ortodoxo, centrado nos debates em torno da infraestrutura econômica como determinante das dimensões superestruturais da sociedade deu origem a obras e perspectivas no campo de estudos dos currículos que os vêm enriquecendo e assumindo diferentes referências.

Dos clássicos dos anos 1980 e 1990 (APPLE, 1982 e 1989; MOREIRA, 1999; SILVA, 1993 e 1999; MOREIRA e SILVA, 1995a e 1995b; GIROUX, 1986) às reflexões atuais envolvendo tradições filosóficas, epistemológicas e políticas outras, tais como as perspectivas discursivas de Laclau e Mouffe (In: OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013), os estudos pós-coloniais e decoloniais de Mignolo e Quijano (*apud* LANDER, 2005), entre outros, as epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos (2010), os estudos culturais e outras tendências, um longo percurso vem sendo realizado, sempre inventando novos caminhos (que se fazem ao caminhar) e ampliando os horizontes do campo.

---

23 - A defesa que aqui se faz é a de que a fórmula cartesiana poderia ser invertida e formulada numa compreensão de que, se todo ser humano pensa, isso é porque existimos enquanto tais. Assim sendo: “existimos (Enquanto humanos), logo (portanto), pensamos.

Uma tendência em especial nos acompanha. Além do desenvolvimento de reflexões, ela busca assumir uma perspectiva propositiva que, para além da crítica aos diferentes modelos e normas curriculares reconhecidos como válidos, se propõe a pensar possibilidades de tessitura de propostas e práticas curriculares fundadas em outras bases que transcendam os conteúdos escolares e a propriedade de ensiná-los. Assim, busca-se compreender diferentes realidades escolares e currículos que nelas são criados e *praticados* entendendo-as como campo de possibilidades para proposição e desenvolvimento de alternativas que possam contribuir para o encontro de soluções, reconhecidas, sempre, como locais e provisórias, para os problemas enfrentados pelos professores e alunos de cada escola, em suas possibilidades e especificidades.

Autores e referenciais teórico-epistemológicos plurais seguem nessa tendência. Destacamos alguns deles, além de nossa própria reflexão que segue esse conjunto de tendências. Nilda Alves (ALVES, GARCIA, OLIVEIRA, 2015), Maria Luiza Sússekind, Alexandra Garcia, Carlos Eduardo Ferraço e Janete Magalhães Carvalho, entre muitos outros. O que se observa, quando nos debruçamos sobre a produção do campo são processos de mudança e inserção ou incorporação de diferentes contribuições teóricas no sentido da complexificação das compreensões e formulações do campo. As primeiras tendências, chamadas de tradicionais e mais conservadoras, presentes nos estudos de Tyler e outros leem e definem a realidade curricular, circunscrevendo-a aos conteúdos de ensino das diversas disciplinas.

Ainda dentro dessa perspectiva conservadora, outros autores, dentre os quais se podem destacar os representantes da chamada Escola Nova, incrementaram essa visão, trazendo para o campo do currículo a discussão sobre questões relacionadas a metodologias de ensino e processos de avaliação, tornando mais completa a proposição ao trazerem para o debate preocupações relacionadas à qualidade da aprendizagem possibilitada por novos e melhores modos de ensino, bem como a discussão a respeito da adequação entre métodos e instrumentos de avaliação, objetivos e conteúdos de ensino (OLIVEIRA, 2016).

Esses primeiros debates e proposições diferem uns dos outros em aspectos importantes, notadamente no que se refere ao papel dos estudantes nos processos ensino-aprendizagem, que sai da passividade aprendente para o protagonismo discente. No entanto, o que existe de comum entre eles é o entendimento do currículo de modo cientificista e objetivista, subtraindo-lhe aspectos de caráter mais políticos, ideológicos ou culturais, mesmo quando pensavam os estar considerando, como é o caso de muitas das propostas da Escola Nova.

Identificadas como diferentes versões da pedagogia liberal<sup>24</sup>, essas concepções curriculares se associam ao pensamento cientificista da modernidade, e das ideias de neutralidade e objetividade que o caracterizam, entendendo a educação escolar fundamentalmente como transmissão dos chamados “conhecimentos acumulados pela humanidade”, representados pelos currículos escolares de diferentes disciplinas, com ênfase variável entre a primazia do ensino ou da aprendizagem.

Como não poderia deixar de ser, as críticas a essas tendências e concepções emergiram a partir de diferentes matizes políticos, sociológicos e filosóficos que disputavam e disputam, ainda hoje, com o positivismo cientificista liberal moderno os espaços/tempos da reflexão educacional. Portanto, paralelamente ao liberalismo conservador ou progressista e aos estudos do currículo como “lista neutra e objetiva de conteúdos”

---

24 - Sem concordar integralmente com a classificação proposta por José Carlos Libâneo (1985) em obra que se tornou referência na área e que foi retomada por Luckesi (1995), entendo-a suficiente para contemplar o debate em torno da trajetória do campo que nos interessa neste momento.

Outras formas de se entender o currículo, mais críticas, se desenvolveram, primeiramente na esteira do marxismo clássico e, posteriormente, vinculadas a outras tendências sociológicas, de caráter mais libertário. Definidas por Libâneo (1985) – que reserva o adjetivo “crítico” (sem dúvida uma qualidade) à pedagogia que ele mesmo propõe – como pedagogias “progressistas” (termo tomado de empréstimo a Snyders, reconhece o autor) essas tendências compartilham o ponto de partida na análise crítica das realidades sociais para desenvolver a ideia de que a educação escolar, por ser uma prática social, tem dimensões sociopolíticas e ideológicas, e é atravessada por diferentes culturas e modos de estar no mundo e de compreendê-lo.

Nessa esteira, muitas noções de currículo para além da ideia de lista de conteúdos escolares, considerando-o em suas dimensões sociopolítico-culturais foram criadas e defendidas por muitos diferentes autores, em múltiplas perspectivas. Algumas delas seguiram filiadas à convicção moderna quanto à universalidade dos conhecimentos enquanto outras, além das questões tradicionalmente reconhecidas como políticas, questionam a própria seleção e organização dos conhecimentos, a partir da crítica à ideia de universalidade e neutralidade de determinados saberes e buscando, com isso, levantar críticas aos próprios conteúdos e critérios de seleção.

É assim que surgem no campo de estudos em currículo questionamentos de verdades anteriormente aceitas, tanto aquelas que embasam as concepções liberais quanto as concepções críticas mais ortodoxas<sup>25</sup>. Esses estudos propõem a valorização das questões culturais para se pensar os currículos. Com isso, assiste-se ao amadurecimento de reflexões que desenvolvem críticas aos currículos nacionais, ao sexismo, ao etnocentrismo e a outras formas de dominação engendradas pelas propostas que desconsideram o caráter datado e sociopolítico não só da educação, mas dos próprios conhecimentos e, nesse sentido, se aproximam uns dos outros, afastando-se da teleologia e das certezas das tendências clássicas.

Paraskeva (2019) chega a considerar esses currículos como epistemicidas, já que são criados e operam no sentido de “aniquilar, marginalizar ou invisibilizar” (SANTOS, 1995) a validade dos conhecimentos deles ausentes. Essa pluralidade de perspectivas de compreensão dos currículos contribui para consolidar a ideia de que há muitos modos de abordá-los e de perceber as relações que estes diferentes modos mantêm com concepções de mundo, de sociedade e de educação, com filosofias políticas e ideologias.

Retomamos, a partir dessa introdução de caráter teórico, as discussões em torno das especificidades da EJA, das regiões, das escolas e dos professores envolvidos com o trabalho, de modo a refletir sobre possíveis propostas de organização curricular em diferentes níveis, de modo a contemplar a flexibilidade necessária ao trabalho pedagógico que considere relevantes as diferentes culturas e modos de estar no mundo que se fazem presentes nas escolas, representadas pelas vivências de alunos e professores envolvidos no processo, bem como sensível à necessária incorporação de conteúdos e modos de ensinar apropriados às diferentes clientelas da EJA, lembrando-nos daqueles que pretendem dar continuidade aos estudos em níveis superiores bem como daqueles que buscam certificação ou acesso a melhores postos de trabalho, entre outros.

Só pela superação crítica dos modelos dominantes de currículo, incorporando às propostas as aprendizagens e perspectivas inovadoras do campo, o respeito às especificidades locais e às necessidades reais desses diferentes estudantes podemos conceber orientações curriculares para a EJA.

---

25 - Silva (1999) classifica as diferentes tendências dos estudos curriculares como conservadoras, críticas e pós-críticas, entendendo que as tendências centradas na crítica político-ideológica são críticas, mesmo se diferenciando umas de outras, enquanto as pós-críticas seriam as tendências e estudos centrados no debate discursivo.

Miguel Arroyo (2000), em palestra realizada no X Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (X Endipe)<sup>26</sup>, defendeu a ideia de que seria preciso superar a crítica às propostas e práticas existentes para desenvolvermos proposições efetivas como alternativas curriculares, municiando, se possível, diferentes esferas governamentais com estas. Na ocasião, especial atenção foi dada à questão do 'realismo' das propostas, que devem ser pensadas a partir de suas possibilidades reais de implementação nos cotidianos da EJA e não a partir de modelos e ideais abstratos de escola, considerando, ainda e sobretudo, que as realidades com as quais as possíveis proposições se encontrariam não são vazias nem de possibilidades, nem de história.

Assim sendo, reconhecendo que as proposições não chegam num campo vazio, mas em realidades nas quais já estão acontecendo, cotidianamente, práticas curriculares, inovadoras ou não, aceitando que já há currículos nas escolas, vamos assumir que existe, também, nessas diferentes realidades, produção de saber curricular, criação curricular, não apenas repetição de normas gerais emanadas de gabinetes nos quais "experts" atuam.

Ainda hoje convivemos com dificuldades, presentes em muitos setores da academia e no meio das chamadas autoridades educacionais, de reconhecer as unidades escolares como *loci* de produção de saberes curriculares. Em virtude desse reconhecimento e dessa dificuldade, precisamos potencializar como dizia na ocasião o Professor Arroyo, os diálogos entre proposições e experiências em curso.

Dialogar com os saberes presentes nas inúmeras alternativas curriculares cotidianas que vêm sendo desenvolvidas pelos professores em suas diferentes realidades vivenciadas é condição fundamental para interrogá-las no sentido de chegar à compreensão dos currículos *praticadospensados* (OLIVEIRA, 2016) pelos professores – já que nenhuma criação se dá a partir de práticas desprovidas de teoria – e seu possível potencial de mudança e de incorporação de inovações.

A identificação e estudo dos diferentes componentes curriculares presentes nas práticas pedagógicas cotidianas permite buscar a tessitura de novas propostas com base no diálogo entre o já realizado, as possibilidades aí contidas e os objetivos gerais da política curricular que se pretende formular e levar a termo, considerando as especificidades da EJA bem como as necessidades específicas das escolas, suas clientelas e profissionais em ação.

É preciso deixar claro que algumas dessas inovações cotidianas produzidas nas diferentes salas de aula podem ser incluídas em movimentos mais gerais, sendo produzidas a partir de transformações pelas quais vêm passando as formas de organização das populações – tais como os novos movimentos sociais (SANTOS, 2000) – que podem ser considerados por professores e professoras como um conjunto de novos valores sobre os quais pautar sua prática educativa; como a horizontalidade das relações internas que caracteriza esses movimentos.

Servindo-nos do pensamento de Michel de Certeau (1994), vamos considerar que muito do que hoje está 'visível' para um número crescente de educadores e estudiosos do campo do currículo e do cotidiano escolar, mais do que uma grande inovação, são possibilidades de, revertendo-se a ideia de que em educação há os que pensam e os que fazem, que reconhecia apenas às autoridades educacionais e acadêmicas o direito de serem reconhecidos como produtores de saber, reconhecer outras produções, aquelas dos grupos subalternizados – professores atuando nas escolas – que, por

---

26 - A palestra foi proferida na mesa redonda "Propostas curriculares e cotidiano escolar", realizada no dia 1º de junho de 2000, na Uerj.

meio de “táticas desviacionistas” e “astúcias cotidianas”, vêm produzindo saberes cotidianamente, usando de modo próprio as regras definidas pelas diferentes instâncias de poder instituído, mas que não eram reconhecidos até então, nem pelos discursos oficiais nem mesmo por si próprios.

Michel de Certeau estuda essa produção cotidiana de saberes e de formas de sobrevivência dos grupos sociais subalternizados buscando evidenciar os processos por meio dos quais os “praticantes da vida cotidiana” burlam e usam de modo “não autorizado” as regras e produtos que lhes são dados para consumo. Podemos entender que professores da Educação Básica, aí incluídos aqueles que atuam na EJA, fazem parte desses grupos subalternizados, na medida em que são raras as ocasiões em que autoridades educacionais buscam nos seus *saberes-fazer*s fonte de informação e de reflexão para a elaboração de novas proposições curriculares ou reconhecem nos seus fazeres, saberes curriculares a serem levados em consideração.

Assim, a interação com diferentes realidades, práticas e concepções curriculares presentes na EJA permite agir diferentemente e elaborar propostas com base no cuidado de, ao pensá-las, trazer para o debate essa pluralidade e, com ela, buscar soluções suficientemente integradas às possibilidades e necessidades reais dos diferentes grupos envolvidos em práticas escolares de EJA. Consideramos, portanto que a criação de “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar) e de “maneiras de utilizar” a norma, tecendo redes de ações reais, que não são e não poderiam ser meras repetições de uma ordem social / de uma proposta curricular preestabelecida e explicada no abstrato, é parte da vida cotidiana das escolas e precisa ser considerada.

Educadoras e educadores atuando nas escolas tecem redes de práticas pedagógicas que inserem na estrutura curricular oficial criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. Precisamos, portanto, na medida do possível, levar em consideração todo esse conjunto de práticas e de concepções e elas subjacentes para *agirmospensarmos* de modo realista e compromissado com a melhoria da Escola Pública nesta modalidade. Para isso, precisamos mergulhar um pouco no entendimento da vida cotidiana das escolas em sua riqueza e complexidade.

Esteban (2001, p. 23) aponta essa riqueza da vida cotidiana bem como a importância de se torná-la foco de nossas atenções.

A vida cotidiana se revela local privilegiado de contradições em que emergem traços contra-hegemônicos que também constituem e (re)definem a realidade, as possibilidades de sua interpretação e as alternativas para uma intervenção. (...) Trazer a vida escolar para o cenário significa colocar os focos sobre os professores, professoras, alunos e alunas, que dão visibilidade à sala de aula.

Ao mesmo tempo, como nos ensina Morin (1995), por meio do seu paradigma da complexidade, a singularidade no “uso” de regras e produtos não significa um caos, nem a impossibilidade de se encaminhar propostas, apenas indica a impossibilidade tanto de transposição para a prática das normas e prescrições curriculares quanto a conteúdos e metodologias, quanto da aplicação uniforme, padronizada, de qualquer ideia, sugestão ou regra.

No cotidiano das escolas, há sempre uma saudável e necessária contaminação das propostas pelas histórias, culturas, interesses e possibilidades daqueles que as implantam e vivenciam, nelas interferindo, transformando-as cotidianamente. As diferentes realidades vividas nas escolas e as diferentes soluções que nelas são gestadas para potencializar as aprendizagens dos alunos são irredutíveis aos elementos estruturais, planejáveis e reconhecíveis. Daí decorre que, além de nos rendermos à impossibilidade de controle do real pelo formal, precisamos deixar de supor pertinentes as generalizações e identificações entre as múltiplas práticas, frequentemente acusadas de repetitivas e pouco criativas.

Com relação aos chamados conteúdos formais de ensino, muito se tem discutido e produzido em termos de reordenamento, formas alternativas de organização ou introdução de novos conteúdos. Muitas dessas supostas inovações podem ser entendidas também como tentativas de controle sobre os diversos e múltiplos saberes cotidianos que circulam nas escolas ou novas formas de buscar manter a ordem já vigente, oferecendo-lhe uma nova capa e colorido. Precisamos estar atentos para não cair nas tentações dessas soluções fáceis e ineficazes. É preciso manter, para isso, o diálogo entre aqueles que assumem as “responsabilidades” de ação formuladora e aqueles que atuam, cotidianamente, nas salas de aula.

Um caminho importante para evitar essas armadilhas é manter a sutileza e flexibilidade nas proposições, deixando que, a partir de premissas bem definidas, as diferentes realidades escolares da EJA se sintam contempladas em suas possibilidades e necessidades e sigam, cada uma a seu modo, as normas curriculares oficiais, sem que, para isso, tenham que criar, além do necessário e do que já fazem, “gambiarras pedagógicas” (EMILIÃO, 2022) de burla ao estabelecido.

É a compreensão ampliada dos limites das proposições e dos riscos que cada escolha traz consigo que pode melhor contribuir para formularmos proposições melhores, mais apropriadas, que considerem o debate em torno da legitimidade dos saberes diversos e questione a maior legitimidade de alguns saberes, o que os transforma em fonte de poder.

Importante ressaltar que, em muitas propostas, a reorganização curricular com a incorporação de saberes não valorizados historicamente produz, na verdade, uma dupla e enganosa operação. A primeira refere-se à tentativa de ordenamento dos saberes cotidianos, buscando controlar e uniformizar, através desses procedimentos, valores e experiências múltiplos, antes não reconhecidos como “saberes legítimos”. A segunda operação é aquela que permite que essas “novas grades” se configurem como uma forma de exercício de poder e de controle sobre aqueles que a elas são submetidos – sejam eles educadores ou alunos.

As grades curriculares são, não só para que o conhecimento escolar permaneça na escola, mas também para que os saberes de fora não entrem na escola (ARROYO, 2000, s.p.).

Por outro lado, a riqueza, a dinâmica e a “rebeldia” da vida cotidiana diante das regras que a tentam controlar permanecem. Usando os espaços, ocasiões e possibilidades encontrados nas diferentes realidades, não controláveis pelos poderosos/sábios, os “fracos”, ao utilizarem taticamente os “produtos” do sistema, estão realizando operações de uso sobre os mesmos que, se estão inscritas nas redes de relações de força existentes, nem por isso são por elas meramente determinadas. Isso significa afirmar que o cotidiano é espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais.

Especificamente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem, as formas criativas e particulares por meio das quais professoras e professores buscam o aprendizado de seus alunos avançam muito além daquilo que poderíamos captar ou compreender pela via dos textos que definem e explicam as propostas em curso. Cada forma nova de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só podem ser entendidos junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana. No caso de nossas Orientações, o interesse dessa ideia reside

na necessidade de manter nossa proposta suficientemente aberta, flexível e centrada mais em premissas do que em conteúdos ou metodologias únicos e obrigatórias, muitas vezes inadequados e outras apenas inviáveis (OLIVEIRA, 2009, p.28).

Pensar em alternativas curriculares a partir dessa forma de percepção nos encaminha, portanto, para um diálogo sem preconceitos com os educadores que, estando nas escolas, produzem saberes e criam currículos cotidianamente. Orientar o trabalho docente e a estruturação do trabalho pedagógico nas escolas em diálogo permanente com as necessidades e possibilidades de cada realidade em cada circunstância específica é sempre o objetivo a ser assumido.

Sem desconhecer a multiplicidade de aspectos presentes na configuração da realidade escolar cotidiana, entendemos ser relevante o reconhecimento da existência de um espaço de relativa autonomia na escola. Este deve ser explorado no sentido de utilizar todo seu potencial para permitir o desenvolvimento de uma prática pedagógica definida no diálogo com as condições externas, mas não aprisionada por elas (ESTEBAN, 2001, p. 30).

Temos que reconhecer e considerar como alternativas válidas não só alguns projetos importantes já em curso, mas também as inúmeras invenções cotidianas dos professores, que alteram as propostas curriculares, redesenham as relações professor-aluno e enredam valores, saberes e possibilidades de intervenção, experiências e criação, potencializando aprendizagens de conteúdos, comportamentos e valores, para além do previsto e do suposto. Muitas dessas inovações trazem para o universo dos conteúdos formais um sem-número de saberes que, articulados àqueles, criam os efetivos processos de aprendizagem dos alunos, na medida em que, tanto quanto os conteúdos oficiais, esses saberes trazem novos fios que interferirão na tessitura das redes de saberes de cada aluno, sempre de modo singular e particular, mas, com certeza, modificando cada uma dessas redes.

Particular importância tem essa ideia com relação à EJA, tanto no que se refere aos conteúdos de ensino quanto com relação à metodologia de trabalho. Isto porque o público a quem se destina essa modalidade de ensino traz saberes, valores e experiências de vida relevantes que não podem ser negligenciadas quando da ação pedagógica.

Desse modo, procurar entender esses currículos reais, complexos e enredados que existem nas práticas dos professores e professoras de cada escola, e de cada turma é um desafio que remete não apenas às proposições curriculares que precisam tomá-las em consideração, mas também requer mergulhar em alguns elementos do trabalho de pesquisadores do campo de estudos do currículo, na medida em que nos leva a territórios pouco conhecidos, a dados não organizáveis nem quantificáveis, à necessidade de desenvolvimento de novas formas de pesquisar e de compreender aquilo que ainda não sabemos sobre os currículos e seus processos cotidianos de criação. Aprender mais sobre as realidades curriculares e sobre os saberes dos professore(a)s e aluno(a)s é um imperativo para o sucesso daquilo que propomos.

Um elemento importante pode ser encontrado no trabalho de Elliot (1990) que, discutindo o trabalho de Stenhouse (*apud* ALVES; OLIVEIRA, 2002) a respeito do papel de investigador do professor, afirma que este papel não está relacionado apenas com o desenvolvimento de teorias sobre os métodos, entendidos como técnicas voltadas para a conquista de melhores resultados na aprendizagem, mas diz respeito aos próprios fins da educação e ao fato de ser a prática curricular o elemento fundador tanto das ideias como das ações no campo do currículo. Ou seja, sendo

eles mesmos investigadores de suas práticas e reconhecendo a importância dessa reflexão, os professores podem trazer para os seus currículos praticados possibilidades que vão além da obviedade de um trabalho centrado apenas nos conteúdos formais, que, além de empobrecido da riqueza do mundo (SANTOS, 2000), se empobrece da riqueza da vida cotidiana ao tentar descartá-la da atividade escolar.

Considerando a especificidade da EJA, das riquíssimas histórias de vida de muitos de seus alunos, trabalhadores nas mais diversas áreas, membros de famílias dos mais diferentes formatos e estruturas, pelas quais muitas vezes são responsáveis, esse empobrecimento pode produzir, além dos já apontados problemas, o desestímulo dos alunos e a consequente desistência, já que a falta de diálogo entre a vida e a escola é, nesses casos, um fator de alta potência desagregadora para quem já foi excluído do espaço escolar anteriormente e tenta recuperar para si e para a vida cotidiana a dimensão de sua importância. A riqueza de experiências nas quais a busca de desenvolvimento metodológico para um ensino mais eficiente levou à incorporação aos currículos de questões relacionadas ao convívio social, aos problemas enfrentados pelo brasileiro comum no seu dia a dia, à autoestima dos alunos, demonstra o valor da pluralidade de saberes e de interesses, frequentes nas classes de EJA.

Assim sendo, incorporar às práticas curriculares cotidianas temas diversos, trabalho interdisciplinar, valorizar os alunos e seus saberes são elementos centrais para a prática pedagógica cotidiana na EJA e, portanto, devem fazer parte, como sugestão e elemento orientador, de quaisquer propostas curriculares a serem encaminhadas aos docentes que atuam nessa modalidade de ensino. Só deste modo os saberes invisibilizados (Santos, 2004) pelos currículos oficiais e excluídos da escola 'oficial' ganham força e assumem lugar de destaque nessa concepção e nas práticas que nela se fundamentam, evidenciando o caráter reticular da nossa formação e dos saberes e valores que tecemos ao longo de sua vida, tanto nos espaços formais de aprendizagem quanto na vida cotidiana ou em reflexões solitárias.

A valorização desses múltiplos espaços/tempos nos quais aprendemos e nos formamos contribui para a constituição de uma prática curricular mais democrática e aberta à multiplicidade de aspectos que envolvem a vida e as aprendizagens dos alunos. Este é, portanto, um dos pontos centrais dessas Orientações. Importante é ressaltar que, em algumas circunstâncias nomear o saber é menos importante do que o aprendizado de seu uso. Ou seja, muitas vezes os alunos da EJA detêm saberes que não parecem relacionados aos conteúdos escolares ou não possuem consciência daquilo que sabem. É preciso estarmos atentos às manifestações práticas desses saberes e promover a conscientização mais do que ensiná-los. Isto é particularmente verdade para algumas operações matemáticas e conhecimentos da biologia humana.

Portanto, é de fundamental importância que os docentes atuando na EJA busquem, permanentemente, estabelecer entre aquilo que ensinam e a vida concreta de seus alunos, modos de "tradução" que permitam a uns e outros compreenderem-se mutuamente. Não basta nos preocuparmos em levar a consciência dos saberes formais aos alunos, é preciso que nós, docentes, mergulhemos nos seus saberes, conscientizando-nos para que os diálogos e traduções necessárias se estabeleçam de modo satisfatório para que o trabalho se desenvolva de modo mais efetivo, ou seja, é preciso considerar os diferentes modos por meio dos quais os conhecimentos se relacionam e se enredam.

## ***A tessitura do conhecimento em rede: propostas curriculares e aprendizagens necessárias***

A ideia da tessitura do conhecimento em rede busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento, como também a própria forma como são entendidos os processos individuais e coletivos de aprendizagem – cumulativos e adquiridos – segundo o paradigma dominante. A noção de construção do conhecimento usando a imagem da árvore pressupõe linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório, do mais simples ao mais complexo, dos saberes aos quais se deve ter acesso, daí a necessidade de superá-la.

A noção de tessitura do conhecimento em rede pressupõe, ao contrário, que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento para eles quando podem se enredar a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta. Ou seja, os processos de aprendizagem vividos, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por parte daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior – da escola, da televisão, dos amigos, da família etc.

Considerando a singularidade das conexões que cada um estabelece, em função de suas experiências e saberes anteriores e, também, a multiplicidade de conexões possíveis, não faz sentido pressupor um trajeto único e obrigatório para todos os sujeitos em seus processos de aprendizagem. Cada um tem uma forma própria e singular de tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos (OLIVEIRA, 2005, p. 241).

Esse entendimento coloca outras exigências à formulação de propostas ou orientações curriculares de modo a que elas possam dialogar com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos, notadamente quando se destinam à EJA, como já foi dito, considerando-os como fios presentes nas redes dos grupos sociais, das escolas/classes, dos professores e dos alunos e, portanto, relevantes para a ação pedagógica.

O formalismo e a fragmentação dos saberes que vêm caracterizando a grande maioria das propostas curriculares que conhecemos precisam ser superados e, para isso, devemos estabelecer diálogos.

Uma última questão precisa ser abordada, e é a que se refere aos processos de tessitura dessas redes. Todos os aspectos da realidade vivenciada, dos hábitos familiares aos programas de televisão assistidos, passando por experiências sociais mais amplas, bem como pela vida afetiva e familiar contribuem para a tessitura das redes de subjetividades (SANTOS, 2000) que cada um é e das redes de saberes que as constituem. Em todos esses espaços estamos inseridos e tecemos nossas redes de subjetividades. Portanto, restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que fragmenta suas existências em pequenas “unidades analíticas” incompatíveis com a complexidade humana.

Finalmente, é preciso assumir como fundamental a definição clara dos objetivos que atribuímos à ação pedagógica na EJA, ou seja, o que entendemos como sendo a contribuição da escola para os educandos e qual seria a melhor maneira de potencializá-la. Nesse sentido, é preciso considerar

a pluralidade de interesses que levam alunos à EJA, as diferentes possibilidades e necessidades de conteúdos e de certificação e buscar definir diferentes possibilidades de tratamento de modo a permitir a todos buscar as aprendizagens e certificações de que necessitam.

A tarefa não é simples e requer que, no tratamento das premissas curriculares, sejam introduzidas diferentes formas de avaliação e de certificação, bem como de equilíbrio entre presença necessária e alternativas pedagógicas, e ainda uma flexibilização dos critérios e exigências colocadas aos diferentes públicos, considerando o necessário diálogo entre as possibilidades reais dos alunos e as necessidades colocadas pela escolarização.

Quanto aos conteúdos de ensino, entende-se ser necessária uma abordagem deles que os relacione, tanto quanto possível, a situações da vida cotidiana das populações trabalhadoras pouco ou nada escolarizadas, ausentes das escolas – regulares ou não – por longo período. Podemos dizer que, com relação à seleção dos conteúdos, cabe ressaltar a necessidade de uma lógica que os compreenda não como uma finalidade em si mas como meio para uma interação mais plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente.

As formas mais tradicionais de seleção e abordagem dos conteúdos encontradas no Ensino regular devem dar lugar a formas alternativas que possam favorecer a escolarização de trabalhadores anteriormente excluídos deste processo. Nesse sentido, precisamos nos voltar à definição prévia e coletiva de alguns princípios norteadores do trabalho pedagógico de seleção e organização dos conteúdos, a partir das variáveis já referidas no parágrafo acima.

Que conteúdos são necessários para jovens e adultos que buscam uma escolarização tardia? A resposta poderia ser a de que os conteúdos necessários são aqueles que podem ser utilizados na vida cotidiana como meio para a autonomia do sujeito.

A Declaração de Jomtien (1991, p. 9) afirma que:

a escola deverá incorporar efetivamente os conhecimentos – conteúdos e competências – necessários para que o indivíduo possa desenvolver-se física, afetiva, intelectual e moralmente, a fim de desempenhar-se com autonomia no âmbito político, econômico, e social no seu contexto de vida.

Os objetivos do trabalho pedagógico deixariam de ser apenas o de levar ao aluno alguns conhecimentos escolares clássicos formais e passariam a incorporar as possibilidades dos conteúdos de contribuir para as ações concretas que os alunos devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar sua própria qualidade de vida como para associar esta com a vida do conjunto da sociedade. Não se trata de reduzir conteúdos para “facilitar”, mas de adequar conteúdos a objetivos mais consistentes do que o da mera repetição de supostas verdades universais desvinculadas do mundo da vida.

## Referências:

- ALVES, N. GARCIA, A. OLIVEIRA, I. B. Nilda Alves. *Praticantepensante de cotidianos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ALVES, N. *Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In OLIVEIRA, Inês B. A Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Reeditado em 2008. Petrópolis/RJ: DP et alii.).
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Uma História da Contribuição dos Estudos do Cotidiano Escolar ao Campo do Currículo*. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2005.
- APPLE, Michel. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michel. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes médicas. 1989.
- ARROYO, Miguel. *Propostas curriculares e cotidiano escolar*. Palestra proferida no X ENDIPE, realizado na UERJ entre 29/5 e 1º/6 de 2000.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano 1. artes de fazer*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- EMILIÃO, S. V. *Vida de Professora: Currículos como romance em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Proped/UERJ, 2022.
- ESTEBAN, Maria Tereza. *O que sabe quem erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.
- LANDER, E. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- LOPES, Alice. *Conhecimento Escolar: Ciência e Cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000.
- LUCKESI, Carlos C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIRA, A.F.B. (org). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas/SP: Papirus, 1999.
- MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T. (orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995a.
- MOREIRA, A.F.B. e SILVA, T.T. (orgs). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995b.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2.ed., 1995.
- OLIVEIRA, I. B. Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: do passado indesculpável ao presente alvo de tessitura do futuro. *Revista Escripturas*. v.5, p.317 - 338, 2022.
- OLIVEIRA, I. B. *Currículo como criação cotidiana*. Petrópolis/RJ: DP et Alii, 2016.
- OLIVEIRA, I. B. *Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares*. In: IRELAND, T. (org.). *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. – Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 231-241.
- OLIVEIRA, I. B. Docência na Educação Básica: saberes, desafios e perspectivas. *Revista Contrapontos – Volume 9 nº 3 – pp. 18 - 31 - Itajaí, set/dez 2009*.
- OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L. ; MESQUITA, R. G. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, out./dez. 2013.
- PARASKEVA, J. *Curriculum Epistemicide: Towards an Itinerant Theory*. New York: Routledge, 2019.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na transição pós-moderna*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SILVA, T.T. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

# Perspectivas Pedagógicas em Educação de Jovens e Adultos

Análise de Jesus da Silva

Me apresento dizendo que nos últimos 15 anos sou professora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e nos 29 anos anteriores fui professora da Educação Básica. Portanto, comecei, oficialmente, aos 17 anos de idade.

Naquele momento se abria uma perspectiva de futuro. Sim, perspectiva de futuro para a jovem negra, pobre de que dali a duas décadas e meia poderia se aposentar e, então, fazer o que nunca pode fazer na infância: aprender a nadar, a tocar violão e a andar de bicicleta... Contudo, aquela perspectiva de futuro foi revogada pela Emenda Constitucional 41/2003 e aqueles 25 anos passaram a ser "... tempo de contribuição igual, no mínimo, à soma de trinta e cinco anos, se homem, e trinta anos, se mulher; desde que tiver cinquenta e três anos de idade, se homem, e quarenta e oito anos de idade, se mulher". Diante disso, a cada vez que eu chego perto da aposentadoria, surge uma nova Emenda Constitucional.

Uma amiga minha disse: "Pôxa!! Na minha vez?!"

Considero relevante falar disso para buscar o que seja a essência de um texto sobre "perspectivas pedagógicas na EJA". E, talvez, você pessoa que me lê, já me tenha ouvido falar sobre isso em alguma palestra, aula, curso... Entretanto, retomo, pois avalio que sem conseguir passar pela catarse (SAVIANI, 1982) não se consegue efetivamente decompor para elaborar o conhecimento (KAREL KOSIK, 1976, p. 14) e nem se consegue distanciar a essência da aparência (KARL MARX, 1959, p. 534), o que é fundamental. E reafirmo isso entendendo que a essência é aquilo que me diferencia, que me marca, que diz quem sou eu.

Na minha leitura do mundo, avalio que, ao entendermos isso, saberemos desmontar o bolo até encontrar a sua essência, conhecendo cada uma das suas partes, mesmo que pareça que elas estão tão misturadas que seria impossível reconhecê-las de forma desmembrada.

Separaremos os conceitos até chegarmos à sua essência. Assim, será possível perceber que somente quando eu destrincho a coisa, quando decompou a coisa, quando consigo separar cada pedacinho da coisa, é que consigo construir conhecimento sobre e que isso causa uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica minha visão anterior de mundo. Ao fazer isso, modificam minhas relações comigo mesma, com a própria vida, com a sociedade e com a humanidade.

Neste artigo, ao tentar conversar sobre perspectiva, me pego todo o tempo buscando distanciar da aparência e construir conhecimento pautada na essência do que ela seja. E isso não é tarefa simples, uma vez que se trata de palavra de múltiplos significados, podendo estar relacionada com o modo como se analisa determinada situação, condição ou objeto; com um ponto de vista sobre uma situação ou condição em específico; com um modo tridimensional de representação ou como tudo aquilo que se consegue ver ao longe no tempo futuro.

Assim, a perspectiva de futuro, no caso dos sujeitos educandos da EJA, por muitas vezes, não caracteriza uma expressão tautológica e sim um direito que, ao mesmo tempo em que consta concretamente no texto da Constituição Cidadã, não passa de um desejo, de uma necessidade, de uma vontade (TITÃS, 1987). E dizer disso sem me afastar da essência é fundamental para não me fixar na aparência da letra da lei, pois para as pessoas jovens, adultas e idosas, que têm mais de 15 anos e que não são alfabetizadas, ou que não completaram o ensino fundamental, em suas vidas

concretas para se ter perspectiva é necessário que se tenha certeza de futuro. Certeza esta que a não escolarização contribui para lhes tirar, uma vez que, considerando que perspectiva de futuro é algo que pode ser descrito como uma sensação esperançosa; uma expectativa; uma esperança, qual é, então, a perspectiva de futuro disponibilizada pelo nosso sistema econômico-político-social para as pessoas educandas da EJA?

Na minha avaliação, localizar a EJA em “contexto de pandemônio” como o do clássico Paraíso Perdido (JOHN MILTON, 1948), que na sua raiz epistemológica é a desordem, o descontrole, o imponderável, retrata bem o momento histórico que vivemos até final do ano passado sob ataque à soberania nacional, ao Estado democrático de direito, de cortes na Educação e na Saúde, nos direitos sociais, de descrédito e perseguição à Ciência e Tecnologia, de eliminação de direitos da pessoa trabalhadora, ignorando a diversidade, subalternizando indígenas, quilombolas e camponeses, matando a juventude negra, impedindo que a juventude pobre chegue à universidade.

Como eu disse, na palestra que proferi no curso, é, portanto, necessário e urgente que se reforce a EJA como direito. Reconhecido inclusive pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, como uma das possibilidades ao desenvolvimento pleno da pessoa humana e contribuição para o fortalecimento do reconhecimento aos direitos e liberdades fundamentais.

Isso pressupõe que seja dado à EJA um tratamento político, ou seja, que se construa políticas públicas efetivas que garantam aos sujeitos educandos da EJA oportunidades factíveis, palpáveis e dialogadas. Portanto, dar esse tratamento político pressupõe assumir publicamente que não haverá perspectiva de futuro se não houver oportunidades para o futuro.

A Educação de Jovens e Adultos é direito constitucional previsto nos artigos 3º, 206 e 208 da Constituição Federal (1988).

No seu artigo 3º, diz que constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, no seu inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação”. No artigo 206, diz que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre eles, o da “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Já no artigo 208, que diz ser dever do Estado com a educação, precisa garantir que o ensino fundamental será obrigatório e gratuito, e ofertado inclusive para os que a ele não tiveram acesso quando eram crianças e adolescentes.

Os sujeitos que são educandos da EJA não estudaram quando eram crianças e adolescentes. Ou, quando estudaram, tiveram que parar. Parar porque foram trabalhar para ajudar no sustento da família; parar porque o pai não deixou continuar; parar porque engravidou e foi cuidar do filho; parar porque adoeceu e quando melhorou de saúde, já estava com mais de 15 anos; parar porque é pessoa com deficiência e sempre disseram que não daria conta dos estudos; parar porque não é heterossexual e sempre foi vitimada pelo preconceito e pela discriminação; parar porque é pessoa negra e foi discriminada na escola pensada para crianças e adolescentes e não pode ficar no ensino fundamental com mais de 15 e no ensino médio com mais de 18.

E por que é que não pode ficar? Porque não foi aceito, uma vez que não existe uma lei que proíbe.

Resultado disso é que hoje o Estado brasileiro tem uma dívida histórica, social e econômica com 13,9 milhões de pessoas não alfabetizadas; 52 milhões de pessoas com 15 ou mais anos que não concluíram o Ensino Fundamental; 22 milhões de pessoas com mais de 18 anos que estão fora da escola e não concluíram, ainda, o ensino médio (IBGE/Censo 2010). Ressalto que isso são pelos dados oficiais.

Por outro lado, enquanto os números dos sujeitos de direitos da EJA crescem, os dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP) informam que a verba empenhada para o ano de 2022 representou 3% do que foi gasto em 2012. Ou seja, dez anos antes.

Desde 2013, o processo de redução dos recursos para a EJA vem ocorrendo. Contudo, é a partir de 2017 que a queda se acentua vertiginosamente. É necessário mencionar ainda que, quando observamos mais atentamente os dados do mesmo Sistema, vemos que a rubrica de gastos específica para alfabetização e educação de jovens foi de R\$ 342 milhões, em 2012, e que, nove anos depois, estes valores foram reduzidos para apenas R\$ 5,5 milhões, em 2021.

O número de matrículas da EJA diminuiu 8,3%, chegando a 3 milhões em 2020. Essa queda aconteceu em 9,7% nas matrículas da EJA de etapa fundamental e em 6,2% nas matrículas da EJA de etapa médio. E dos 88 milhões de seus sujeitos, a EJA atende com matrículas a 3 milhões deles, mantendo ainda 85 milhões de pessoas cidadãs excluídas de seu direito constitucional.

Acontece que a EJA é uma modalidade. Detalhando para quem não é da área, a educação brasileira está dividida em níveis, etapas, fases e modalidades. São dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. O Básico se divide em 3 etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Superior se divide em duas: Graduação e Pós-Graduação.

Somente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental possuem fases, a saber: Infantil – creche e pré-escola; Fundamental – anos iniciais e anos finais, sendo 4 e 5 anos de duração, respectivamente. E, por fim, temos as sete modalidades: Educação a Distância, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica e a Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Modalidade, em suma, é uma forma de oferta específica para sujeitos distintos.

Assim, repito que a EJA é uma modalidade. Não é projeto e nem programa. Cada governo não pode fazer do jeito que quiser. Segundo o Título V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96, são finalidades da educação básica: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Além disso, prevê também que a organização da educação básica poderá se dar “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

E quais, então, são os pontos que se configuram como desafios ao exercício do direito constitucional previsto aos sujeitos da EJA?

Em relação à EJA, trata-se de um conjunto de desafios à garantia do direito à educação dos sujeitos jovens, adultos e idosos, em parte significativa, porque os sujeitos gestores vem exigindo a ampliação do número de educandos de 35 a 40 por turma, não se adequando às necessidades conforme preconizam a Constituição Federal e a LDB e não reconhecendo as suas demandas específicas, que além de chegarem cansados de seus trabalhos – quase sempre braçais, precisam:

1. de cantinas funcionando e com uma merenda que supra as necessidades do corpo de adultos;
2. de iluminação que garanta às vistas já cansadas o conforto necessário para a leitura;
3. de carteiras que caibam seus corpos, diferentes dos corpos das crianças e adolescentes que as usam durante o dia;

4. de bibliotecas funcionando e com acervo que acolha a pessoa jovem, adulta ou idosa que está iniciando sua caminhada de leitora, ou seja, a neoleitora adulta;
5. da formação de redes de apoio que envolvam cuidados com a saúde, assistência social, trabalho e emprego, além de segurança;
6. que o corpo docente seja formado por professores concursados, formados em disciplinas específicas, que deverão referenciar sua atuação nos pressupostos teórico-metodológicos com foco no desenvolvimento de propostas pedagógicas interdisciplinares que levem em conta as identidades e as culturas dos sujeitos de direitos da modalidade;
7. que este corpo docente tenha, em sua formação inicial, disciplinas obrigatórias em que se trabalhe a EJA;
8. que o direito ao conhecimento lhes seja assegurado e, que, portanto, não baste a oferta dos exames para certificação;
9. que sua especificidade de trabalhador que estuda seja reconhecida e que a oferta demonstre este reconhecimento de maneira a impedir que eles tenham que abandonar os estudos para ocupar trabalhos sazonais, quando deveriam manter suas matrículas garantidas e os processos pedagógicos apropriados para sua condição de pessoa trabalhadora;
10. ter seu direito à educação presencial garantido, uma vez que não dispõe de recursos computacionais, nem de banda larga e que demanda um apoio cotidiano e presente em seus processos de partilha do conhecimento;
11. ter a EJA compreendida como uma política afirmativa que representa uma possibilidade de reparar um contexto de desigualdades que foram alimentadas historicamente na educação brasileira.

Enfim, precisam que a pauta nacional da EJA seja implementada!

Neste cenário em que a educação de pessoas jovens, adultas e idosas tem sido reduzida a soluções de natureza técnica, com forte tendência economicista, é preciso resgatar o seu sentido político, dando-lhe condição de ser um agente a serviço da cidadania e da mudança social. É tratá-la como direito humano, resgatá-la como produtora de justiça social. Significa dizer que a educação é uma prática social que serve, como sempre nos ensinou Paulo Freire, para prover as pessoas de instrumentos para melhor ler, interpretar e atuar na sua realidade.

Até aqui tratei da perspectiva social, econômica e histórica da EJA. A partir deste ponto buscarei tratar da perspectiva pedagógica. Assim, sem trazer aqui a relevância dos processos educativos que ocorriam com as primeiras comunidades humanas porque não temos número de caracteres suficientes e da mesma forma não nos atendo ao que acontecia nos processos pedagógicos na Educação no Egito e na Mesopotâmia, com os povos Fenícios e Hebreus, na Grécia e na Roma antigas, na Idade Média, no Renascimento, na Idade Moderna e na Contemporânea, vou trazer aqui a intencionalidade de algumas das Teorias Pedagógicas e das Abordagens Educacionais resultantes delas (SAVIANI, 2007).

As teorias Liberais são a Tradicional (cultivo do intelecto), a Renovada Progressivista (foco nos processos mentais e habilidades cognitivas), a Renovada não-Diretiva (ênfase no aprender fazendo) e a Tecnicista (foco na racionalidade, na eficiência, na produtividade e na neutralidade científica). A intencionalidade de todas estas teorias é uniformizar e manter, uma vez que nelas a educação direcionada às massas visa conservar a posição de dominação, ou seja, manter o *status quo* dominante.

Já as teorias Crítico Reprodutivistas recebem este nome por apresentarem as razões do fracasso escolar e da marginalização das classes populares, além da necessidade de superação, tanto da ilusão da escola como redentora, como da impotência e o imobilismo da escola reprodutora, entretanto, sem apresentar as propostas de como efetivar tal superação dos desafios apontados. Consistem em teorias da escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE) formulada por Althusser, em 1968, a teoria da Violência Simbólica, apresentada por Bourdieu e Passeron, em 1970, e a teoria da escola Dualista, construída por Baudelot e Stalset, em 1971.

As teorias Progressistas, por sua vez, são duas: a Libertadora, que parte da análise crítica das realidades sociais, defendendo a conscientização como processo a ser conquistado pelo sujeito, por meio de sua interação com o coletivo através da problematização de sua própria realidade. Essa teoria foi aplicada por Paulo Freire nos anos 1960. E a Histórico Crítica que surge, no Brasil, por volta de 1984, elaborada por Demerval Saviani a partir do materialismo histórico que, na educação, responde aos três grandes passos do método dialético de construção do conhecimento: prática-teoria-prática. Nela se prioriza o domínio dos conteúdos científicos, dos métodos de estudo, das habilidades e hábitos de raciocínio científico utilizados pela classe dominante na escola da classe dominada.

Em síntese, a intencionalidade destas teorias é instrumentalizar o educando como sujeito da história, apto a transformar a sociedade e a si próprio, por meio da consciência de classe.

Por fim, temos a teoria da Educação Libertária, que é uma concepção que acredita na educação como ferramenta de transformação social. Nessa abordagem, os conteúdos escolares são disponibilizados aos estudantes, mas não obrigatórios, visto que o principal objetivo é a construção dos conhecimentos frutos das experiências coletivas organizadas por sujeitos coletivos para derrubar, e não somente alterar, as condições objetivas que provocam as injustiças, as desigualdades e as subalternizações.

Pensar Perspectivas Pedagógicas em EJA exige de quem o faz contextualizar histórica, social, cultural, territorial, racial, religiosa, sexual e economicamente os sujeitos de direitos da EJA para pensar possibilidades de construção de práticas educativas que dialoguem com os desejos, com as necessidades, com as demandas e com os direitos desses sujeitos. Não há manual, nem receita, nem livro didático e nem curso que ensinem um passo a passo que possa ser aplicado em qualquer turma de EJA.

É, diante disso, que resgato aqui a concepção de Educação de Qualidade Social para dizer que não nos é pedido que inventemos a Roda. O que precisamos assumir é que os conteúdos específicos trabalhados por nós sejam, na perspectiva da coisa pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva, de qualidade social e livre de quaisquer formas de discriminação e em oposição às desigualdades.

A concepção de qualidade social com a qual trabalhamos é aquela originária do Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, implica.

[...] providenciar educação escolar com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população. Tal objetivo exige um grande esforço da sociedade e de cada um para ser atingido, considerando as dificuldades impostas pela atual conjuntura. De acordo com essa perspectiva, são valores fundamentais a serem elaborados: solidariedade, justiça, honestidade, autonomia, liberdade e cidadania. Tais valores implicam no desenvolvimento da consciência moral e de uma forma de agir segundo padrões éticos. A educação de qualidade social tem como consequência a inclusão social, através da qual todos os brasileiros se tornem aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento de cada um e da comunidade onde vivem e trabalham. Incluir significa possibilitar o acesso e a permanência com sucesso, nas escolas, significa gerir democraticamente a educação, incorporando a sociedade na definição de prioridades das políticas sociais, em especial, a educacional. (CONED, 1997, p. 10).

É também o documento construído em Belo Horizonte que complementa, dizendo que:

o ser humano é concebido como ser ativo, crítico, construtor de sua própria cultura, da história e da sociedade em que vive; para tanto é imprescindível seu acesso a uma escola que, além de formação ampla, desenvolva valores e atributos inerentes à cidadania. Tal escola se opõe àquela que vincula a educação a prerrogativas mercadológicas globalizantes, com o intuito de formar indivíduos pretensamente consumidores e competitivos. A educação, nessa perspectiva, vai dirigir-se ao ser humano integral, englobando todas as dimensões de sua relação com o mundo. Assim, a escola deixa de ser o único espaço de obtenção de informação, pois ela está presente em todos os meios de comunicação. Daí ser um dos principais objetivos do processo educativo elaborar os instrumentos de descoberta, escolha e integração das informações disponíveis. Nessa dimensão a escola se redefine como o espaço democrático de elaboração de valores, de tolerância e respeito às diferenças, de produção e disseminação de conhecimento e de convivência humana e social, cultural e política, levando sempre em consideração a realidade das relações sociais e de trabalho. (CONED, 1997, p. 11).

Avalio que fora dessa concepção não haverá perspectivas de função reparadora, que aponta a possibilidade de reparação do direito negado à Educação; a função equalizadora, que aponta a urgência da garantia da equidade nas oportunidades referentes à Educação; e a função qualificadora, que aponta a necessidade do caráter permanente da Educação.

Somente estas garantias efetivarão a possibilidade de se construir práticas pedagógicas em EJA pautadas em políticas públicas que resgatem as perspectivas sequestradas desses sujeitos deixando-os sem perspectiva.

## Referências:

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 3 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- Assembleia Geral da ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU, 1948.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *A escola capitalista na França*. Paris: François Maspero, 1971.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Ministério da Economia. *Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal*. Ministério da Economia: Distrito Federal, 2022.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 41*, de 19 de dezembro de 2003. Brasília, Congresso Nacional, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 20 dez. 1996.
- DA SILVA, Analise de Jesus *et al*. *Caderno de Textos - I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos*. Belo Horizonte: 2017.
- FROMER, Marcelo; ANTUNES, Arnaldo; BRITTO, Sérgio. *Comida – CD Jesus Não tem dentes no país dos banguelas: Titãs*. WEA, 1987.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- MARX, Karl. *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. v. 3, p. 534. 1959.
- MILTON, John. *Paraíso perdido*. São Paulo: W. M. Jackson, 1948.
- CONED. *Plano Nacional de Educação*. A Proposta da Sociedade Brasileira. Belo Horizonte. II Congresso Nacional de Educação (II CONED), 1997.
- SAVIANI, Demerval, *Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara*. In: ANDE, Ano 1, nº 3, 1982, pp. 57-64.
- SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

# Notas sobre os autores

## **Analise de Jesus da Silva**

Pedagoga e Historiadora. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pós-Doutorado nas Universidades do Estado do Rio de Janeiro e Universidade do Minho – Portugal. Atualmente é Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; coordenadora da Linha de Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional – Educação e Docência e do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando nas temáticas de didática, juventude, política pública, educação antirracismo, formação docente, diferentes diferenças, EJA como ação afirmativa, EJA como direito humano e pessoas egressas da EJA na educação superior.

## **Eliana de Oliveira Teixeira**

Licenciada em Pedagogia, mestre e doutora em educação pela Universidade Federal Fluminense. Pós-graduada em Diversidade Cultural e Interculturalidade: Matrizes Indígenas e Africanas na Educação Brasileira e Pesquisadora colaboradora do Programa sobre o negro e o indígena na sociedade brasileira, do Laboratório sobre Acesso e Permanência e do Currículo, Cultura e Diferença da Universidade Federal Fluminense. Integra o quadro efetivo como docente e pedagoga da Prefeitura Municipal de Angra dos Reis. Atualmente, é assessora técnica do Conselho Municipal de Educação de Angra dos Reis.

## **Elionaldo Fernandes Julião**

Licenciado e bacharel em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e doutor em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor Associado do Instituto de Educação de Angra dos Reis e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos e do Grupo de Trabalho e Estudos sobre políticas de restrição e privação de liberdade da Universidade Federal Fluminense. Bolsista Jovem Cientista do Nosso Estado da FAPERJ.

## **Fabiana de Moura Maia Rodrigues**

Licenciada em História pela Universidade Estácio de Sá, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos. Possui estudos sobre: políticas educacionais, história da educação, ensino de história, práticas e concepções pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos em situação de privação e restrição de liberdade.

## **Hellen Jannisy Vieira Beiral**

Licenciada em Ciências Biológicas e mestre em Biociências e Biotecnologia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, doutora em Ciências pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mesma instituição em que realizou o pós-doutorado em Ciências. Possui um segundo pós-doutorado em Educação de Jovens e Adultos e Ensino de Ciências no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. É Professora adjunta da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade. Coordena o projeto de pesquisa e extensão Núcleo de Apoio Experimental em Bioquímica para o Ensino de Ciências e Biologia. É pesquisadora do Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e vice-líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Documentação sobre Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal Fluminense.

## **Inês Barbosa de Oliveira**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Jacobina, mestre em Administração de Sistemas Educacionais pelo Instituto de Altos Estudos em Educação da Fundação Getúlio Vargas e doutora em Sciences Et Théories de L'éducation - Université de Sciences Humaines de Strasbourg. Pós-doutora pelo Centro de Ciências Sociais da Universidade de Coimbra e titulada Habilitação para dirigir pesquisas pela Université de Rouen (França). Professora titular aposentada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e professora adjunta do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Pesquisadora associada ao GT Políticas Educacionais do CLACSO. Bolsista PQ 1C do CNPq e Cientista do Nosso Estado FAPERJ. Tem experiência em ensino e pesquisa no campo do Currículo, do Cotidiano Escolar e das Políticas educacionais cotidianas.

## **Jane Paiva**

Licenciada em Didática da Biologia e da Higiene Escolar - Pedagogia e Licenciada e bacharel em Ciências Biológicas. Mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Pós-doutorado no Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV/ Ciudad del México). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Procientista UERJ/Faperj, Cientista do Nosso Estado (Faperj) e Produtividade 2 CNPq. Pesquisadora com experiência na área de educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa: educação de jovens e adultos – memória e preservação de acervos, políticas públicas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, de educação continuada e aprendizagem ao longo da vida, educação em prisões, leitura e escrita, educação profissional na EJA, formação de pedagogos e de professores para o campo da Educação de Jovens e Adultos e formação continuada.

## **Leila Mattos Haddad de Monteiro Marinho**

Licenciada em História pela Universidade Santa Úrsula e mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora da Rede Municipal de Educação de Angra dos Reis. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos.

## **Marcos Marques de Oliveira**

Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense e bacharel em Comunicação Social pela Faculdade Pinheiro Guimarães. Mestre em Ciência Política e doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal Fluminense. Pós-doutorado em Sociologia Política pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Atualmente é Professor Associado do Instituto de Educação de Angra dos Reis e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Documentação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal Fluminense e membro do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Fluminense. Possui estudos sobre: Sociologia da Educação, Educação do Campo, Ensino Privado, Florestan Fernandes, José de Souza Martins e a Escola Paulista de Sociologia.

## **Maria Margarida Machado**

Graduada em História, especialista em políticas públicas, mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás e doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estágio Pós-Doutoral na Universidade de Sevilha na Espanha. Foi presidenta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2013 a 2015. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Goiás. Coordena o Projeto Centro Memória Viva – Documentação e referência em EJA, educação popular e movimentos sociais de Goiás. Atua em pesquisas com referencial teórico e metodológico das histórias de vida, da análise de políticas públicas, do aprofundamento de categorias freireanas e gramscianas, a partir dos seguintes temas: educação de jovens e adultos trabalhadores, memória e história da educação de pessoas trabalhadoras, políticas de EJA em nível nacional e no estado de Goiás.

## **Miguel Arroyo**

Possui graduação em Ciências Sociais e mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em Educação pela Stanford University. É Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Foi Secretário Adjunto de Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, coordenando e elaborando a implantação da proposta político-pedagógica Escola Plural. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, cultura escolar, gestão escolar, educação básica e currículo.

## **Renata Vieira Carbonel Cyrne**

Bacharel em Direito pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é Promotora de Justiça Titular do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Educação.

## **Timothy Denis Ireland**

Possui graduação em Letras e Língua Inglesas pela Universidade de Edimburgo, mestrado e doutorado em Educação de Adultos pela Universidade de Manchester. Atualmente é Professor titular dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas da Universidade Federal da Paraíba. Coordenador da Cátedra da UNESCO em Educação de Jovens e Adultos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas de educação de jovens e adultos, políticas internacionais de aprendizagem e educação ao longo da vida, educação em prisões, alfabetização de jovens e adultos, educação popular e cooperação sul-sul.

MPRJ

CAO

EDUCAÇÃO



Universidade  
Federal  
Fluminense

IERB

Escola de Governo MPRJ

Instituto de Educação  
Roberto Bernardes Barroso  
Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro

PROJETO GRÁFICO



Gerência de Portal  
e Programação Visual