


Políticas de currículo para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: sentidos e interesses em disputa na contemporaneidade

Jaqueline Pereira Ventura
Adriana Barbosa da Silva

Jaqueline Pereira Ventura

Universidade Federal Fluminense,
UFF, Niterói, RJ, Brasil


E-mail: jaquentura@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9548-253X>

Adriana Barbosa da Silva

Universidade Federal Fluminense,
UFF, Niterói, RJ, Brasil

E-mail: adrianabs@id.uff.br

 <https://orcid.org/0000-0001-7841-9993>

Resumo

O currículo é uma arena política atuante no processo de significação que constitui o conhecimento escolar. Por isso, é fundamental o compromisso ético-político de problematizar as políticas de currículo implementadas para a educação da classe trabalhadora. Este artigo tem como objetivo analisar a legislação federal para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), focalizando na Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 (Brasil, 2021), que redefiniu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, entre outros aspectos, alinhou a EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, foi realizado um estudo bibliográfico e documental sobre as normativas atuais e seus impactos nas políticas de currículo para EJA. O principal referencial teórico-metodológico advém do materialismo histórico, com o pensamento de Marx (2008), Gramsci (2006, 2007), Fernandes (1987) e outros autores. A análise evidenciou que as reformas curriculares em curso colaboram para a reiteração da educação para a subalternidade, ou seja, para a continuidade e a ampliação dos currículos aligeirados, com redução de tempo e de acesso ao conhecimento científico aos jovens e adultos trabalhadores. Reafirma-se a concepção de formação humana integral na perspectiva da emancipação humana, considerando que as políticas de currículo para a EJA precisam problematizar os variados processos de produção social da existência, as expectativas e diferenças dos estudantes, jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora, como representantes da diversidade de vozes silenciadas pela desigualdade estrutural da sociedade brasileira.

Palavras-clave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas de currículo. Manutenção da subalternidade.

Recebido em: 06/03/2023

Aprovado em: 01/12/2023



Abstract

Keywords:

Youth and Adult Education.
Curriculum policies.
Subordination maintenance.

Curriculum policies for working Youth and Adult Education: meanings and interests in dispute in contemporaneity

The curriculum is a political arena active in signification process that constitutes the school knowledge. For this reason, the ethical-political commitment to discuss the curriculum policies implemented for the working class education is fundamental. This paper aims to analyze federal legislation for Youth and Adult Education (YAE), focusing on Resolution 1, from May 28th, 2021 (Brasil, 2021), that had redefined the Operating Guidelines for Youth and Adult Education and, among other aspects, had aligned YAE with National Common Curriculum Base (NCCB). To this end, a bibliographic and documental research about the current regulation and their impacts on YAE curriculum policies was carried out. The main theoretical-methodological framework arise from historical materialism, with the thoughts of Marx (2008), Gramsci (2006, 2007), Fernandes (1987), among other authors. The assessment highlighted that the ongoing curriculum reforms collaborate to reiteration of education for subordination, in other words, to the continuation and expansion of rushed curricula, with reduced time and access to scientific knowledge for young and adult workers. It reaffirms the integral human formation concept in the perspective of human emancipation, considering that the curriculum policies on YAE need to discuss the various processes of social production of existence, the expectations and differences of students, young, adults and elderly from working class, as representatives of the diversity of voices silenced by the structural inequality of Brazilian society.

Resumé

Palabras clave:

Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas de currículo.
Manutención de la subalternidad.

Políticas de currículo para la Educación de Jóvenes y Adultos trabajadores: sentidos e intereses en disputa en la contemporaneidad

El currículo es una arena política actuante en el proceso de significación que constituye el conocimiento escolar. Por eso, es fundamental el compromiso ético-político de problematizar las políticas de currículo implementadas para la educación de la clase trabajadora. Este artículo tiene como objetivo analizar la legislación federal para la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), enfocando en la Resolución n. 1, de 28 de mayo de 2021 (Brasil, 2021), que redefinió las Directrices Operacionales para la Educación de Jóvenes y Adultos y, entre otros aspectos, arregló la EJA a la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Para eso, se ha realizado un estudio bibliográfico y documental sobre las normativas actuales y sus impactos en las políticas de currículo para EJA. El principal referencial teórico-metodológico viene del materialismo histórico, con el pensamiento de Marx (2008), Gramsci (2006, 2007), Fernandes (1987) y otros autores. El análisis evidenció que las reformas curriculares en curso colaboran para la reiteración de la educación para la subalternidad, o sea, para la continuidad y la ampliación de los currículos aligerados, con reducción de tiempo y de acceso al conocimiento científico a los jóvenes y adultos trabajadores. Se reafirma la concepción de formación humana integral en la perspectiva de la emancipación humana, considerando que las políticas de currículo para la EJA necesitan problematizar los variados procesos de producción social de la existencia, las expectativas y diferencias de los estudiantes, jóvenes, adultos y ancianos de la clase trabajadora, como representantes de la diversidad de voces silenciadas por la desigualdad estructural de la sociedad brasileña.

Introdução

As atuais políticas de currículo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) expressam a intensificação do projeto ultraliberal – Governo Temer e Governo Bolsonaro – a que foi submetida a sociedade brasileira. Nesse contexto, as reformas educacionais fortaleceram a elitização do processo educativo e a mercantilização da educação. O princípio orientador dessas políticas atinge direta e intensamente o direito à escolarização para jovens e adultos trabalhadores, justamente a dimensão da EJA que tem o maior potencial para democratizar o acesso ao conhecimento sistematizado.

O objetivo deste artigo é contribuir com uma análise crítica sobre aspectos da recente legislação federal para a EJA, no âmbito da educação brasileira, com ênfase na Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 (Brasil, 2021), que redefiniu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essa resolução, foco da presente análise, foi a principal normatização para a EJA no governo de Jair Bolsonaro e previu uma reorganização curricular nacional, que subdividiu a oferta da modalidade em vários tipos, incorporando às possibilidades de oferta os aspectos mais danosos ao ensino público presencial: a Educação a Distância (EaD) vinculada a objetivos mercantis e visando à ampliação do mercado educacional.

As novas diretrizes, em certa medida, dialogaram com o que já vinha ocorrendo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), mas, em uma proposição ainda mais flexibilizada e fragmentada. Nesse sentido, destacamos que a Resolução CNE/CEB nº 1/2021 (Brasil, 2021) não deve ser interpretada de forma isolada e descontextualizada das demais normas correlatas vigentes nesse contexto. Destaca-se, ainda, que analisar as políticas de currículo, compreendendo-as no âmbito dos conflitos e das disputas de sentidos e projetos de formação – que estão em voga no sistema educacional –, auxilia-nos na compreensão dos avanços e retrocessos das políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Pautamo-nos na defesa do direito objetivo e subjetivo da classe trabalhadora à educação plena e de qualidade socialmente referenciada, ou seja, uma formação integral na perspectiva emancipatória. Por isso, problematizamos que as reformas educacionais, na última década, estejam alinhadas às forças materiais dominantes e às políticas curriculares pautadas em conceitos educacionais restritos. Não sem resistências e embates. Enquanto pesquisadoras e militantes do campo, pretendemos contribuir com o debate e a luta política para que as redes públicas de ensino cumpram seu dever de acesso à educação para toda a população.

O artigo está dividido em dois momentos: no primeiro, traçamos um breve quadro conjuntural, do qual sobressaem as principais políticas para a EJA, e examinamos a EJA a partir da ofensiva neoliberal e da reestruturação de acumulação do capital na especificidade brasileira; no segundo momento, discutimos o lugar social da modalidade nas políticas de currículo no tempo presente. Na conclusão, problematizamos como as atuais políticas de currículo para a EJA refletem as correlações de forças (avanços, tensões e

retrocessos) entre uma concepção sob a lógica da subalternização do conhecimento escolar destinado à classe trabalhadora, cujo objetivo central é a formação para o trabalho simples e a sociabilidade para o capital, e uma concepção de formação que viabilize o conhecimento amplo, significativo e emancipador, possibilitando que os sujeitos se apropriem de diferentes expressões históricas para compreender criticamente o mundo à sua volta.

Educação de Jovens e Adultos no Brasil contemporâneo: abordagem neoliberal e dismantling de direitos educacionais nas políticas curriculares anteriores à Resolução CNE/CEB nº 1/2021

A partir dos anos de 1990 no Brasil, a estratégia neoliberal de reordenamento das políticas públicas e de reforma do Estado foram se intensificando, e as propostas educacionais pautadas na organização curricular por competências e habilidades vinculadas a uma formação pragmática vêm sendo difundidas como necessárias à eficiência e à competitividade do país.

A Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, decorrente da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), teve seu o debate e a sua aprovação em meio a intensas disputas em diferentes setores da sociedade, incluindo a Educação de Jovens e Adultos.

No contexto neoliberal de implantação dessa lei, conforme Saviani (1997), a mudança ocorrida no capítulo XII do Substitutivo Jorge Hage, que tratava “Da Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores”, pela Seção V da LDB sobre “Educação de Jovens e Adultos” representou um recuo no texto legal quanto à viabilização do direito à educação. Principalmente, no reconhecimento das condições para que a classe trabalhadora frequente a escola.

Sobre esse aspecto, por exemplo, era considerada

[...] a especificidade das condições de frequência à escola dos jovens e adultos trabalhadores. Por isso se previa horas de estudo durante a jornada de trabalho [...] redução da jornada de trabalho em uma ou duas horas, sem prejuízo salarial, além de outras medidas (Saviani, 1997, p. 215).

Em seus estudos sobre o capitalismo dependente, Florestan Fernandes (1995) nos mostra que o desafio no Brasil, na esfera educacional, ainda é calibrado pelas reformas burguesas da educação. Sendo prioridade colocar os subalternizados nas malhas das redes públicas de ensino. Fernandes observa que, a despeito dos limites da legislação, os trabalhadores não poderiam abrir mão da disputa pelos direitos sociais mesmo nos marcos da ordem burguesa:

Não se deve alimentar a ilusão de que as normas legais “resolvem”, por si mesmas, os dilemas sociais. Mas os Pioneiros estavam certos: elas criam deveres mínimos (do poder público [...]), estimulam a distribuição crescente das oportunidades educacionais e abrem aos trabalhadores canais de acesso a todos os níveis de ensino (Fernandes, 1995, p. 26).

Em outro momento, Fernandes (1987) elucidou que, nas formações sociais dependentes e associadas, como no Brasil, as contradições quanto à efetivação do direito à educação são mais complexas. Isso porque a modernização capitalista das relações de produção não vem acompanhada da expansão dos preconceitos

universalistas de direitos sociais, ou seja, o modo específico da revolução burguesa e as relações de capitalismo dependente dificultam que se faça a reforma educacional de natureza republicana e universal no nosso país. E esses obstáculos são recorrentes à concretização de um sistema de educação pública, bem como à elevação de escolaridade da maioria da população, como resultados ou reflexos da nossa formação histórico-social como país capitalista dependente.

Nesse cenário de capitalismo, em que a situação de dependência impõe características ao padrão de acumulação capitalista no Brasil e não permite avanço na educação da classe trabalhadora, a luta pelo direito à educação está relacionada e até condicionada a esses processos que fazem parte da disputa política entre interesses divergentes. Por isso, a análise e os desafios da Educação de Jovens e Adultos precisam avançar para além do contexto da educação e considerar a raiz das estruturas sociais desiguais e a sua superação.

Na contemporaneidade, as alterações ocorridas na legislação educacional de inspiração neoliberal ou ultraliberal adequam as redes públicas ao pensamento empresarial sobre educação. No bojo das reformas do ensino, as propostas educacionais pautam-se, cada vez mais, pela organização curricular para empreender, ou seja, além das competências, a ênfase recai cada vez mais na formação para o empreendedorismo. Ambos considerados mais importantes que a aquisição de conteúdos disciplinares e conhecimentos teóricos.

Nesse cenário, subordinada aos ditames do mercado, a EJA se torna alvo de intenso processo de desmonte. Desde a Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, expostas na Resolução nº 1/2021 (Brasil, 2021), estruturaram-se legalmente à proposta de desescolarizar a EJA por dentro. Os impactos causados por essa resolução têm provocado um desmantelamento prejudicial à Educação Básica na modalidade EJA. Constata-se com grande apreensão a perpetuação de práticas educacionais que violam os direitos humanos e sociais, afetando, sobretudo, os trabalhadores, estudantes reais ou potenciais.

Na esfera das disputas que vêm resultando em avanços e retrocessos na educação brasileira, a primeira grande baliza da EJA desse período após a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) foi o Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000 (Brasil, 2000a), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), configurando a EJA como uma modalidade da Educação Básica. Nesse escopo, o documento supracitado é um marco importante para o campo.

O conteúdo do parecer e da resolução que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000a, 2000b) estão em consonância com as discussões engendradas por pesquisadores e militantes da área ao afirmarem que a EJA, enquanto modalidade, possui características específicas. Por isso, o currículo deve ser pautado pela flexibilidade, levando em consideração as diferenças de cada região/escola/estudante, sem com isso negar as bases efetivas do conhecimento científico destinado

à classe trabalhadora. Tendo sido recebido, portanto, como um importante mecanismo para superar a concepção assistencialista que, historicamente, marca a formação de jovens e adultos trabalhadores.

(Parágrafo Único) Como modalidade da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proporção de um modelo pedagógico próprio (Brasil, 2000b).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA reafirmam a identidade própria dessa área da educação ao destacar que se trata de uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas, e esclarecem que os sistemas de ensino são os responsáveis pela construção de um modelo de educação escolar próprio, que não equivale aos programas de aceleração da aprendizagem (Brasil, 2000a, 2000b).

Todavia, não podemos negar que, apesar dos avanços alcançados para a EJA por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000a), problematizado pelos pesquisadores e militantes do campo, o documento foi redigido num contexto de reformas e políticas neoliberais, o que delimita a construção de propostas críticas e emancipadoras para a modalidade. Assim, o parecer apresentou avanços e limites (Ventura, 2013).

E nesse contexto de disputas de sentidos para a EJA, no ano de 2002, logo após a homologação das DCNEJA, o governo federal, pautado na perspectiva de um currículo por competências, implantou o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) – por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e a sua Portaria nº 111, de 04 de dezembro de 2002 (Brasil, 2002) – com o objetivo de certificar a aprendizagem de jovens e adultos aplicando provas específicas.

Para Ventura e Rummert (2011), a intenção do governo federal com a criação do ENCCEJA foi de apenas diminuir os indicadores estatísticos de baixa escolaridade com fins mercadológicos, intensificando a alienação na formação dos trabalhadores. A proposta se limita a certificar, sem nenhuma preocupação com a qualidade do ensino que é ofertado. A sua perspectiva está atrelada ao currículo por competências, vinculado ao tipo de trabalhador que se quer formar a partir do discurso da empregabilidade e do empoderamento. O ENCCEJA possui uma perspectiva ideológica em consonância com o projeto hegemônico em vigor numa sociedade capitalista, pois prevê a adaptação dos trabalhadores às novas condições sociais e profissionais a partir da reestruturação produtiva de base flexível.

Nessa estrutura, os elementos de ordem psicológica são mais relevantes do que os técnicos, pois as características e as atitudes da personalidade precisam ser moldadas de acordo com os interesses do capital. O imediatismo seria o responsável pelo excesso de certificações e emissões de supostas qualificações, as quais são requisitadas pelas forças produtivas na obtenção da sua mão de obra. O Estado brasileiro tem se mostrado, historicamente, comprometido com os interesses da burguesia.

Os estudantes das camadas populares que estudam nas redes públicas do Brasil são os diretamente atingidos pelos embates políticos acerca dos projetos educacionais em disputas, principalmente nos países de capitalismo dependente como o nosso. Por isso, as concepções adotadas pelas diferentes políticas de currículo podem reforçar a perversa lógica dos discursos dominantes, que transfere as responsabilidades para os sujeitos, culpabilizando-os pelos seus fracassos, promovendo apenas uma certificação destituída dos preceitos mínimos para que os trabalhadores acessem outros espaços acadêmicos e profissionais. O ENCEJA, desde a sua criação, nunca foi deposto, tornando-se uma forte política de currículo na atualidade, com intensificação de propagandas e aumento do número de inscritos, em combinação com o processo de fechamento de turmas e escolas de EJA no país e desmonte da Educação de Jovens e Adultos.

Através da Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 (Brasil, 2010), foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As referidas diretrizes consideram: idade mínima de 15 anos para matricular-se no Ensino Fundamental e de 18 para o Ensino Médio; certificação nos exames de EJA; regulamentação da Educação de Jovens e Adultos por meio da EaD etc. Mas, no ano de 2021, o Ministério da Educação (MEC) reeditou o documento e lançou a Resolução nº 1/2021 (Brasil, 2021), que institui novas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que alinhou a EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pelo MEC no ano de 2017.

O documento de alinhamento da EJA à BNCC é contrário aos princípios do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000a), pois a construção de uma Base Nacional Comum Curricular prevê a uniformização dos conhecimentos através de uma administração centralizada, não levando em consideração as especificidades de seus estudantes e territórios, anulando, assim, as suas diferenças e as experiências de classe dos jovens e adultos trabalhadores. Tal uniformização elimina as possibilidades de flexibilização curricular, sendo algo apontado como intrínseco a um projeto de sociedade democrática. Ou seja, os espaços formais de educação de jovens e adultos poderão conseguir transformações importantes se comprometidos em realizar uma educação emancipadora com participação social e valorização das singularidades da classe trabalhadora.

O currículo, nessa perspectiva, não pode estar atrelado a uma base comum, pois é um espaço de fronteiras, modificado e transformado pelos que estão envolvidos. Assim, considerando o pluralismo da sua experiência de classe, a formação humana plena requer que a escola se prepare para abrigar e potencializar a riqueza e a diversidade dos jovens e adultos.

Thompson (2002) destaca que o estudante adulto traz consigo experiências de classe, práticas e saberes, os quais podem, mediados pelo professor, ser incorporados ao processo de construção do conhecimento. A ele é garantido o direito fundamental de ser/pensar/agir contra a lógica do sistema e contra a educação do consenso, aquela que quer mantê-lo subalternizado. Com isso, as propostas curriculares

devem realizar uma interlocução com as experiências de classe dos sujeitos que compõem as turmas de EJA, experiências essas que podem mudar todo o contexto da relação.

A questão de se referir às pessoas pertencentes à classe trabalhadora (aposentados, desempregados, informais, terceirizados etc., do campo e da cidade) não significa uniformizar os sujeitos, mas afirmar que, apesar das diferenças e das mais diversas experiências de vida entre homens, mulheres, negros, homossexuais etc., existe uma realidade comum a esses sujeitos, expressa pela produção da própria existência. Dessa maneira, identificar frações diversas dentro da classe trabalhadora pode auxiliar na compreensão da complexidade das histórias vividas pelas pessoas que a integram.

Mas o processo de construção das novas Diretrizes Operacionais, homologado em 2021, não levou em consideração as discussões tecidas no campo crítico da EJA. Destacamos que o documento foi lançado após o processo que ocasionou o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff, no ano de 2016; a eleição de um candidato de extrema direita para a presidência da república, no ano de 2018; e no contexto da pandemia do Covid-19¹, iniciada no ano de 2020.

A pandemia causada pelo Covid-19 gerou grandes impactos sociais, econômicos, culturais e políticos no mundo inteiro. Como estratégia para conter a disseminação da doença, autoridades mundiais e locais indicaram a necessidade de distanciamento social e outras medidas sanitárias à população. Vários setores da sociedade sofreram com o afastamento das atividades presenciais, em especial, as instituições educacionais públicas e os alunos da EJA, por ser a camada da população que sofreu diretamente os impactos sociais e econômicos durante o período. Impactos esses que foram intensificados com a destituição de direitos da classe trabalhadora nos últimos anos, corroborando a reforma trabalhista aprovada em 2018. Estudos mostram o quanto a pandemia acentuou as desigualdades e como essa situação atingiu de maneira muito contundente os estudantes da EJA (Nicodemos; Serra, 2020).

A Resolução nº 1/2021 (Brasil, 2021), objeto específico da presente análise, não leva em consideração a trajetória de desafios da EJA e o contexto político, social e econômico desse período, reforçando a EJA como política compensatória e supletiva para os sujeitos que nunca tiveram a oportunidade de frequentar a escola ou foram impedidos de seguir os estudos por circunstância da extrema desigualdade social que assola o país. O governo federal aproveitou o contexto da pandemia da Covid-19 para “passar a boiada”² na EJA, isto é, para aproveitar o momento para mudar as regras e intensificar o

¹ A pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, teve repercussões em escala global, com impactos sociais, econômicos, políticos e culturais sem precedentes na história recente. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que aproximadamente 15 milhões de pessoas em todo o mundo tenham sido infectadas e mortas pelo vírus (Organização Pan-Americana da Saúde, 2022).

² A expressão foi empregada no mês de abril de 2020 pelo então Ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, durante uma reunião ministerial. O ministro utilizou a frase com o intuito de chamar a atenção para o que ele considerava uma significativa oportunidade decorrente da pandemia da Covid-19. Nesse contexto, Salles destacou que, devido à concentração da mídia e da atenção da população na pandemia, seria possível flexibilizar as leis de preservação do meio ambiente com menor repercussão (Ministro, 2020).

processo de desmonte e desqualificação da modalidade. Além de implementar políticas de currículo estreitas e que reiteram uma formação precarizada para a classe trabalhadora. Como analisa Rummert sobre as dificuldades que marcam a história:

No caso específico da educação da classe trabalhadora e, em particular, de seus jovens e adultos, **verifica-se um acúmulo de processos de degradação que, agora, pode culminar com o desmonte do modelo de escola pública que ainda conseguimos até hoje preservar**, em que pesem os seus graves problemas que constituem expressão de questões estruturais (Rummert, 2019, p. 394, grifo nosso).

Nesse sentido, questionamos o lançamento das novas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, embasadas e alinhadas à guinada ultraliberal, que corrobora a intensificação das desigualdades sociais e a precarização da vida de trabalhadores que possuem baixa escolaridade.

Políticas de currículo em disputa: o lugar social da EJA nas novas Diretrizes Operacionais

Para discutir políticas de currículo, é necessário entender qual a concepção de currículo estamos defendendo e apontar as principais tensões nesse rico e complexo debate. Cunha (2006) alerta que, apesar de, na atualidade, existir uma grande variedade de linhas de pesquisas no campo do currículo que discutem e investigam uma série de questões importantes com base em referenciais teóricos diversificados, as pesquisas fundamentadas em uma concepção tradicional de currículo ainda não responderam a uma questão crucial para o campo: o que é propriamente currículo? Pelo contrário, segundo ele, essas teorias ditas tradicionais preocupam-se especificamente em responder à questão “como planejar um currículo?”.

Apple (1982) apresenta uma visão crítica de currículo. Segundo o autor, as teorias tradicionais têm uma falsa concepção de neutralidade da ciência, objetivando, assim, a manutenção de interesses hegemônicos. Para a teoria crítica, a cultura escolar, que se apresenta de forma manifesta e oculta, é selecionada e distribuída de forma desigual entre as diferentes classes sociais, sendo um veículo de controle de sentidos e de produção de conhecimento.

Nesse sentido, o currículo não pode ser concebido e restrito apenas à sua dimensão operacional. É preciso que o conhecimento escolar seja correlacionado ao processo de constituição da sociedade capitalista, identificando que o acesso ou a negação de saberes implica, numa sociedade de classes, dotar os sujeitos de diferentes poderes. De acordo com Saviani (2016), o currículo não pode incorporar de modo aleatório o processo de seleção do conhecimento, sendo necessário que o aluno tenha acesso a elementos que o ajudem a problematizar e compreender dialeticamente a realidade concreta, sendo fundamental que a escola socialize os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, produzidos historicamente pela humanidade.

Saviani (2016), a partir e em diálogo com Gramsci (2006, 2007), em uma perspectiva materialista histórica, defende que não podemos oferecer um conhecimento rebaixado para a classe trabalhadora. No espaço contraditório em que se move a luta de classes, a escola exerce a função política de mascarar as

relações sociais de exploração ou de revelar essas relações e a necessidade da sua superação. Por isso, é imprescindível que a escola cumpra sua função social de proporcionar o acesso ao conhecimento científico sistematizado, uma vez que os conhecimentos de senso comum podem ser adquiridos em outros espaços, afinal, “[...] conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola” (Saviani, 2016, p. 55).

Dessa maneira, podemos identificar que nenhuma política de currículo é neutra, ela está intrinsecamente ligada ao tipo de sociedade que se almeja, ou seja, à manutenção do *status quo* e às estruturas de poder ou à transformação política, social e econômica. Por isso, não são aleatórios, e nem recentes, os discursos que defendem a construção de um currículo pautado em uma base nacional comum, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 21, já mencionava a necessidade de construção de um documento construído em escala nacional (Brasil, 1996). Conforme Macedo (2014, p. 1537), “A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade”.

Para atender a esses anseios, foram criados, logo após a LDB – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Contudo, uma parte da comunidade acadêmica brasileira denunciou que a elaboração desse documento atendia apenas aos interesses e às exigências de cunho neoliberal propostas pelo Banco Mundial, cujo objetivo era apenas centralizar e monopolizar os sentidos educacionais para atender aos interesses hegemônicos do capitalismo. Dessa forma, o MEC, após receber diversas críticas, optou por considerar o documento como referência/alternativa curricular não obrigatória.

A nova configuração política estabelecida no país a partir de 2003 não esvaziou a discussão em relação à construção de um documento nacional comum curricular. As mudanças e os novos arranjos políticos não romperam com a ideia de centralização curricular para garantir a qualidade social da educação. O MEC retomou essa discussão em 2009 e lançou o programa Currículo em Movimento, com o interesse de atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais, com o objetivo de assegurar formação básica para todos os alunos do país.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, reitera a importância de um documento nacional comum, mas opta por uma distinção entre Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Base Nacional Comum Curricular, pois retira o caráter de referência que embasava as DCN e incorpora na BNCC o sentido de obrigatoriedade, passando a destinar um percentual de apenas 40% para a inclusão de questões ligadas ao contexto de cada região/localidade. A meta 2 do PNE distingue claramente BNCC de DCN e define que “União, Estados, Distrito Federal e Municípios [devem pactuar] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (Brasil, 2014).

No PNE (Brasil, 2014), a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao IDEB (meta 7); e à formação de professores (meta 15). Em função do PNE, o MEC anunciou na mídia nacional, em agosto de 2014, que estava iniciando o processo de consulta a estados e municípios com vista à definição da BNCC. Tal anúncio não inaugura o debate político sobre uma base curricular comum nem a ação mais efetiva do MEC no sentido da sua definição.

Dessa maneira, para atender ao que havia sido proposto pelo PNE, em 2014, o MEC lançou uma versão inicial do que seria a BNCC, sendo esta construída por equipes formadas pela Secretaria de Educação Básica (SEB). Após esse movimento inicial, o MEC disponibilizou o documento em um portal na internet, sugerindo que este fosse amplamente discutido antes da sua elaboração definitiva em 2016. O documento final foi homologado em 20 de dezembro de 2017.

A EJA, contudo, não foi incorporada à BNCC. Podemos considerar que, independentemente do processo em que a construção desse documento foi gestada, a ausência da EJA pode estar vinculada ao fato de a modalidade de ensino ter sido considerada com menos prestígio pelo MEC, não carecendo de, naquele momento, entrar na pauta das políticas curriculares nacionais.

Todavia, a ideia de currículo como algo orientado por alguma unidade essencial é problemática, pois nenhuma fixação ou nomeação atinente a uma esfera formal ou relativa às práticas dos sujeitos chegou a ser considerada uma base, como a BNCC. O MEC justifica a construção de uma base comum nacional como algo fundamental para garantir menos disparidades em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de todo o Brasil. Contudo, tal justificativa é parcial e problemática, pois os sentidos fixos e uniformes não corroboram ou garantem o direito à educação.

Não existem preocupações políticas e epistemológicas mais complexas. Nesse sentido, podemos notar que o currículo é visto como algo técnico que deve se basear em normas de planejamento. Para Tyler (*apud* Cunha, 2006), por exemplo, no paradigma da teoria tradicional, currículo é o programa educacional que deve ser elaborado com base em princípios racionais, que, por sua vez, implicam seleção de objetivos; seleção e organização de experiências; e avaliação, capaz de mensurar o alcance desses objetivos em termos de eficiência e eficácia.

Os objetivos devem ser formulados de tal modo que o comportamento possa ser exercitado através de conteúdos que se subordinem a eles. Em síntese, Tyler (*apud* Cunha, 2006) enfatiza conteúdos, objetivos e comportamentos que devem estar explicitados em um programa. Para ele, o currículo se restringe a um planejamento formal, e o ensino, ao que está previsto nesse programa encaminhado aos docentes. Nessa perspectiva, a ideia de currículo oculto não existe, conforme preconizam as propostas de currículo de cunho crítico.

Os coletivos constituídos em fóruns, associações e movimentos sociais que lutam por direitos e defendem a educação pública têm estado presentes na história

do Brasil. Dentre eles, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) rejeitaram e manifestaram repúdio tanto à BNCC quanto à concepção de EJA expressa nas novas Diretrizes Operacionais.

A ANPEd emitiu parecer ao CNE, questionando o processo de construção da BNCC e a sua respectiva representatividade. A associação encaminhou um posicionamento para o MEC, explicitando os motivos pelos quais questiona o movimento de políticas curriculares proposto para a Educação Básica, destacando a existência da “[...] descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola” (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2015, p. 2).

É extremamente complexo atrelar o direito à educação a um tipo de currículo mínimo que não reconhece as particularidades dos territórios e as especificidades das frações da classe trabalhadora. Existe uma tentativa de controle por parte do governo federal em centralizar o trabalho pedagógico nas escolas públicas por meio da aplicação de uma lista de conteúdos, afetando a autonomia docente e a realização de projetos autônomos nas escolas, vinculados às realidades locais.

A intencionalidade está coerente com o projeto de reestruturação do capital e as tendências internacionais que visam padronizar e centralizar as políticas de currículo, sendo estas baseadas em modelos uniformes e hierarquizantes, com avaliações externas aplicadas em escala nacional. Nesse processo, gestores e professores são responsabilizados pelos resultados negativos e pelo fracasso escolar por meio de uma concepção de meritocracia (Silva, 2020).

Em 2020, o Conselho Nacional de Educação realizou uma Consulta Pública de seis dias de um documento denominado *Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade* (Brasil, 2020). O documento apresentou um relatório com o intuito de reeditar as Diretrizes Operacionais de EJA e, entre outros, alinhar a EJA à BNCC.

Já em 2021, O MEC homologou a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, com o título “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).

O documento explicita diferentes formas de organização curricular para a EJA, enfatizando políticas que corroboram a certificação: “Permite o estudo de novas e diferentes formas de certificação que levem em consideração o conjunto das competências adquiridas ao longo da vida” (Brasil, 2021). Além de incentivar a visão mercadológica de tecnologias digitais na EJA, esvaziando a forma escolar e o sentido da escola pública presencial para os jovens e adultos.

Assim, a Resolução nº 1/2021, no Inciso V do Art. 1º, institui Diretrizes Operacionais no aspecto relativo “[...] à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD)” (Brasil, 2021). No Art. 2º, aponta as formas de oferta que a modalidade deve garantir:

I - Educação de Jovens e Adultos presencial; II - Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD); III - Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e IV - Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (Brasil, 2021).

Ao lermos a descrição da forma presencial, podemos perceber que ela está, com exceção do primeiro segmento, perpassada pela Educação a Distância ou, e aí em todos os segmentos, pela educação indireta, que, na prática, distancia o estudante do cotidiano da sala de aula e da escola. Assim, em graus diferentes, as formas de oferta de EJA são partes de um mesmo processo: o contínuo desmonte da escolarização presencial da EJA.

No que concerne aos cursos de EJA a distância, o Art. 4º da resolução dispõe que eles são “[...] ofertados apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio”. E seu parágrafo único diz: “Para cursos de EJA do Ensino Médio, a oferta de EaD é limitada a no máximo 80% (oitenta por cento) de sua carga horária total, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo”. Já o Art. 5º, § 2º, informa o seguinte: “Para a oferta de cursos da EJA a distância, fora da unidade da federação em que estiver sediada, a instituição deverá obter credenciamento nos Conselhos de Educação das Unidades da Federação onde irá atuar” (Brasil, 2021). O parágrafo único do Art. 4º cria a demanda, enquanto o § 2º do Art. 5º permite a criação de um mercado nacional de oferta de Educação a Distância para a EJA, particularmente, no Ensino Médio, em que a demanda parece mais promissora, porque mais próxima do mercado de trabalho.

Importante destacar que o ponto central da crítica é o incentivo à proliferação de cursos a distância com base na individualização, na competição, na venda de certificados. Tal como registrado na Carta do Encontro Nacional dos Fóruns de EJA, reconhecemos o potencial de desenvolver uma EJA com tecnologias, numa “[...] concepção de ambiente virtual multimídia, como processo educativo, contrapondo-se à visão mercadológica de tecnologias digitais na EJA” (Fóruns EJA Brasil, 2022a).

Outro aspecto de crítica foi a metodologia utilizada para a construção do documento da Resolução CNE/CEB nº 1/2021 (BRASIL, 2021), pois a Consulta Pública realizada no ano de 2020 pelo CNE sobre o alinhamento da Educação de Jovens e Adultos às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular desconsiderou os pontos dissonantes apresentados por pesquisadores e militantes do campo da EJA que participaram da consulta denunciando o absurdo de querer enquadrar a EJA num currículo de uma base que não atende aos interesses da população historicamente alijada do direito à educação.

Mesmo assim, o CNE publicou o referido documento sobre o alinhamento das Diretrizes Operacionais para a EJA (Brasil, 2020), com um agradecimento a todos que contribuíram com a Consulta Pública, todavia, sem externalizar as opiniões divergentes e as contrárias às propostas apresentadas. Tal posicionamento do CNE gerou revolta entre alguns pesquisadores, por considerarem ardilosa a forma como o documento foi publicizado: “Lamentavelmente, o tempo não é do debate, mas da fraude em relação a concepções divergentes” (Paiva, 2021).

A ANPEd, novamente, emitiu parecer contrário, em uma *Carta Aberta do GT 18 sobre edital CNE sobre EJA e BNCC* (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2020), incluindo o tratamento dado à EJA nas novas Diretrizes Operacionais. Além disso, a ANPEd, junto com outras entidades da área, realizou uma *Live* no dia 07 de julho de 2021, para debater sobre como as novas Diretrizes Operacionais afetam a Educação de Jovens e Adultos. O encontro virtual contou com a participação de diversos representantes de Grupos de Trabalho (GTs) e discutiu as relações e os impactos dessas diretrizes na EJA, na Educação Profissional e na Educação Especial (Live ANPEd, 2021).

De acordo com a professora participante da *live*, Margarida Machado, problematizar as concepções de EJA presentes nas novas Diretrizes Operacionais e as suas implicações para a modalidade é fundamental para a pauta principal de luta da EJA, que é a garantia do direito à educação para aqueles que não tiveram acesso ou não puderam concluir a Educação Básica no Brasil (Live ANPEd, 2021). Ela afirma, ainda, que, no contexto do governo de Bolsonaro, foram implementadas diversas medidas que acentuaram a precarização das condições de vida da população brasileira. Por isso, não podemos desconsiderar o período histórico em que essas Diretrizes Operacionais foram aprovadas, sendo fundamental considerar a força empregada pelo governo federal para deslocar recursos públicos para a esfera privada por meio de parcerias público-privadas, com uma falsa ideia de melhorias das condições de trabalho dos professores e da relação ensino e aprendizagem nas redes municipais e estaduais de educação (Live ANPEd, 2021).

Outro aspecto destacado por Margarida Machado e outros é que o documento não considera as lutas históricas do campo da EJA, inclusive, negando a importância de ouvir os sujeitos (docentes e discentes) envolvidos no processo. Sendo, portanto, um documento que não representa as especificidades e o acúmulo histórico dos desafios da EJA (Live ANPEd, 2021).

Por fim, no campo das políticas de currículo, as atuais Diretrizes Operacionais para a EJA não substituem as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas houve uma tentativa de promover o apagamento da memória e promover o esquecimento. Ressalta-se que, apesar das suas contradições, as DCNEJA foram construídas a partir de um intenso movimento de discussões, tendo o professor Jamil Cury como relator e um importante interlocutor nesse processo. Isso não significa que houve consenso em sua formulação, mas

que, na correlação de forças, existiram negociações e disputas de sentidos conceituais e políticos, algo negado no processo de constituição das novas Diretrizes Operacionais.

A primeira Diretriz Operacional, aprovada em 2010, também foi elaborada a partir de diálogo com o campo, algo que não ocorreu com o documento aprovado em 2021. Dessa forma, consideramos que a resolução é permeada de muitos questionamentos em relação aos termos conceituais e legais sobre o que está se propondo. Os conceitos enquadram a EJA nos interesses privatistas, desconsiderando o acúmulo político e histórico do campo.

No ano de 2022, o governo federal lançou o *Documento referencial para implementação das diretrizes operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal – Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021* (Brasil, 2022). Ao lançar um documento que prevê a aplicabilidade das propostas contidas na Resolução nº 1/2021 (Brasil, 2021), o governo federal deixa claro que concebe o currículo como produto a partir de uma perspectiva tradicional, e coadunada com os preceitos de uma educação simplista e dual para a classe trabalhadora.

Nesse sentido, a política de currículo do Ministério da Educação não está preocupada com questões que vão para além de sua produção e sua implementação, abordando todas as situações que se refletem na relação ensino e aprendizagem nos espaços escolares.

Já o texto do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000a) possui uma concepção de currículo, mesmo com as suas contradições, mais alinhada com uma perspectiva crítica, pois considera as especificidades dos jovens e adultos trabalhadores, que trazem consigo as marcas da exclusão, consequência do processo histórico do qual são produto, bem como “[...] um conhecimento da materialidade da vida que não pode ser ignorado pela escola” (Ciavatta; Rummert, 2010, p. 465).

Contrastando essas duas concepções de currículo, elas parecem descrever objetos bem distintos. Enquanto as Diretrizes Operacionais veem o currículo apenas como lista de conteúdos em prol de uma formação para o trabalho alienado, em que os estudantes são ensinados pelos professores como se fossem neutros, as DCNEJA abordam a complexidade do conhecimento escolar em sua dimensão explícita e oculta e em suas relações políticas com a sociedade.

Os Fóruns de EJA do Brasil, no seu XVII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado no final de 2022, em Florianópolis, apontaram em seu relatório final (Fóruns EJA Brasil, 2022b) a necessidade de revogação da Resolução nº 1/2021 (Brasil, 2021) e o alinhamento da EJA à BNCC, por considerarem que o documento não está em consonância com uma perspectiva crítica de formação para os trabalhadores jovens e adultos. Os Fóruns de EJA indicam que o processo de ensino e aprendizagem se organize através de uma relação dialética, articulado ao mundo do trabalho e à luta de classes.

Estamos num campo complexo de disputas por concepções de sociedade e de política educacional, expressas, na correlação de forças, por leis, resoluções, políticas de currículo etc. O direito à educação

demarca que todos deverão ser tratados como iguais nas condições de acesso e permanência nas instituições educacionais que devem ser para todos. Todavia, como analisou Fernandes (1987), no Brasil, a despeito da retórica, não foram priorizadas reformas sociais universalistas na educação pública.

Com as eleições de 2022, o Brasil teve uma outra configuração política conjuntural com a retomada do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República, em janeiro de 2023. Não sem contradições, visto que, de acordo com os documentos legais vigentes – BNCC, Reforma do Ensino Médio e Diretrizes Operacionais para a EJA –, essas reformas na educação assumem conteúdos objetivos e pragmáticos. Também há iniciativas de privatização na EJA, incluindo convênios com instituições privadas que se caracterizam como instituições sem fins lucrativos. Há, ainda, a ampliação da EaD na EJA, na perspectiva de mercado; e a diminuição de matrículas, até este momento, continua sendo uma realidade.

Dessa maneira, apesar de o sentido das políticas curriculares para a EJA ainda em curso apontar para a desestruturação dos cursos públicos e presenciais da modalidade, almejamos que as discussões tecidas historicamente na área possam superar a visão compensatória de EJA e seu caráter de suplência e redução de conhecimentos, reafirmando a Educação de Jovens e Adultos como direito público efetivo.

Conclusão

Em 1988, a Constituição Federal (Brasil, 1988) deu visibilidade ao direito à Educação Básica para todos e, em 2009, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Brasil, 2009) ampliou a obrigatoriedade da educação escolar para dos 4 aos 17 anos de idade, além de reafirmar o direito de todos aqueles que não puderam concluir esse segmento dentro dessa faixa etária.

A EJA não se reduz à escolarização formal e certificada, mas abrange outras experiências de formação que se realizam também fora da escola. Todavia, este texto se debruça sobre a legislação educacional e as políticas curriculares que são próprias da educação escolar. Enquanto uma modalidade da Educação Básica, a EJA enfrenta desafios da escolarização que passam incontornavelmente pela sua função reparadora. Visto que reparar o direito a uma escola de qualidade é uma função que precisaria alcançar cerca de setenta milhões de brasileiros, número estimado da população que não concluiu a escolarização básica.

A garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos trabalhadores tem se constituído em um dilema educacional e enfrenta grandes desafios. Dentre as contradições para a materialização desse direito constitucional, é central considerar toda a educação pública no Brasil, ou seja, colocar a EJA, como modalidade, no contexto dos complexos problemas educacionais que enfrentamos, cuja manifestação é a difícil garantia do direito de acesso e permanência dos estudantes nas instituições públicas de ensino.

Historicamente, essa modalidade de ensino tem sido alvo de sucessivas desqualificações. Os principais exemplos são: as recorrentes ofertas via projetos e programas aligeirados e precários; a reduzida

formação docente para atuar na EJA; o financiamento menor; a contínua oferta pequena nas redes públicas; o fechamento de escolas e turmas de EJA; e a conseqüente diminuição do número de matrículas. Além das propostas curriculares compensatórias ou acelerativas inadequadas às necessidades dos estudantes da EJA no seu processo de escolarização.

A dramática situação educacional é a de que mais da metade da população acima dos 25 anos não concluiu a Educação Básica, chegando a um pouco mais de 50%, ou seja, algo em torno de 70 milhões de pessoas. Além do que, como modalidade de Educação Básica, a EJA atende adolescentes também, pois a matrícula começa a partir dos 15 anos. Segundo o Censo escolar de 2022:

De 2019 para 2020, aproximadamente 230 mil alunos dos anos finais do fundamental e 160 mil do ensino médio migraram para a EJA. São estudantes com histórico de retenção e que buscam meios para concluir os estudos.

Aplicado pelo Inep, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja) tem se firmado como uma alternativa para a obtenção do certificado dessas etapas de ensino da educação básica. Em 2019, o Enceja teve um número recorde de inscritos: 3 milhões. Nas edições de 2020 e 2022, foram 1,7 e 1,6 milhão de pessoas inscritas, respectivamente – não houve aplicação em 2021, em função da pandemia (Conviva Educação, 2023).

As atuais Diretrizes Operacionais para a EJA (Brasil, 2021) abrem novo espaço para a mercantilização educacional e aprofundam o incentivo a uma certificação destituída de preceitos básicos para garantir uma educação plena. Por isso, problematizamos como as atuais políticas de currículo para a EJA refletem as correlações de forças entre uma concepção sob a lógica da subalternização do conhecimento escolar destinado à classe trabalhadora e uma concepção de formação que viabilize o conhecimento amplo, significativo e emancipador, que possibilite que os sujeitos compreendam, de forma crítica, o mundo que os cerca.

Antonio Gramsci chama atenção para o fato de que o processo de luta política por uma educação emancipadora dentro do capitalismo é uma difícil e desigual disputa que precisa ser empreendida pela classe trabalhadora, pois cabe aos subalternizados formar seus intelectuais orgânicos e desenvolver seu próprio aparato hegemônico. Para isso, alerta que a tendência democrática significa

[...] que cada “cidadão” possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo. [Assim, deve-se assegurar] a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (Gramsci, 2006, p. 50).

A escola pública de EJA é terreno da luta de classes. O currículo não é neutro, e não deve se resumir à transmissão de técnicas e procedimentos, sendo o currículo da EJA o potencializador de elementos que podem provocar participação dos sujeitos nas lutas pelos direitos e pelas transformações estruturais necessárias à igualdade social. Desse modo, a participação ativa do estudante na escola só pode existir se a escola for ligada à vida (Gramsci, 2006). O ponto de partida e de chegada do processo de formação na escola de EJA é a realidade brasileira concreta e a prática social do ser humano (Saviani, 2016).

Por isso a defesa de uma escola pública, universal, democrática e politécnica como instrumento de emancipação humana. Uma escola que equilibre o desenvolvimento intelectual e manual em uma formação integrada como alternativa à dualidade estrutural, que supere a dicotomia “trabalho manual/trabalho intelectual” em que os campos científicos auxiliem na compreensão da totalidade dos processos de trabalho e formem trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Concluimos que as recentes alterações legais para a EJA estão atreladas à origem social que define a escola a ser frequentada pelos jovens e adultos trabalhadores, reforçando a dualidade estrutural da sociedade de classes. Com isso, a educação continua não problematizando as condições materiais e concretas da vida. Existe uma formação que promove a distinção da formação intelectual e a formação para o trabalho a partir de tipos diferentes de escola e de políticas de currículo, segundo a origem de classe e o papel a ela destinado na divisão social e técnica do trabalho.

Contudo, observamos que as atuais políticas de currículo no contexto de intensificação do projeto ultraliberal na sociedade brasileira incentivam a oferta de EJA no formato EaD, vinculada a objetivos mercantis, e a certificação por meio do ENCCEJA, ambas, mas não só elas, coadunadas com propostas de aligeiramento, de desqualificação e, de certo modo, mercantilizando ou contribuindo para a ampliação do mercado educacional.

Defendemos que o currículo da EJA valorize as experiências de classe, articulando a formação básica com a participação no mundo do trabalho, estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho e da cultura, de forma a organizar o tempo e os espaços pedagógicos adequados às especificidades desses estudantes. Propiciando a eles as condições para se apropriarem do conhecimento disponível e a oportunidade de alcançarem, progressivamente, a consciência crítica das relações existentes entre o que fazem, os motivos e as consequências dos seus atos. Aprendemos de Marx (2008) e Gramsci (2006) que a fonte do trabalho de ensinar é, essencialmente, a sociedade em que se vive, com seus antagonismos e conflitos, tendo por objetivo final a emancipação humana e a transformação social.

Referências

ALVARENGA, Marcia Soares de; CORREA, Nadia Batista; RIBEIRO, Grasielle Lopes Carvalho. A dialética do lugar social da Educação de Jovens e Adultos nas políticas curriculares atuais. *Revista Cocar*, Belém, n. 11, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4747>. Acesso em: 25 fev. 2023.

APPLE, Michael Whitman. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Carta aberta do GT sobre edital CNE sobre EJA e BNCC*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/carta-aberta-do-gt-18-sobre-edital-cne-sobre-eja-e-bncc>. Acesso em: 5 mar. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. Disponível em:

<http://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020*. Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *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 a Distância. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução 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. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento referencial para implementação das diretrizes operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal – Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021*. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria nº 111, de 04 de dezembro de 2002*. Brasília, DF: MEC, INEP, 2002. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/legistacao/2002/portaria111.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/zvHV8zMqy3nXtL9N6jgJLKH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CONVIVA EDUCAÇÃO. *MEC e Inep divulgam resultados da 1ª etapa do Censo Escolar 2022*. Goiás: Conviva Educação, UNDIME, 2023. Disponível em: https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/4017. Acesso em: 5 mar. 2023.

CUNHA, Regina Celi Oliveira. *Uma análise de conteúdo sobre a obra de Ralph Tyler: implicações na política de reorientação curricular de escolas de Nível Médio do estado do Rio de Janeiro*. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, VII.; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, III., 2006, Braga. *Atas* [...]. Braga: Universidade do Minho, 2006.

FERNANDES, Florestan. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FERNANDES, Florestan. *Tensões na educação*. Salvador: Sarah Letras, 1995.

FÓRUNS EJA BRASIL. *Carta aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos*. Florianópolis: Fórum EJA, 7 ago. 2022a. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Carta%20do%20XVII%20ENEJA%20de%20Florian%C3%B3polis%20aos%20IES.pdf> Acesso em: 5 mar. 2023.

FÓRUNS EJA BRASIL. *Relatório do XVII ENEJA*. Educação, trabalho e capitalismo: impactos, lutas e resistências na EJA. Florianópolis: Fórum EJA, 4-7 ago. 2022b. Disponível em:

<http://forumeja.org.br/rj/sites/forumeja.org.br.rj/files/RelatorioXVII-ENEJA.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. (Os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo, v. 2).

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. (Maquiavel – Notas sobre o Estado e a política, v. 3).

LIVE ANPED. *EJA, Educação Profissional e Educação Especial nas Novas Diretrizes Operacionais*. Rio de Janeiro: ANPED, 2021. 1 vídeo (86 min). Transmissão pelo canal da ANPED Nacional. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=v6ZmoO3PIhM>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiz9b_41bH9AhXoA7kGHflcCMoQFnoECBIQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.pucsp.br%2Findex.php%2Fcurriculum%2Farticle%2Fdownload%2F21666%2F15916&usg=AOvVaw3_MaKd-H3HIWx1A24YNPyE. Acesso em: 25 fev. 2023.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MINISTRO do Meio Ambiente defende passar 'a boiada' e 'mudar' regras enquanto atenção da mídia está voltada para a Covid-19. *G1*, Rio de Janeiro, 22 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-defende-passar-a-boiada-e-mudar-regramento-e-simplificar-normas.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2023.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemus-serra.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *Excesso de mortalidade associado à pandemia de Covid-19 foi de 14,9 milhões em 2020 e 2021*. Washington, DC: OPAS, 5 maio 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2022-excesso-mortalidade-associado-pandemia-covid-19-foi-149-milhoes-em-2020-e-2021>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PAIVA, Jane. *Nota pública*: esclarecendo posicionamento assumido no texto-referência – Diretrizes EJA. Rio de Janeiro: Grupo de Pesquisa Aprendizados ao longo da vida, 2021. Disponível em: https://15e8112e-f8c7-42b8-a5a9-92603ee3d981.filesusr.com/ugd/427f1e_9acbbdf6adb449c2adb191e94d111c4.pdf. Acesso em: 25 fev. 2023.

RUMMERT, Sonia Maria. Educação de Jovens e Adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p175/9570>. Acesso em: 25 fev. 2023.

RUMMERT, Sonia Maria. A Educação de Jovens e Adultos da classe trabalhadora sob o fogo cruzado da Pedagogia do Medo. *Educação*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 387-395, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33784/19309>. Acesso em: 5 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação*: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento – Revista de Educação*, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329113714_EDUCACAO_ESCOLAR_CURRICULO_E_SOCIEDADE_o_problema_da_Base_Nacional_Comum_Curricular. Acesso em: 25 fev. 2023.

SILVA, Adriana Barbosa da. O currículo na Educação de Jovens e Adultos: análise da experiência do município de Itaboraí. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes (org.). *Em diálogo com a Educação de Jovens e Adultos*: questões, reflexões e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. p. 95-109.

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242>. Acesso em: 25 fev. 2023.

VENTURA, Jaqueline Pereira; RUMMERT, Sonia Maria. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra

Regina (org.). *Educação de Jovens e Adultos*: políticas e práticas educativas. 1. ed. Rio de Janeiro: NAU: EDUR, 2011. v. 3, p. 67-85.

THOMPSON, Edward Palmer. *Os românticos*: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.