



ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DE UM CENTRO DE REFERÊNCIA EM EJA E AS FUNÇÕES REPARADORA, EQUALIZADORA E QUALIFICADORA DA DCN-EJA

POSSIBLE JOINTS BETWEEN THE EXPERIENCES OF A REFERENCE CENTER IN EJA AND THE REPAIR, EQUALIZER AND QUALIFYING FUNCTIONS OF DCN-EJA

OLIVEIRA, Daniel Pereira de¹

NICOLAU, Geisi dos Santos²

ARAÚJO, Mairce da Silva³

RESUMO

O presente artigo, tomando por base o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCN-EJA) e a experiência de uma instituição de referência da EJA no município do Rio de Janeiro, procurou identificar, nessa última, elementos que ajudem a refletir sobre aproximações em relação às concepções de EJA e ao exercício de suas funções. Identificar esses elementos contribui para se pensar caminhos possíveis para o fortalecimento da EJA segundo esse referencial. A opção pelo parecer, do qual são consequentes as resoluções afins, reitera a sua relevância nesses vinte anos de vigência e a opção pela instituição de EJA pelo entendimento de sua relevância para a modalidade nesse município, cuja experiência atrai o diálogo com outras redes de ensino municipais desse e de outros estados brasileiros. As reflexões nesse artigo apontam para a possibilidade da coerência entre as experiências praticadas em relação à DCN a partir da ampliação da concepção sobre Educação.

PALAVRAS-CHAVES: Educação de Jovens e Adultos; Diretrizes Nacionais Curriculares para a EJA; Funções da EJA.

1 Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP). Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) / Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7631-213X>. e-mail: danieloliveira@rioeduca.net. 2,50 cm

2 Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) / Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2388-397X>. e-mail: geisinicolau@rioeduca.net

3 Universidade do Estado do Rio de Janeiro/ Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP). Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1434-7796>. e-mail: mairce@hotmail.com.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57820

ABSTRACT

This article, based on Ruling CNE/CEB 11/2000 - National Curricular Guidelines for EJA (DCN-EJA) and the experience of a Youth and Adult Education (YAE) reference institution in the city of Rio de Janeiro, sought to identify elements that help reflect on connections between EJA concepts and the practice of its functions. Identifying those elements contributes to thinking about possible ways to strengthen YAE based on this framework. The option for the ruling which resulted in related resolutions reiterates its relevance in the past twenty years. Moreover, the institution's option for YAE reiterates its understanding of the relevance for the modality in that city and its experience promotes dialogue with other city schools throughout the country. The thoughts in this article point to the possibility of coherence between the experiences practiced regarding DCN and the expansion of the very concept of Education.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; National Curricular Guidelines for YAE; Continuing teacher education.

INTRODUÇÃO

O Parecer CNE/CEB nº 11/ 2000, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA), veio tratar sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e daquelas para o Ensino Médio⁴ vigentes à época, tendo em consideração que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 reconhece a EJA como uma modalidade da Educação Básica.

Como modalidade, pressupõe-se à EJA um modo próprio de existir, de se organizar, de ser pensada/praticada⁵ políticopedagogicamente. Essa diferença reside fundamentalmente em relação ao público atendido – os jovens e adultos que, por

4 BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 4, de 29 de janeiro de 1998 e BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2 de 7 de abril de 1998, referente às DCN para o Ensino Fundamental; e BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998 e BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 23 de junho de 1998, referente às DCN para o Ensino Médio.

5 O registro do termo *pensada/praticada* escrito junto, encontra inspiração e fundamento no que nos ensinam Garcia e Alves (2012) a respeito da busca por superarmos a dicotomia causada entre esses termos, assim como ao tratar o pensar e o fazer docente. Segundo as autoras, essa opção precisa dessa expressão na escrita, procurando estabelecer uma coerência entre conteúdo e forma. Neste texto, essa mesma referência se aplica à opção da escrita junta de outros termos como, por exemplo, *políticopedagogicamente*.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57820

inúmeros motivos em sua maioria relacionados às profundas desigualdades sociais, não puderam usufruir, em parte ou no todo, do seu direito⁶ à Educação na idade própria, considerando a infância ou outros períodos de suas vidas – e à função desse atendimento no momento do seu retorno à escola. Nesse sentido, fazem-se necessárias legislações, diretrizes curriculares, políticas de formação continuada próprias, entre outras providências, que atendam às especificidades dessa modalidade. O Parecer 11/2000, como parecer técnico específico para a EJA, com muita propriedade contribuiu para reconhecer e legitimar concepções fundamentais para a EJA e dele se desdobraram a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 – Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – e a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010 – Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos [...]. Tendo completado 20 anos de sua publicação em 2020, de certa forma, pode ser considerado ainda hoje um dos documentos mais significativos para a modalidade em razão da atualidade e pertinência do seu conteúdo, frente as especificidades do público e função da EJA. Soma-se isso ao fato de oficialmente ter sido inaugural a sua dedicação exclusiva à modalidade. Por essas razões, ocupa lugar central nesse artigo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e não as resoluções derivadas dele.

A partir de minuciosa revisitação, foi observada a experiência de uma instituição de referência na EJA no município do Rio de Janeiro a fim de identificar elementos que demonstrassem aproximações possíveis em relação às concepções de EJA e ao exercício de suas funções.

O Centro de Referência foi criado em 2004 como uma política pública que tentasse responder a algumas demandas da sociedade com relação à EJA no município do Rio de Janeiro⁷. Desde então vem assumindo, dentre os seus compromissos, o de produzir uma escola que atenda às especificidades da modalidade e de seu público.

Essa instituição localiza-se estrategicamente no centro da cidade do Rio de Janeiro, em uma grande região predominantemente comercial (a mais importante do município) e que conta também, em seu entorno, com todas as modalidades de transporte público ofertadas na cidade. Nessa região, fazem-se presentes um expressivo número de pessoas que trabalham nesse local ou que o atravessam no trajeto residência-trabalho-residência, dentre as quais há sujeitos que constituem um público potencial para a EJA. A instituição observada tem como funções: ser uma referência para a implementação de políticas para

6 A Educação, no Brasil, é um direito de todos, segundo o art. 205 de sua Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Disposição inclusive reiterada pelos art. 4º e 53 da Lei nº 8.069/ 1990 (ECA) e art. 4º da Lei nº 9.394/ 1996 (LDB).

7 Sobre a história desse centro de referência em EJA, é possível consultar Valente (2019).



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57820

a EJA no município e nisso consiste a experimentação de novas propostas metodológicas, organizações curriculares, a produção de materiais de referência pedagógica-didática etc.; a formação continuada docente para a EJA, o que inclui o estudo, a pesquisa e a manutenção de um centro de memórias, além das ações formativas em si; e a educação dos estudantes jovens e adultos, por meio de uma escola exclusiva, o que significa que toda a sua infraestrutura, seu projeto político pedagógico e funcionamento efetivo foram pensados especificamente para essa modalidade.

O Centro de Referência tem seu trabalho fundamentado no tripé “ampliação da escolaridade” – ao nível do Ensino Fundamental –, “educação ao longo da vida” e “educação para os mundos do trabalho”. Ele possui diversos compromissos, porém esse artigo, dada a sua proposta e limites desse recorte, atém-se a apenas um de seus compromissos que é o de desenvolver uma escola exclusiva para o atendimento de jovens e adultos (e idosos compreendidos, aqui, na categoria adultos). A partir da experiência dessa escola exclusiva de EJA é que foram articuladas reflexões em relação às funções da EJA, procurando identificar aproximações, possibilidades entre a prática e aqueles conceitos expressos na DCN-EJA.

Para prosseguir, é necessário antes situar aqui as concepções e funções da EJA que constam na DCN-EJA e a partir das quais foram baseadas as reflexões à experiência observada. Segundo a DCN, “[...] a EJA é uma categoria organizacional constante da estruturada educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000a, p. 5). Na condição de categoria – ou modalidade, como caracterizada na LDB (BRASIL, 1996) – há o sentido de se estabelecer o que lhe é específico tendo em consideração o seu público e seu objetivo junto a ele.

O que melhor representa essas especificidades na DCN-EJA e, por assim dizer, das quais derivam outras considerações sobre as características distintas dessa modalidade são as concepções sobre as funções da EJA. Elas são representadas como: função reparadora, cujo sentido é o de reparação do direito negado à Educação; a função equalizadora, cujo sentido é o de garantia da equidade nas oportunidades referentes à Educação; e a função qualificadora, cujo sentido é o do caráter permanente da Educação. Essas definições serão melhor detalhadas adiante, bem como apresentadas as reflexões sobre elas.

AS FUNÇÕES DA EJA E ARTICULAÇÃO POSSÍVEIS NAS EXPERIÊNCIAS DE UM CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EJA

Sabendo-se as funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora, a medida



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57820

em que foram apresentadas e problematizando-se seus sentidos, as experiências do Centro de Referência foram a elas articuladas, pontuando-se possíveis aproximações e produzindo-se algumas reflexões.

A função reparadora é aquela, como diz o próprio nome, que imprime à EJA o objetivo de reparar aos sujeitos o seu direito anteriormente negado. Não uma reparação no sentido de suplência, como providência pontual e limitada, mas no caráter de restituir ou, melhor dizendo, uma vez reconhecido, instituir doravante a garantia do direito à educação e, para além dela, à equidade social como sujeitos.

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL, 2000a, p. 7).

Ela advém do reconhecimento das profundas e injustas desigualdades sociais, que remontam ao início da organização de nossa sociedade e que, sob a imposição colonizadora e patriarcal, alijou de direitos, inclusive o da Educação, grande parte da população em razão de condição de classe social (classes populares), etnia (negros e indígenas), gênero (mulheres). Esse alijamento, cabe dizer, se deu primeiramente em razão da negação ao acesso, depois à ausência de condições que provesses a permanência e, por último (mas não necessariamente nessa ordem), pela forma de se produzir uma escola compatível com um grupo restrito da sociedade e suas condições sociais, ao contrário, incompatível com a sua maioria em vista de sua história, cultura, condições sociais, objetivos e necessidades.

Inicialmente é possível compreender a própria iniciativa de desenvolver uma escola exclusiva de EJA como uma atenção à função reparadora da EJA. Aliás, o município do Rio de Janeiro consolidou o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) como uma política pública de EJA, que existe desde 2005 sob esse nome e atual concepção e que foi antecedido pelo denominado Projeto de Educação Juvenil (PEJ), que data de 1985⁸. A escola exclusiva de EJA se destaca pela sua estrutura e funcionamento constituídos especificamente como proposta para atender a demandas que emergiram do público da EJA, principalmente quanto ao acesso e à permanência na escola. Nesse sentido,

8 Ver Parecer CME/RJ nº 06/2005, que aprova alterações no funcionamento do PEJ e dá outras providências.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57820

organizou-se em turnos de duas horas de aulas presenciais diárias⁹, com complementação da carga horária por meio de atividades extraescolares, metodologia denominada de semipresencial, perfazendo seis turnos da manhã à noite – atualmente, funcionam os dois turnos da manhã e os dois da noite – dentre os quais os estudantes optam por um deles para se matricularem conforme a sua disponibilidade de tempo para frequentar a escola. Além disso, é possível, conforme alguns casos específicos, participar das aulas em outros turnos em determinados dias em que haja a impossibilidade de fazê-lo no seu turno originalmente escolhido, seja por uma questão de trabalho ou outra que se justifique. Ainda assim, muitos sujeitos apresentaram impossibilidades de ingressar na escola ou permanecer e uma metodologia de EJA por meio da Educação a Distância foi inaugurada em 2012¹⁰, com o objetivo de atender também a esse outro grupo de sujeitos¹¹. A partir dessas disposições, começamos a perceber que a preocupação com a reparação (função reparadora) também abrangeu uma possibilidade de equalização (função equalizadora) na forma de criar uma oferta de atendimento que fosse ao encontro das necessidades dos sujeitos quanto às questões de tempo e conciliação com demais afazeres, especialmente o trabalho, uma vez que esses estudantes constituem a classe trabalhadora.

A função equalizadora em si qualifica também a função reparadora ao fazer presente a noção de equidade, sem a qual a EJA corre o risco frequente de ser tratada de modo simplista e de se confundir com assistencialismo

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos

9 De 2ª a 5ª feira para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, denominado PEJA I, e de 2ª a 6ª feira para os Anos Finais do Ensino Fundamental, denominado PEJA II.

10 Essa experiência de EaD possui elementos muito interessantes e que se diferenciam de como é comumente apresentada em outras experiências. Ela é totalmente planejada e produzida por professores desse centro de referência, que conseguem ainda estabelecer uma relação de aproximação com os estudantes fundamental à EJA, ainda que se trate de uma EaD. Não cabe no objetivo desse artigo o detalhamento sobre o PEJA/EaD, mas é possível consultar Valente (2019) e em Oliveira (2019).

11 O grupo de sujeitos que apresentavam a impossibilidade de estar na escola, mesmo por duas horas diárias em qualquer um dos turnos, era constituído, por exemplo, por sujeitos que trabalhavam viajando, não garantindo uma regularidade no desenvolvimento das aulas, por mulheres trabalhadoras e mães que trabalhavam de dia e não tinham com que deixar os filhos à noite, por isso não conseguiam disponibilidade em nenhum dos turnos, ou por sujeitos cuja extensa carga horária de trabalho somada à distância entre trabalho-escola-casa inviabilizavam o tempo de estudo presencial. Esses são alguns exemplos frequentes, entre tantos outros casos.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57820

diante da função equalizadora da EJA. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade (BRASIL, 2000a, p. 10).

Um dos compromissos, e talvez possa-se dizer o compromisso, da EJA é que pela via da Educação se produza uma transformação social, a partir da *consciênciaação*¹² crítica dos sujeitos no mundo. Esse é um compromisso *sociopolítico* e ético da Educação na perspectiva da libertação – criticamente referenciada.

Paiva (2019, p. 1152) ajuda a pensar sobre o sentido dessa função ao dizer que:

O Parecer não deixa dúvidas quanto ao que significa *equidade*, uma espécie de “dar mais a quem tem menos” para que se equalizem — ou pelo menos sejam diminuídas — as distâncias entre os sujeitos de direito e os sem direito, ou seja, os diferentes e os diversos. A *igualdade*, nesse caso, não resolve a desigualdade estrutural, se recursos e bens culturais são distribuídos de forma igual. Ao contrário, mantém-se a desigualdade e permanece a distância entre os que têm e os que não têm.

Além das condições de ingresso na escola e de algumas condições básicas para a permanência nela, há outras ações que merecem destaque em vista do papel que cumprem no atendimento aos sujeitos e que seguem ao encontro das DCN-EJA. Essas ações fazem parte do planejamento da estrutura e funcionamento da escola e estão inscritas em seu projeto político-pedagógico (CREJA, 2017).

Desde 1985, as Salas de Leitura foram implementadas na rede pública municipal de Ensino do Rio de Janeiro como alternativa ao objetivo de promoção da leitura e formação de leitores, em articulação com diferentes mídias e portadores textuais (RIO DE JANEIRO, 2007). A Sala de Leitura é um dos meios fundamentais de exercício de reparação e de equalização, que menciona a DCN-EJA, especialmente quando define a função equalizadora, ao que menciona, entre outras coisas, que “A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania” (BRASIL, 2000a, p.9). Ao colaborar para reparar um direito subjetivo, que é o acesso à leitura e à literatura, como bens culturais, também colabora de

12 *Consciênciaação* é o exercício da Práxis Freireana, que nos propõe a indissociabilidade entre reflexão e ação (FREIRE, 2014). A opção pela escrita junta de alguns termos foi feita no início desse texto, em outra nota explicativa, significando na forma (grafia) a opção pela não dicotomização de algumas ideias.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57820

alguma forma para a equidade no acesso a esses mesmos bens, ao disponibilizar um acervo numeroso, diversificado e qualificado. A manutenção de uma Sala de Leitura de referência para a EJA, com um acervo próprio, tem possibilitado, aos sujeitos que aprenderam a ler ou desenvolveram suas habilidades de leitura nessa escola, um acesso consideravelmente amplo à literatura. O livro é ainda um artigo caro para grande parte da população que, muitas das vezes, trabalha para comer e sustentar algumas condições básicas de subsistência, fazendo de alguns poucos sujeitos privilegiados por ter acesso ao livro em seu cotidiano (conforme seu poder aquisitivo). O cerceamento do acesso a esse bem aumenta o abismo das desigualdades pelo alijamento do acesso à cultura. No exercício dessas mesmas funções podemos acrescentar também a manutenção de um cineclube¹³ dinamizado pela Sala de Leitura, que oferece relevante contribuição no acesso a outro bem cultural que é o cinema, sua linguagem e arte.

Outra ação que tanto atua na reparação como na equalização do direito à educação dos jovens e adultos na experiência do Centro de Referência é a disponibilidade de um laboratório de informática e de computadores ou *notebooks* no espaço de convivência¹⁴ e na Sala de Leitura para uso dos estudantes. O laboratório de informática é utilizado com maior regularidade durante as aulas do semipresencial, a partir de proposta formulada pelos professores, ou pelos estudantes da EaD para estudarem e realizarem atividades ou pesquisas, quando não possuem um computador ou conexão com a internet em suas residências. Já os aparelhos disponibilizados nos outros espaços, que não estão atrelados ao planejamento de aula, são acessados com regularidade e autonomia pelos estudantes do semipresencial para estudo, pesquisa, leitura, acesso a notícias, digitação e envio eletronicamente de currículos etc. Assim como ocorre com a desigualdade no acesso à literatura, a exclusão digital é uma realidade. O acesso à tecnologia é limitado para as classes populares, seja pela qualidade técnica dos aparelhos (quando o possuem), seja pela precariedade da conexão com a internet, uma vez que os seus pacotes de dados pré-pagos podem ser muito limitados (e os mais extensos seriam mais caros e às vezes inviáveis financeiramente), os planos pós-pagos com conexões mais extensas ou ilimitadas também podem ser inviáveis financeiramente e o Wi-Fi nas residências não é uma realidade para todos. Ter o acesso a computadores e conexão com a internet na escola minimiza em algum grau o impacto dessa exclusão pois, além da aprendizagem sobre sua utilização, o acesso, que é um privilégio para parte da população, pode ser usufruído por esses estudantes.

A função qualificadora, articulada às anteriores, defende o caráter permanente da

13 O cineclube faz parte de um projeto da própria rede pública municipal de ensino.

14 Espaço onde os estudantes se reúnem antes das aulas para se socializar, ouvir músicas, estudar, descansar ou no horário do lanche.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57820

Educação e o seu sentido mais amplo, que transcende o ensino e o tempo da escolarização.

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000a, p. 11).

Destaca-se nesse ponto que a DCN-EJA assume como sentido da EJA a Educação permanente. Assim, corrobora para reconhecer-se a Educação como um direito que deve ser inalienável e cujas condições devem ser providas permitindo-se que, indistintamente, todos os sujeitos possam, a qualquer tempo, se qualificar pela educação escolar e, mais que isso, pelas outras possibilidades educativas de que as sociedades dispõem, mas acabam se constituindo privilégios para poucos frente às desigualdades de oportunidades. Essa qualificação pode ser pensada de forma ampla como possibilidades para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do sujeito, como o acesso aos aparelhos culturais, acesso à literatura, conhecimento das diversidades de manifestações culturais, compartilhamento de experiências entre gerações como menciona a própria DCN-EJA (BRASIL, 2000a) – e nisso reside compreender também como a qualificação aquela constituída pelas experiências de vida –, conhecimento sobre novas tecnologias, outros conhecimentos científicos, conhecimentos ligados ou não à qualificação para os mundos do trabalho, entre outros saberes e conhecimentos presentes no mundo e formas de acessá-los. O mundo em sua complexidade e frequente transformação aliado à incompletude do ser humano, de que nos falamos Freire (1996; 2014) e as DCN-EJA (BRASIL, 2000a) são um convite permanente a relacionar-se com novos conhecimentos, à aprendizagem, à Educação enfim.

Indo mais além do já relatado sobre a Sala de Leitura, por meio dela é promovido o espaço literário que se trata da manutenção de um espaço com acervo específico cujo acesso é livre para sujeitos que não estejam matriculados nessa escola (os estudantes também o frequentam). Esses podem utilizar o espaço para leitura, participar de rodas de leitura ou mesmo pegar por empréstimo esses livros. Identifica-se aqui também uma aproximação com a função qualificadora se for considerada a disposição à Educação permanente e que esses sujeitos mesmo não matriculados possuem acesso ao acervo a atividades de promoção da leitura literária.

A Agenda Cultural, no pilar “Educação ao longo da vida” do tripé do Centro de Referência, propõe aos sujeitos que participem da vida dos aparelhos culturais desse



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57820

município, bem como reconheçam, valorizem e fortaleçam os espaços e manifestações culturais socialmente invisibilizados em seus bairros de residência. Os estudantes possuem uma agenda, são orientados quanto às visitas e retornam suas agendas com relatórios da visita aos professores. Essa iniciativa é, talvez, a que tenha um impacto mais forte para os sujeitos. Dela participam tanto os estudantes, como seus familiares ou convidados não matriculados na escola, o que configura a concepção de Educação permanente (função qualificadora), além do exercício da reparação e equalização. Regularmente, são organizadas visitas a aparelhos culturais da cidade, inclusive ao teatro para assistir a peças, óperas ou concertos, por meio de programas de formação de plateia ou programas similares dos aparelhos culturais públicos. A maior parte dos sujeitos nunca soube que poderia frequentar gratuitamente os inúmeros museus, centros culturais e demais espaços presentes nesse município.

Por último, destaca-se a realização anual do Fórum do Trabalhador, como mais uma das iniciativas que consideram o exercício da função qualificadora. Em 2019, teve sua 11ª edição e em 2020 não foi possível de ser realizado por ocasião do fechamento das escolas acompanhando-se as medidas de contenção da pandemia da Covid-19/ Coronavírus. Esse fórum tem o objetivo de colocar em pauta temas que debatam e informem sobre os mundos do trabalho e podem se desdobrar em oficinas, como por exemplo de produção do currículo, ou em demais palestras ampliando ou aprofundando os temas de debate. Ele pode ser frequentado por estudantes ou outros sujeitos não matriculados.

A experiência do Centro de Referência, onde é possível perceber suas ações articuladas às DCN-EJA, revelam uma compreensão de Educação que abrange uma perspectiva de transformação social. Sua experiência revela práticas centradas em processos educativos a partir das relações com o mundo, com o conhecimento, das interações com os sujeitos e os espaços. Nesse sentido, pode-se dizer, a partir do texto das DCN-EJA e do relato dessa experiência em Educação, que o Centro de Referência conseguiu em certa medida dar "materialidade" aos sentidos das funções da EJA, mostrar possibilidades concretas e coerentes para sua prática.

As funções da EJA contemplam as especificidades dessa modalidade de forma pertinente e atual frente às questões sociais enfrentadas pelos sujeitos que constituem seu público-alvo. Há um ponto, entretanto, que foi provocador de indagações e que merece ser debatido, o que foi feito aqui de certa forma brevemente, e seguem algumas das reflexões a respeito.

Por alguma razão, a DCN-EJA menciona em seu texto que determinados sujeitos



[...] podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles (BRASIL, 2000a, p. 11).

Nessa citação, foram postas em separado as duas primeiras e a terceira função da EJA. Assim, em separado, pode-se incorrer em provocar uma dúbia interpretação de que as funções da EJA poderiam se constituir em objetivos independentes, em ações distintas que as representem. Se, por um lado, isso é possível, por outro, forma uma incongruência de um ponto de vista sociopolítico criticamente referenciado. Como, por exemplo, apostar em uma educação permanente, a respeito da função qualificadora, sem a equidade expressa na função equalizadora? Reparar sem considerar uma educação permanente, não parece restringir o ato educativo ao reparo pontual de uma condição do passado, sem vislumbrar a garantia do direito à Educação dali e diante, ou seja, permanentemente, em uma perspectiva de reparação estrutural que abrange a condição passado-presente-futuro?

Independentemente da intencionalidade difícil de ser afirmada sobre essa redação, nas leituras realizadas da DCN-EJA e nas reflexões produzidas a partir dele para esse artigo, tendo como base um posicionamento criticamente referenciado em Freire (2014), consideramos que essas funções da EJA não possuem uma ordenação hierárquica de acontecimentos e, portanto, que não seja adequado tratar sobre elas de forma segmentada como etapas sequenciais, sucessivas, elas precisam ser consideradas simultaneamente. Não é necessário que se repare primeiro, para depois equalizar e daí qualificar, isso seria um equívoco de interpretação do que significam sociopoliticamente essas funções. É imprescindível que as políticas públicas e as práticas pedagógicas sirvam à reparação-equalização-qualificação assim articuladas e indissociadas. Seria ingenuidade acreditar em uma reparação apartada da equalização e da qualificação, naquilo que essas categorias representam conceitualmente e se propõem sociopolíticopedagógicamente. Reparar de forma dissociada das demais funções, seria algo como garantir um acesso pontual referente única e exclusivamente a uma dívida social histórica, sem se preocupar com a reprodução das condições das desigualdades no presente-futuro. Isso é, reparar continuamente sem ir de encontro às desigualdades, pela via da equidade entre os sujeitos e suas condições sociais, visando enfrentar e interferir nessa série de condições que as (re)produzem. Isso seria suprimento, suplência, sempre focado na falta e não na constituição de novas possibilidades de transformação social, das quais a Educação é um dos caminhos. Parece ser nesse sentido que a DCN-EJA adverte: “[...] não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento” (BRASIL, 2000a, p. 6). Mais adiante, articulando as funções reparadora e equalizadora, retoma essa questão sobre o



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57820

sentido de reparação:

A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (BRASIL, 2000a, p. 8).

Esses pontos do texto da DCN-EJA corroboram a interpretação de indissociabilidade entre as funções da EJA que esse artigo defende. A análise sobre as políticas de EJA feitas por Julião, Beiral e Ferrari (2017) também apontam que os processos históricos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, foram marcados por muito tempo por uma perspectiva reparadora, de suplência e ações emergenciais, quase sempre em atendimento à demanda por qualificação de mão de obra para o sistema produtivo.

Observa-se, e com certa apreensão, que, dentre as três funções da EJA, há a predominância de uma disposição semelhante à função reparadora, em detrimento das demais funções, como objetivo das políticas colocadas em curso historicamente. Assim, sucessivamente as políticas federais para a EJA – com suas reverberações nas demais esferas – hegemonicamente têm se apresentado de forma pontual, imediatista, utilitarista e descontínua, tendo em sua razão de ser inúmeras justificativas – quase sempre relacionadas ao desenvolvimento econômico nacional –, mas distantes ou até mesmo dissonantes com aquilo que constitui os fundamentos da EJA em suas concepções e funções; o que foi refletido e debatido até aqui.

As inquietações a respeito da função reparadora da EJA, não se constituem como fundamento para seu desabono, pelo contrário, reitera sua relevância, a condição de articulação indissociável entre essa e as demais funções e adverte-se para o risco de seu reducionismo a uma execução meramente assistencial. Esse inclusive é um risco incorrido em se considerar separadamente, dissociadas, as três funções da EJA. A experiência do Centro de Referência constitui um forte elemento capaz de corroborar o argumento da indissociabilidade entre as funções da EJA, demonstrando o quanto se intensificam assim as possibilidades de produção de um projeto de Educação que esteja mais próximo às demandas que apresentam os sujeitos estudantes da EJA, os jovens e adultos majoritariamente das classes populares, trabalhadores, vítimas da exclusão social a que foram submetidos pelas estruturas sociais que provocam desigualdades.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos 20 anos desde a sua publicação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos pode ser considerado o documento oficial federal, portanto de abrangência nacional, que melhor representa a Educação de Jovens e Adultos no país. Instituídas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/ 2000, pontua uma concepção de EJA, as suas funções, bases legais, compromissos, entre outros, fornecendo elementos para orientar uma *ação-reflexão*¹⁵. Com isso, produz um avanço significativo para o desenvolvimento dessa modalidade, contribuindo para o reconhecimento, referenciação e legitimação da EJA como direito e de suas concepções.

As experiências observadas e aqui relatadas demonstram uma articulação entre as práticas na escola exclusiva de EJA e as funções da EJA na DCN, de modo que essas últimas foram tratadas de forma indissociada. Não há nas propostas de atividade qualquer gradação em níveis correspondentes às funções e que precisassem ser atingidas em separado e sucessivamente. Isso veio demonstrar conseqüentemente que a Educação de Jovens e Adultos tem o dever de garantir o cumprimento dessas três funções simultaneamente para uma completa reparação de direitos, que passa pela reparação em si associada à equalização e à qualificação.

O Centro de Referência, conforme pode-se perceber possui uma compreensão mais ampliada de Educação, que não está restrita ao ensino, embora ele componha parte fundamental do processo de educar. Assim, consegue ir além da reparação pela oferta pontual de ensino. Consegue propor ações que colaboram para uma formação integral dos sujeitos, que colaboram em alguma medida para a equalização de oportunidades e que a Educação não pode permanecer restrita a um período e a um espaço escolarizado, por isso constrói possibilidades para que essa seja permanente e mais ampla seja praticada também nos espaços além da escola.

As ações desenvolvidas pela escola exclusiva de EJA do Centro de Referência atuaram na reparação, por meio das possibilidades diversificadas de acesso e previsão de estratégias que amplie as possibilidades de permanência, na equalização, por meio das oportunidades de acesso à literatura, a obras cinematográficas, informação, a meios de pesquisa, à cultura, a saberes e conhecimentos produzidos e historicamente acumulado, a bens culturais, dentre outros. e na qualificação, criando possibilidades para uma promoção da educação permanente em diálogo com os mundos do trabalho.

15 Compreendemos que o termo *ação-reflexão* (FREIRE, 2014) também segue o princípio já enunciado, a partir de Garcia e Alves (2012), da superação da dicotomia entre o pensar e o fazer docente, porém, nesse caso, optamos por grafá-lo com hífen, como originalmente o encontramos.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57820

Essas experiências demonstraram que é possível uma EJA centrada nas demandas dos sujeitos. É certo que há limites frente a necessidade de outras políticas que precisariam agir conjuntamente com a Educação, como políticas de geração de emprego e renda, políticas de moradia – inclusive essa escola identifica entre seu público matriculado pessoas em situação de moradia de rua – políticas de saúde, políticas de alimentação, políticas de mobilidade urbana etc. que poderiam ampliar as possibilidades de acesso e permanência na escola, bem como usufruírem da cidade e o que ela oferece na perspectiva de uma Educação permanente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em 4 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, n. 135, p. 13.563, 16jul. 1990. Seção 1. Disponível em:

<http://biblioteca.in.gov.br/documents/271518/378815/DO_1_19900716_135.PDF/099d6c52-d299-2d3b-823a-0920a1639a5c>. Acesso em 4 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 2 jan. 2021.

BRASIL. Parecer CEB n. 4, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf>. Acesso em 2 jan. 2021.

BRASIL. Parecer CEB n. 15, de 1º de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57820

para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CEB n. 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, n. 71-E, p.31, 15 abr. 1998c. Seção 1-e. Disponível em:

<http://biblioteca.in.gov.br/documents/271518/310495/DO_1_19980415_071.PDF/6e5a20e5-2493-4884-95e5-4453e686861b>. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CEB n. 3, de 23 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, n. 148-E, p. 21, 5 ago. 1998d. Seção 1. Disponível em:

<http://biblioteca.in.gov.br/documents/271518/310495/DO_1_19980805_148.pdf/50768f6d-cee2-4808-cd92-fd7065af7f71>. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. 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, 2000c. 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: 2 jan. 2021.

CREJA. Projeto Político-Pedagógico 2017-2021. Rio de Janeiro, 2017.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre a formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

JULIÃO, Elinaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. Poiésis. Unisul, Tubarão, v.11, n.19, p.40 - 57, jan./jun. 2017. Acesso em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>>. Acesso em: 2 jan. 2021.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57820

OLIVEIRA, Daniel de. A EJA EaD no CREJA: reflexões sobre experiências iniciais com os encontros presenciais na perspectiva da transdisciplinaridade. In.: VALENTE, Fatima;

OLIVEIRA, Daniel de; TAFKGI, Neyla (orgs.). Experiências pedagógicas de um centro de referência em Educação de Jovens e Adultos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

PAIVA, Jane. Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade. Currículo sem fronteiras. v.19, n. 3, p. 1142-58, set./dez. 2019.

RIO DE JANEIRO. Parecer CME n. 6, de 2005. Aprova alterações no funcionamento do PEJ e dá outras providências. 2005.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Multieducação: Sala de Leitura. 2. ed. Rio de Janeiro, 2007 (Série Temas em Debate).

VALENTE, Fatima. O CREJA nos tempos de ontem e hoje. In.: VALENTE, Fatima; OLIVEIRA, Daniel de; TAFKGI, Neyla (orgs.). Experiências pedagógicas de um centro de referência em Educação de Jovens e Adultos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019.

Recebido em 16 de fevereiro de 2021

Aceito em 14 de setembro de 2021



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença [Creative Commons - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.