



POR QUE CELEBRAR OS 20 ANOS DE APROVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

WHY CELEBRATE THE 20 YEARS OF APPROVAL OF THE NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION?

PAIVA, Jane¹

RESUMO

O artigo apresenta reflexões e compreensões sobre sentidos e significados para a educação de jovens e adultos enunciados no Parecer CEB/CNE n. 11/2000, formulado pelo, à época, Conselheiro Jamil Cury. A tônica do texto guiou-se pela defesa do direito à educação, reconquistado pela Constituição Federal de 1988 e, não logo, assumido com concepção adequada a um tempo histórico e segundo produções teóricas e dos marcos internacionais com os quais o Brasil dividia a referência legal. A celebração de 20 anos do referido Parecer demonstra a relevância de um texto que inflexionou a concepção de EJA no país, passando a ser disputada com intensidade nas políticas públicas, ancorada na sociedade civil, em educadores, professores e pesquisadores. A reconstituição de um tempo e dos acontecimentos de que a autora foi partícipe se apoiam, além da documentação legal, nos estudos realizados anteriormente e na memória — um recurso inquestionavelmente bem-vindo na história da educação de jovens e adultos.

PALAVRAS-CHAVE: educação de jovens e adultos; Parecer 11/2000; Conselho Nacional de Educação; direito à educação.

ABSTRACT

The article presents reflections and understandings on the meanings for youth and adult education, as stated in the CNE/CEB Opinion number 11/2000, formulated by former Councilor Jamil Cury. The text's tone was guided by the defense of the right to education, regained through the 1988 Federal Constitution and, not soon after, assumed with a conception adequate to a historical time and according to theoretical productions and international landmarks with which Brazil shared legal reference. The celebration of 20 years of the aforementioned Opinion demonstrates the relevance of a text that changed the concept of YAE in the country, starting to be disputed with intensity in public policies, anchored in civil society, in educators, teachers and researchers. The reconstruction of a

1 Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3501-8740>. e-mail: janepaiva27@gmail.com.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

time and events in which the author was a participant is supported, in addition to legal documentation, on previous studies and on memory — an unquestionably welcome resource in the history of youth and adult education.

KEYWORDS: Youth and adult education; Opinion 11/2000; National Council of Education; right to education.

INTRODUÇÃO

O dossiê temático proposto pela revista e-Mosaicos, ao resgatar os 20 anos de aprovação das diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, não poderia ser mais oportuno. Não fosse a perspicácia de seus editores, talvez este tempo — duas décadas, afinal — não estaria sendo lembrado como deveria, pelo que o documento produzido àquela altura, merecia, face à relevância que teve para o campo a que se destinou.

Evidentemente que este artigo não abordará todas as circunstâncias, decorrências e desdobramentos do feito, mas apresentará um recorte interpretativo, trazendo alguns elementos de análise e de compreensão, valendo-se da memória da autora, do texto legal e das vivências no campo, como fatos e dados que sustentam a argumentação aqui proposta. Qualquer leitor que se debruce sobre o texto conceitual e normativo poderá, por exemplo, não apenas discordar das compreensões aqui apresentadas, mas, inclusive, reconhecer outras possibilidades, o que é próprio de toda obra, sempre aberta, como ensinou Umberto Eco (1988), a novas leituras e a achados nos meandros do texto.

Assim, o esforço da autora ao se dar a ler neste artigo poderá ser percebido pelo que de testemunho de um tempo e de disputas intensas que pesquisadoras, professoras, estudiosas do campo travaram com gestores governamentais. Essas disputas se revelaram na crítica quando da proposição de políticas, como também pelo que diálogos sequentes, ao longo dos anos, de pesquisas e de observações empíricas ensinaram a ver/buscar no texto original, na intenção de sustentar compreensões, dar-lhes consistência teórica (ou não) e produzir uma determinada compreensão da realidade.

O Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, relator do processo no Conselho Nacional de Educação (CNE), à época professor da Universidade Federal de Minas Gerais e dedicado estudioso do campo do direito à educação pertenceu, entre 1996 e 2004, à Câmara de Educação Básica (CEB), da qual foi presidente por duas vezes. Com formação em Filosofia e pós-graduação em educação, inclinou-se com intensidade pelo campo do direito à educação, incluindo um pós-doutorado na Faculdade de Direito da USP. Outros pós-doutorados se seguiram a este e, depois de larga trajetória na UFMG, já aposentado,



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

passou a atuar na PUC-Minas, na graduação e na pós-graduação, entre várias incursões vivenciadas em agências representativas das políticas de educação do país. Sua experiência na área do direito à educação é respeitada nacionalmente, pelo vasto conhecimento no campo da legislação e das políticas educacionais, com ênfase na educação de jovens e adultos.

A apresentação de Jamil Cury fez-se indispensável pois foi, exatamente este Conselheiro, o relator de um Parecer que marcou o campo da EJA e os pesquisadores no país. Não só se reconhece a relevância do Parecer CEB/CNE n. 11/2000, mas também a forma como o Conselheiro tratou o tema, com metodologia democrática de escuta e interlocução em muitas audiências públicas e reuniões com professores e pesquisadores, em que pôde ir percebendo as graves questões que atravessavam o campo e que não deveriam ser desprezadas pelo CNE.

Oportuno, então, destacar não apenas a qualidade do Parecer, mas, também, o modo como foi produzido, portanto, em diálogo amplo e com escuta sensível, especialmente em tempos em que o atual CNE perdeu a representação equilibrada existente anteriormente e firmada por pactos democráticos que incluíam a sociedade civil como parceira no pensar a política educacional do país. Contrapor esse documento e seu modo de produção face ao atual CNE, que passou a sustentar interesses privatistas em suas decisões, em franco retrocesso às conquistas realizadas em anos e anos de luta de movimentos por uma educação como direito de todos, marca a propriedade desse Parecer que perdura após 20 anos. Mas não somente: ressignifica o feito do Conselheiro à época, como também faz emergir sua atualidade, mais do que nunca e efetivamente necessária.

CONTEXTO HISTÓRICO EM QUE NASCEM AS DIRETRIZES CURRICULARES

Com a promulgação da Constituição Federal em 5 out. 1988, havia toda uma exigência de rever, alterar, mudar o conjunto legal que regia o país, sob o jugo da ditadura civil-militar.

Algumas leis, como se vê ainda na contemporaneidade, se mantiveram, como "entulhos autoritários", o caso, por exemplo, da Lei de Segurança Nacional², aplicada para

2 No dia 4 maio 2021, a Câmara dos Deputados aprovou projeto que revoga a Lei de Segurança Nacional, de 1983, época final da ditadura militar. O texto do projeto revoga a Lei e define, no Código Penal, crimes contra o Estado Democrático de Direito: atentado à soberania do país; espionagem; golpe de estado; interrupção de processo eleitoral; comunicação enganosa em massa; sabotagem; e atentado ao direito de manifestação. As penas previstas estão fixadas e podem ser agravadas, em casos definidos no Código Penal. Não é crime contra o Estado Democrático de Direito manifestações como protestos, passeatas, greves e nem a atividade jornalística. Aprovada na Câmara, segue para análise do Senado.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

“crimes contra a ordem política e social”. Desde 2019, no governo Bolsonaro, tem sido invocada com frequência — mais de 80 vezes —, e só em 2021 já foi utilizada oito vezes, sempre para constranger os que expressam pensamentos divergentes do hegemonicamente imposto.

Havia, portanto, que mudar a Lei da Educação n. 5.692/1971, aprovada no regime militar, sem atender a interesses da sociedade e no âmbito de um parlamento³ bipartidarista por 12 anos, entre 1966 e 1979, quando havia apenas a Aliança Renovadora Nacional (ARENA, base do governo) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Nas lutas travadas pela educação durante os trabalhos da Constituinte, o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa da Escola Pública significou uma forma de participação democrática inédita, ascendente, que se prorrogou, como movimento, durante os trabalhos de discussão até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996 (LDBEN) em substituição à Lei n. 5.692/71. A organização popular se perpetuou até as discussões do Plano Nacional de Educação e, em seguida, pela defesa de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica, que veio a ser, mais tarde, o conhecido FUNDEB.

A promulgação da Constituição Federal não teve imediatamente consequência para a educação. A proposta de LDBEN tramitou por oito anos, sendo sancionada em 20 dez. de 1996, quando já era presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). A história dessa Lei está bem contada por vários pesquisadores da educação, não carecendo ser recontada nesse espaço.

À época, o governo FHC cuidava de atender, apenas, o ensino fundamental de crianças, entendendo que a responsabilidade estatal se restringia de 7 a 14 anos, apesar de o direito à educação ter sido consagrado para todos, em qualquer idade.

3 Na ditadura militar (1964/1985), o Congresso foi fechado três vezes. O presidente teve o poder de decretar o recesso do Congresso após a promulgação do Ato Institucional n. 2 (AI-2) quando, então, podia legislar. Em 20 out. 1966, o marechal Castelo Branco decretou recesso por um mês, para conter "agrupamento de elementos contrarrevolucionários" que, segundo ele, tinha se formado no Legislativo "com a finalidade de tumultuar a paz pública". Em 13 dez. 1968, o marechal Costa e Silva baixou o AI-5 e o Ato Complementar, decorrente do primeiro, determinando o recesso do Congresso Nacional. O AI-5 visava combater a subversão e as "ideologias contrárias às tradições de nosso povo", depois da negativa da Câmara em conceder licença para cassação do deputado Márcio Moreira Alves, do MDB. A mão do general Ernesto Geisel, em 1977 decretou, pela última vez, o fechamento do Legislativo, conhecido como "pacote de abril", depois que o Congresso rejeitou uma emenda constitucional. Geisel alegara que o MDB estabelecera a "ditadura da minoria". Outro instrumento da ditadura militar contra o Legislativo foi a cassação de mandatos, quando 173 deputados federais foram cassados em pleno exercício do mandato. Em dez. 2012, a Câmara dos Deputados realizou sessão solene e devolveu simbolicamente os mandatos desses parlamentares. Fontes: Agência Câmara de Notícias e Jornal Folha de São Paulo.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

A proposta original para a educação de jovens e adultos, na LDBEN, era bem mais ampla e alentada em relação ao campo, mas o texto finalmente aprovado na Câmara manteve dois únicos artigos — o 37 (mais tarde reformulado)⁴ e o 38 — responsáveis para assegurar o direito à educação para todos, independentemente da idade.

Registre-se que, ainda assim, algumas alterações se sucederam, atendendo à expansão, em meu entendimento, do direito à educação que se fazia para jovens e adultos. O Art. 37 teve o caput alterado em 2018 para assumir a concepção de educação e de aprendizagem ao longo da vida, proposta pela Unesco; antes disso, havia sido incluído, em 2008, um terceiro parágrafo que preceituava: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”, assumindo a oferta do ensino médio integrado à educação profissional (como organizado na política pública que formulou e inseriu em definitivo o Proeja como alternativa de ensino médio para jovens e adultos, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia). E, por fim, pela Emenda Constitucional n. 59/2009 alterou-se o Art. 208, na perspectiva de ampliar o direito à educação básica — o que na prática inseria o ensino médio como dever do Estado, ao definir a obrigatoriedade da educação de 4 a 17 anos. O país seguia, assim, em rota de ampliar um direito fundamental.

Alinho-me aos que consideraram, na ocasião, e até hoje, um bem, o fato de a legislação no tocante à EJA não se desdobrar em muitas preceituações. Como aprovado, em caráter amplo e livre, permitia, a quem soubesse interpretar a Lei e a executá-la nas redes públicas de ensino, muitas possibilidades para pensar a oferta de escolarização para o público jovem e adulto.

O fato de a legislação resumir nesses dois artigos sentidos e concepções da educação de jovens e adultos poderia assumir uma abrangência bem maior do que ainda tem vigorado nas políticas públicas. Em regra, as políticas apequenam o espectro do que deve ser acolher pessoas, cujo tempo da infância, porque apropriado pelo trabalho precoce em grande parte dos casos, as impediu de estudar; pessoas que, mesmo

4 Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

buscando a escola não a encontravam como oferta possível às classes populares, entre tantos outros fatores bastante conhecidos e explorados em estudos e pesquisas.

Muitas foram as disputas travadas com o Ministério da Educação (MEC) de Paulo Renato Souza e sua equipe (de que Maria Helena Castro fazia parte e que volta, agora, para integrar o CNE), convictos de que o problema da educação no país se resumia a não se terem propostas curriculares únicas, definidas por níveis/etapas e modalidades de ensino, que "assegurassem", na visão restrita da realidade brasileira, um aprendizado igualitário para todos. O MEC confiava que bastaria ter uma "boa" proposta curricular para que, automaticamente, os resultados mudassem, sem que se pensasse nas práticas pedagógicas, na formação docente, na realidade dos estudantes, das escolas, dos municípios que as ofertam... enfim, nos múltiplos condicionantes e cotidianos que resistem à precarização mantendo, em condições e em circunstâncias as mais adversas, a educação nas escolas públicas para a maioria da população que a busca.

Esse MEC, então, formulou e aprovou, no Conselho Nacional de Educação (CNE), Diretrizes Curriculares e, delas decorrentes, Parâmetros Curriculares que foram, cuidadosamente, embalados em caixas multicoloridas e enviadas às escolas e aos professores. O efeito, como se pode depreender, foi praticamente nenhum, dado que se poderia indagar quantos daqueles professores, à época, ousaram ou conseguiram, em meio às muitas funções docentes, em várias escolas, abrir para ler algum daqueles tão bem preparados livrinhos...

Mas a EJA, sempre "prima pobre" da educação brasileira, não mereceu o mesmo carinho e, apenas mais tarde, foi demandado ao CNE a proposição de Diretrizes Curriculares.

O PARECER CEB/CNE N. 11/2000 — RUPTURAS COM A LÓGICA INSTITUÍDA

Tratar do Parecer 11/2000, como abreviadamente o denominamos, implica inicialmente reconhecer o método de pensamento que o formulou e, tão relevante quanto, a metodologia que desenvolveu de escuta às bases, para aproximá-lo, o mais possível, de variados contextos e realidades que forjam a sociedade e a cultura do país.

Sobre o método de pensamento, será tratado no item seguinte, quando questões centrais e conceituais virão à cena, enfatizando aspectos caros ao campo e que jamais poderão ser desprezados.

A necessidade que se impôs de o Conselho Nacional de Educação normalizar Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, consubstanciou-se a partir de um texto inicial formulado pelo relator. Em seguida, foi submetido a diferentes leitores, inicialmente para,



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

após essa fase, passar a um processo de ampla discussão viabilizada por variados instrumentos, dentre eles, o das audiências públicas, fundamento da construção democrática. Outro instrumento foram reuniões com Fóruns de EJA⁵ e outros mais existentes e diretamente envolvidos com o campo temático, o que permitiu ao Conselheiro Jamil Cury entabular diálogos plurais com pesquisadores, professores e militantes em defesa da EJA pelo país. Ouvindo-os, sensivelmente, pôde incorporar e apreender sentidos e significados que constituíam práticas nos mais diversos espaços de atuação.

Tendo participado da relevante reunião ocorrida em março de 2000, no Rio de Janeiro, narro aqui, como personagem que ajudou a produzir essa história, o cenário organizado para discutir um documento da monta do que se apresentava e a participação — inequívoca — da sociedade fluminense, demonstrando o interesse, a aposta e a qualidade de reflexões aportadas durante aquele momento.

O documento havia sido previamente disponibilizado e o Fórum de EJA do Rio de Janeiro se encarregou de disseminá-lo entre os participantes, solicitando que o fizessem chegar a todos os interessados. Outros Fóruns à ocasião existentes no estado também tiveram o cuidado de participar e trazer contribuições ao texto, como os de Ensino Médio, de Financiamento da Educação e de Formação de Professores⁶.

A década de 1990, há que se resgatar, antes de seguir no texto, fora tomada por muitas conferências temáticas internacionais e, entre elas, as que se voltavam à educação

5 O primeiro Fórum de EJA formou-se no Rio de Janeiro, em 1996, quando da preparação para a V CONFINTEA (1997), como reação à política do MEC que não incorporava sujeitos da sociedade civil na metodologia recomendada pela Unesco para realizar o balanço e diagnóstico requerido das ações para a educação de adultos em cada país. A ideia, como um rastilho de pólvora foi se espalhando e mesmo os participantes do Rio de Janeiro contribuíram, por demanda de grupos organizados nos estados, na organização local de vários deles, partilhando suas experiências. O vigor demonstrado e a capacidade mobilizadora fez com que atingissem, até 2005, todos os estados e o Distrito Federal, com formatos diversos, formas de organização e participação, periodicidade e modos de deliberação em torno de ações estratégicas para reivindicar políticas públicas de educação para jovens e adultos mais adequadas, segundo concepções e conceituações forjadas para a área. Vários estudos se debruçaram sobre o tema, em dissertações e teses, havendo também artigos que analisam e registram aspectos relevantes da história dessas forças políticas. Nos anos atuais, os Fóruns perderam muito da capacidade mobilizadora e, hoje, sua visibilidade e influência política é pequena e bastante restrita, até mesmo no estado em que estão situados. Indica-se o texto de Dantas (2010), *Fóruns de educação de jovens e adultos: movimentos em defesa de direitos e políticas públicas para a educação de jovens e adultos*.

6 Estes não eram os únicos fóruns existentes, havia ainda o de educação infantil — que até hoje tem articulação nacional bastante expressiva pelo MIEIB — que, nesse contexto, não tinha interesse temático. O de formação de professores teve alguma presença, mas sem muita expressão organizativa, especialmente por haver uma entidade representativa dessa temática, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Os demais acabaram por não se sustentar, restando tibiamente os de EJA e, com potência, os de educação infantil.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

(a primeira, a de *Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, com a presença de 155 governos; seguida da de *Educação de Adultos* em 1997), tiveram o impulso da ONU e da Unesco, na tentativa de firmar acordos para o novo século que se aproximava pactuando, entre as nações, formas de melhor assegurar direitos: a assentamentos humanos, às mulheres, à educação, à segurança alimentar, às pessoas com deficiência etc.⁷

O Conselheiro Jamil Cury, no Parecer n. 11/2000 (BRASIL, 2000, p. 20) assim se expressa, comentando os eventos havidos no mundo e que impulsionaram a perspectiva do direito à educação no Brasil:

O direito à educação para todos, aí compreendidos os jovens e adultos, sempre esteve presente em importantes atos internacionais, como declarações, acordos, convênios e convenções. Veja-se como exemplo, além das declarações assinaladas neste parecer, como a Declaração de Jomtien e a de Hamburgo, a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino, da UNESCO, de 1960. Essa Convenção foi assinada e assumida pelo Brasil mediante Decreto Legislativo n.º 40 de 1967 do Congresso Nacional e promulgada pela Presidência da República mediante o Decreto n.º 63.223 de 1968.

O autor, em nota ao último parágrafo do Parecer, chamava a atenção para o fato de a CF preceituar, no Art. 5º, § 2º, que os direitos e garantias expressos não excluam outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil fizesse parte. Observava, ainda, que a celebração de tais atos era competência privativa da Presidência da República e sujeita a referendo do Congresso Nacional (BRASIL, 1988, Art. 84, VIII). Essa observação equivalia a dizer que, para que qualquer um dos tratados fosse incorporado ao ordenamento jurídico, ganhando força de lei federal, precisaria assumir a forma de decreto-legislativo.

Como metodologia de preparação para esses eventos, especialmente no caso da educação de adultos realizados em intervalos de cerca de 12 anos desde 1949, a representação da sociedade era proposta indo de espaços de base (entre nós, municipais), depois alcançando esferas estaduais (com delegações formalmente indicadas na base),

7 As conferências do chamado ciclo social da ONU foram: em Jomtien, Tailândia, 1990, sobre Educação para Todos; no Rio de Janeiro, 1992, sobre Meio Ambiente; em Viena, Áustria, 1993, sobre Direitos Humanos; no Cairo, Egito, 1994, sobre População; em Beijing, na China, 1995, sobre Direitos das Mulheres; em Copenhague, Dinamarca, 1995, sobre Desenvolvimento Humano; em Roma, Itália, 1996, sobre Segurança Alimentar; em Istambul, Turquia, 1996, sobre Assentamentos Humanos (Habitat II); em Hamburgo, Alemanha, 1997, sobre Educação de Adultos; em Haya, Holanda, 1999, sobre a Paz; em Dakar, no Senegal, 2000, sobre Educação para Todos; em Durban, África do Sul, 2001, contra o Racismo e a Xenofobia. (PAIVA, 2005)



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

regionais e assim seguindo até o nível nacional, quando se aprovaria um documento final representando o pensamento do país em relação ao tema⁸. Envolveia, assim, educadores, profissionais e instituições dando conta de produzir um balanço de ações e diagnóstico da situação no país em relação à educação dessas pessoas jovens e adultas, e de conhecer a realidade de práticas e concepções que resistiam a políticas de descaso com a área, tornando-as visíveis. No entanto, o trabalho amplamente formulado e debatido, não chegou a ser apresentado na Reunião Regional Latino-americana preparatória: o governo brasileiro não oficializou o documento aprovado em Natal, por pensar a política para a EJA e para a educação de modo bastante diferenciado e enviesado quanto ao que propugnava a Constituição e a LDBEN.

De todo modo, o documento então formulado revela a importância política do que a sociedade foi capaz de produzir, sistematizando concepções e consensuando sentidos para a EJA, além de fortalecer um modo diverso de representação social não formal, pelos Fóruns de EJA que ganharam ainda mais força, depois do episódio frustrante.

O evento seguinte ao Regional Latino-americano, internacional, foi realizado em Hamburgo, na Alemanha, na sede da UIL, organismo integrante da Unesco. Delegações oficiais, formadas por Ministros de Estado, se fariam representar com direito a voto por país, por ser esta uma conferência de tipo 2, que não exigia a presença de chefes de Estado. A V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em julho de 1997, inovou quanto à participação da sociedade, havendo simultaneamente, com direito a voz, em auditório e em galerias, representações oficiais e participantes de Organizações Não Governamentais (ONGs) previamente inscritas — estas últimas sem direito a voto.

Situado o contexto de franca mobilização social que a EJA vinha produzindo, via Fóruns⁹, retoma-se o relato do espaço-tempo em que se dava a formulação do Parecer n. 11/2000. Destaca-se que não apenas se estava, à altura, diante de um “bom texto”, mas que havia conhecimento, reconhecimento e respeito ao movimento que se fazia

8 A forma como o país viveu este momento e como tratou cada nível de participação social, até o feito final de rejeitar o documento aprovado no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Natal, RN de 08 a 10 de setembro de 1996), substituindo-o por um documento proposto em gabinete e sem escuta à sociedade está suficientemente recuperada e registrada em IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004*. Brasília: Unesco, 2004. (Coleção Educação para Todos).

9 Deixo de assinalar aqui os Encontros Nacionais de EJA (ENEJAs), de realização anual, que desde 1999 pautaram temas epistemológicos e teóricos e direcionamentos políticos para a EJA, ultrapassando uma década. O X ENEJA foi celebrado no estado do Rio de Janeiro, no município de Rio das Ostras, marcando a história do Fórum EJA RJ que começara em 1999 o I ENEJA e que alcançava o X, em 2009. (PAIVA, 2005)



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

organizadamente desde 1996 pelos pesquisadores, professores e educadores de EJA, com farta produção, compreensão e sinalizações que o Conselheiro não desprezara.

Todos esses elementos históricos e a memória de partícipes são imprescindíveis para compreender como se deu o desenrolar metodológico até a aprovação do Parecer e consequente Resolução e, por que motivos, ainda hoje, o referido Parecer permanece como referência inconteste, não superada por qualquer outro que o seguiu e que tentou atualizá-lo.

A escuta se fez em três regiões do país como audiências públicas e, embora o Rio de Janeiro estivesse no conjunto Sul-Sudeste, tendo sido o evento no Sul, impedira que alguém o representasse, viajando para a localidade. Demandando ao Conselheiro uma reunião no Rio de Janeiro, o Fórum EJA RJ convenceu-o da necessidade e prometeu auxiliar na mobilização para que a reunião se justificasse, o que de fato ocorreu.

No auditório lotado, de 500 lugares, do antigo prédio do MEC no Rio de Janeiro, o Palácio Gustavo Capanema, muita gente disposta a dialogar aguardava ansiosa a apresentação do texto pelo Prof. Jamil Cury. Não havia animosidade, até porque o texto poderia ser quase in totum assinado por qualquer um de nós. No entanto, alguns aspectos deveriam ser pontuados e o foram, com defesas consistentes que, futuramente, foram acatadas pelo Conselheiro.

De posse de várias questões advertidas pelos participantes em todos os eventos, o Conselheiro pôde concluir o texto e submetê-lo às instâncias formais do CNE que o aprovaram, sendo em seguida homologado pelo Ministro da Educação. Até hoje sou bastante cética em relação aos motivos que levaram à aprovação do denso texto formulado, já que, de certa forma, confrontava uma visão de educação de adultos bastante diversa da que vinha sendo praticada pelo governo FHC, tanto conceitualmente quanto do ponto de vista legal quanto no aspecto do financiamento. O que teria motivado a aprovação? Há apenas hipóteses, mas até agora nenhum documento trouxe pistas sobre o aconselhamento da Secretaria de Ensino Fundamental (à época) que tivesse sustentado a decisão do Ministro.

QUESTÃO CENTRAL DO PARECER: A DEFESA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Direito à educação tem existido como fundamento à ideia de educação como condição necessária, ainda que não suficiente, para se pensar o modelo democrático de sociedade, no qual o papel do Estado, como garantidor desse direito, tem sido insubstituível. A perspectiva do direito como caminho da efetivação da democracia educacional inaugura não apenas para as crianças, mas principalmente para jovens e



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

adultos, uma nova história na educação brasileira, o que veio proposto pela Constituição Federal de 1988.

Segundo Bobbio (1992), o problema mais grave na atualidade, em relação à conquista de direitos, não é o de sua fundamentação, mas de como protegê-los. Para a população que luta por direito à educação, é clara a ideia de que a luta é cotidiana, que se luta hoje para conquistar amanhã, mas que se não houver vigilância, o direito pode se perder, e então é preciso voltar a lutar. A luta cansa, mas também ensina, e esta é, pois, uma grande aprendizagem da luta. (SPOSITO, 1993; PAIVA, 2000).

Horta (1998, p. 7-8), indagando como se faz para proteger um direito social, argumenta que este é mais difícil de proteger do que os direitos de liberdade, porque quanto mais satisfeitas as necessidades, mais aumentam as pretensões. Alguns mecanismos jurídicos foram introduzidos pela Constituição Federal, como proteção ao direito do cidadão, como o mandado de injunção, forma de garantir o direito da cidadania e o dever do Estado, que constituem direito público subjetivo. Esse direito público subjetivo é o poder de ação de uma pessoa para proteger ou defender um bem inalienável e ao mesmo tempo legalmente constituído. Dispositivos jurídicos desse poder traduzem-se pela ação popular, ação civil pública, mandado de segurança coletivo e mandado de injunção — todos previstos e regulamentados pela Constituição Federal de 1988. Para Horta (1998, p. 7), esse é um dos passos da proteção ao direito à educação e, embora venha sendo defendido desde 1930 por juristas, só em 1988 foi proclamado. Horta (1998, p. 8-9) também destaca o que Boaventura de Sousa Santos (1989) considera como “[...] a igualdade dos cidadãos perante a lei” que se choca com “[...] a desigualdade da lei perante os cidadãos”, assim como a existência da desigualdade na administração da justiça, e, ainda, na presença necessária do Estado para a proteção dos direitos sociais traduzida por políticas públicas adequadas.

Questiona-se, ainda, em que medida a Constituição Federal agregou, com êxito, direitos coletivos, ou anexou princípios destes, tratando-os, no entanto, como direitos individuais. Após a Assembleia Constituinte que promulgou o texto da CF em 5 de outubro de 1988, depois de muitas lutas e tensões no plenário defendendo interesses públicos e privados e de intensas negociações com instâncias da sociedade organizada, a educação voltava a assumir o caráter de direito de todos, vista como direito social (Cap. II, Art. 6º), ao lado da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e à infância, da assistência aos desamparados e tratada como direito individual no Capítulo III, Art. 205, 206, 208. Embora existisse a preocupação de assegurá-la como direito de todos, não se conferiu a ela o status de direito coletivo. Constituída como direito público subjetivo (Art. 208, VII, § 1º), trazia a dimensão individual expressa, no caso de ações contra o poder público que deixasse de oferecer o



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

ensino obrigatório. Este ensino obrigatório, de nível fundamental, fora o máximo garantido na Constituição Federal de 1988, como direito de todos.

O Conselheiro Cury (BRASIL, 2000, p. 21), discorrendo em um dos muitos momentos em que faz a defesa do direito à educação para todos e na linha de argumentação que seguiu, assim se referia à nova concepção de EJA, sua vinculação com a redemocratização dos anos 1980 e a ampliação da noção de direito, ausente desde a Constituição de 1934:

[...] é no processo de redemocratização dos anos 80 que a Constituição dará o passo significativo em direção a uma nova concepção de educação de jovens e de adultos. Foi muito significativa a presença de segmentos sociais identificados com a EJA no sentido de recuperar e ampliar a noção de direito ao ensino fundamental extensivo aos adultos já posta na Constituição de 1934.

O ensino obrigatório, de nível fundamental como garantido na Constituição Federal de 1988, e direito de todos, ainda foi reformulado no Inciso I, pela Emenda Constitucional n. 14 de 1996, o que uma vez mais provocou tensões e questionamentos dos estudiosos e pesquisadores em defesa do direito:

[...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

A Emenda Constitucional n. 14/1996 trouxe, quando realizada, uma polêmica discussão sobre a retirada da obrigatoriedade da oferta de ensino fundamental gratuito, tal como formulado no texto constitucional original. À primeira vista, alterar a formulação original de “ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” para esta anteriormente reproduzida, pode significar que a oferta ficaria comprometida como dever do Estado. Mas havia a compreensão, também, expressa, inclusive, pelo legislador, de que a questão em jogo não era essa, mas a de retirar dos sujeitos jovens e adultos a obrigatoriedade do cumprimento do ensino fundamental, como se faz com crianças, pela impossibilidade de exigí-la. Assim sendo, não se trataria de desobrigar o Estado da oferta gratuita do ensino fundamental a quem quer que seja, mas de deixar os sujeitos jovens e adultos livres para decidir por ela. Ou seja, garantia-se o direito para todos, mas se deixaria ao livre arbítrio, no caso de jovens e adultos não escolarizados na chamada “idade própria” — conceito também discutível quando se trata de aprendizagem para além da escolarização, mas ao longo da vida, como vem sendo conceituado na educação de jovens e adultos —, o direito de escolha para decidir pela assunção da oferta.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

A mudança foi bastante questionada no governo FHC, porque um MEC que já não oferecia educação de jovens e adultos (entenda-se essa oferta como a de recursos substantivos e políticas públicas), alegando não haver demanda, poderia se prevalecer de outro entendimento e sequer considerar a existência de um público, também sujeito de direito.

Analisando-se o texto da Emenda n. 14, assim como o da formulação original na interpretação que estou assumindo, percebe-se que, por ser dever do Estado a oferta, prescinde-se de demanda para que os sistemas sejam organizados, independentemente de haver ou não procura. Acrescente-se que, a imperar a lógica governamental, a demanda pouco existiria (como efetivamente aconteceu), porque historicamente a procura pela educação de jovens e adultos, especialmente no nível da alfabetização, nunca foi expressiva, pelos estigmas que carregam os sujeitos quanto ao que significa ser analfabeto, o que muito frequentemente impede que eles se assumam em tal condição. O estigma, que vitima duas vezes o analfabeto, porque além da vergonha ainda o coloca como culpado pelo seu não-saber, traz arraigado a não-consciência do direito, e quando a chance reaparece, é percebida como prêmio, como privilégio, como bênção. Para a lógica do poder que rejeita e nega o direito à educação a esses jovens e adultos, é confortável que assim seja, porque a demanda permanece contida pela opressão do próprio estigma, sem que haja cobrança dos beneficiários do direito quanto a políticas públicas que traduzam esse direito em oferta.

Essas considerações se justificam, por ser direito à educação ideia central do Parecer, que vai sendo explicitada, enlaçada, escareada em todo o texto. Pareceu-me sempre que o autor a reiterou amplamente, sob novos ângulos e a partir de dimensões e referências diversas para demonstrar que, mais do que definir Diretrizes para a EJA, o que se precisava fazer era assumir um novo sistema conceitual de garantia de direito. Este sistema intentava formulá-la e asseverá-la como direito próprio para pessoas que não eram mais crianças e que, por isso mesmo, demandavam um conjunto normativo à altura de carências, necessidades, mas que também reconhecesse identidades, saberes, modos de vida e de expressão no mundo, ou seja, suas culturas. O direito não se fazia apenas pelo acesso à escola, sem que estivesse posta a condição de aprendente que, ao longo de toda a vida, segue em movimento de compreensão e inteligibilidade de um mundo que, no mais das vezes, não serve à sua possibilidade de ser, em sociedades tão desiguais.

Mas ainda agora, para entender o percurso do relator nessa bela defesa expressa ao longo de todo o Parecer, cabe incluir novos dados de contexto, especialmente considerando que 20 anos passados talvez não incluam, para muitos leitores, o conhecimento histórico da realidade então vivida.

No balanço de Dacar, em abril de 2000, todos os demais países, inclusive os desenvolvidos, verificaram se o atingimento das metas acordadas em Jomtien, dez anos



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

antes, se efetivara. Observaram que se chegava ao final da década em situação educacional mais grave do que exibiam antes de assumir os compromissos da Declaração. Constatado o descaso com a educação, fruto de políticas neoliberais que grassaram na década de 1990 (e que no momento retornam com agressiva intensidade), redefiniram-se metas e dilataram-se acordos para os próximos 15 anos, na tentativa de recuperar o tempo perdido.

No Brasil, o contexto não era diferente e, no que cabia à educação de jovens e adultos, contraditoriamente, assumia-se compreensão reduzida do que estava formulado pela V CONFINTEA e preceituado constitucionalmente. Essa compreensão revela-se na política de quase exclusividade de atendimento a crianças no ensino fundamental, tanto em documentos, planos, ações e declarações de autoridades em momentos de importante definição, como pelas alternativas compensatórias, sob forma de ação social, que se prorrogaram nos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso. Aos não-alfabetizados e aos subescolarizados restavam programas compensatórios de assistência social, sem responsabilidade do referido Ministério. As ofertas “públicas” que surgiram a partir daí se deram pelo viés da assistência, obra de voluntários, uma vez mais “alívio para a pobreza”. A visão estreita desta concepção não incorporava toda a construção até então feita¹⁰, em que a educação de jovens e adultos já era vista como processo de educação continuada. Educação continuada indispensável para acompanhar a velocidade e a contemporaneidade do desenvolvimento das ciências, técnicas, tecnologia, das artes, expressões, linguagens, culturas, enfim, que o mundo — especialmente a partir da chamada globalização¹¹ — veio conferindo à história. Na contramão, políticas governamentais promoveram a exclusão, deixando de garantir o direito à “cidadania inteira”¹² a tão largo contingente populacional.

Essa política quase excludente de atendimento educacional a outras faixas etárias — aliada às que favoreceram o empobrecimento das populações e mesmo a miserabilização de milhões — agravou a realidade da educação daqueles anos FHC,

10 As ONGs, na década de 1990, seguraram o atendimento a jovens e adultos, além de iniciativas dispersas em igrejas, movimentos de bairro etc. É de meados dessa década a constituição do Telecurso 2000 que acabou sendo “a alternativa” de EJA, inclusive para muitos municípios que conveniam com o programa, formulado e vendido pela Fundação Roberto Marinho.

11 A globalização tem sido contestada como fenômeno por diversos autores, que propõem a ideia de mundialização, como é o caso de Chesnais (1996).

12 Uso a expressão “cidadania inteira” em oposição à ideia de “meio cidadão”, desde a formulação da tese de doutorado (PAIVA, 2005), forma como venho denominando o direito político do voto, nos termos em que consta da Constituição: o analfabeto vota, mas não pode ser votado.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

mesmo diante da conquista constitucional do direito à educação, tão recente, e que deveria ser cumprido pelo governo que ocupou dois mandatos seguidos¹³.

Posteriormente, e trazendo uma certa digressão ao fio condutor desse item e em apreço ao registro histórico, admite-se que os dados mudaram, não tão significativamente como esperado do ponto de vista da ampliação do atendimento, mas sim das concepções propostas para as políticas que, pelo menos, fizeram jus às formulações do campo da educação de jovens e adultos. As intervenções que o governo federal do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva fez, na área, desde 2003, trouxe a lume a defesa da alfabetização para todos os brasileiros não-alfabetizados, entre tantas outras iniciativas. Partindo do Programa Brasil Alfabetizado, pôs em marcha novas políticas muito mais próximas aos variados contextos nacionais, demandas e desejos de acesso à escolaridade para populações diversas antes alijadas do direito, por um conjunto de causas estruturais discriminadoras e desiguais, com base na origem de classe.

Os resultados da escola brasileira que crescia em atendimento, desde FHC, mas direcionada a um público infantil, inegavelmente, em busca da chamada universalização, se fazia por uma espécie de “escolha de Sofia”, aludindo ao filme em que uma mãe deve escolher, entre os dois filhos, o que se salvará em campo de concentração nazista. Quase se pode dizer que as políticas de educação, no Brasil, tiveram esta marca, historicamente: sempre para uns, em detrimento de muitos, e não é difícil adivinhar em quais recaía a escolha, indubitavelmente. A qualidade da escola brasileira, mesmo com o alargamento da oferta para crianças e adolescentes, no entanto, não acompanhou o quantitativo de atendimento. Assim, passava-se — e até hoje ainda é visível esse efeito — a produzir, com intensidade, um expressivo contingente de jovens que demandavam outra modalidade de educação, a de adultos. Isto ampliou, não apenas no Brasil, mas em diversos países, afetados pelas mesmas condições estruturais e conjunturais, o conceito de educação de adultos de antes, para o de jovens e adultos, pelo reconhecimento desses novos sujeitos como mandatários dessa modalidade de atendimento.

Portanto, um aspecto relevante, nesse movimento histórico, foi o surgimento do segmento jovem na enunciação do campo educacional que abrange. Limitada inicialmente aos adultos, era como se os jovens (e até mesmo crianças) já não estivessem, desde sempre, incluídos nessa modalidade de educação, exatamente pela ausência de escolas, redes e sistemas em todo o país, para atender toda a população escolarizável. Movimentos da sociedade buscavam responder essas demandas, mas não passavam, no

13 Deve-se demarcar que o governo de FHC aprovou, no Congresso Nacional, uma alteração à Constituição, admitindo a possibilidade de reeleição, com vigência para o próprio presidente, no curso do mandato. Havia um declarado medo das elites de, pela via democrática, reinstaurada a democracia no país tão recentemente, chegar-se a eleger um presidente de “esquerda”, o que sempre constituiu um “risco” aos interesses da classe dominante.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

mais das vezes, de experiências com êxito, mas de pouco alcance¹⁴. Os conceitos de juventude e de vida adulta, porque históricos, mudam, marcando e dissociando segmentos ocultados na área de EJA (ABRAMO, 1997; SPOSITO, 1997; PERALVA, 1997; MELUCCI, 1997; GOMES, 1997). E o que poderia significar a presença ampliada de jovens em projetos dessa natureza, no sentido de formular novas enunciações conceituais?

Reconhecer a educação como um direito para todos os segmentos populacionais, independentemente de classe, raça, gênero, idade entre outros, ainda faz parte da luta pela construção de uma sociedade cidadã e plural. Contudo, inserir a EJA efetivamente no conjunto das políticas públicas de direito é um desafio para os diferentes governos e para a sociedade como um todo. Como alertou Beisiegel (1997, p. 31), “[...] durante muito tempo ainda, as miseráveis condições de vida de amplos setores da população e as condições de funcionamento do próprio sistema no país continuarão a produzir elevados contingentes de jovens analfabetos. O sistema escolar não pode ignorá-los”.

Para que o direito, entretanto, se faça prática, exige-se mais do que sua declaração legal. Chegado o novo século e milênio, os dados continuavam a revelar a face cruel da desigualdade no tocante não apenas ao campo econômico, mas também no tocante ao direito social da educação. Vários estudos continuam a revelar com clareza o quanto a sociedade brasileira tem sido vítima de políticas e conduções de sequentes governantes imóveis ao problema do analfabetismo e da interdição histórica de brasileiros e brasileiras aos instrumentos da leitura e da escrita.

Cury (BRASIL, 2000, p. 46), no texto do Parecer, afirmava:

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando.

O Conselheiro, na defesa firme que faz em todo o texto do direito à educação de jovens e adultos, entendia que, para corrigir os erros históricos promotores de exclusão, e tendo no horizonte os acordos firmados que assumiam a perspectiva da educação como direito humano fundamental, explicitava para a EJA três funções: a reparadora (que devolve a escolarização não conseguida quando criança); a equalizadora (que cuida de pensar politicamente a necessidade de oferta maior para quem é mais desigual do ponto

14 Os registros históricos dessas experiências podem ser encontrados pelo descritor educação popular e o site <http://cremeja.org/a7/> contém acervo significativo, colecionado ao longo dos anos por pesquisadores e estudiosos.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

de vista da escolarização); a qualificadora (entendida esta como o verdadeiro sentido da EJA, por possibilitar o aprender por toda a vida, em processos de educação continuada).

Essa nova forma de assumir a educação de jovens e adultos, abandonando as funções¹⁵ que o Parecer n. 699/1972 exarado pelo Conselheiro Valnir Chagas fixava, no antigo Conselho Federal de Educação, trazia novo alento para pensar uma EJA não mais na perspectiva compensatória, de "recuperação do tempo perdido", importando um currículo da escola de crianças para oferecê-lo a jovens e adultos. Experiências de vida, trabalho etc. desses jovens e adultos se imporiam substantivamente para responder a formulação dos Arts. 37 e 38 da LDBEN.

Cury (BRASIL, 2000, p. 21) assim se refere ao que a Lei referendou:

A LDB acompanha esta orientação, suprimindo a expressão ensino supletivo, embora mantendo o termo supletivo para os *exames* (grifo meu). Todavia, trata-se de uma manutenção nominal, já que tal continuidade se dá no interior de uma nova concepção. Termos remanescentes do ordenamento revogado devem ser considerados à luz do novo ordenamento e não pelos ordenamentos vindos da antiga lei. Isto significa vontade expressa de uma outra orientação para a Educação de Jovens e Adultos, a partir da nova concepção trazida pela lei ora aprovada. Do ponto de vista conceitual, além da extensão da escolaridade obrigatória formalizada em 1967, os artigos 37 e 38 da LDB em vigor dão à EJA uma dignidade própria, mais ampla, e elimina uma visão de externalidade com relação ao assinalado como regular.

A perspectiva de exames, no texto legal, foi um embate gramático-teórico vivenciado durante a reunião no Rio de Janeiro, quando a argumentação feita em plenária acabou por convencer o Conselheiro. Na primeira alusão a exames, a Lei não os adjetivava, o que faria somente no caput do Art. 38, quando os qualificava como exames supletivos. A discussão sobre esse sentido, travada na plenária de fóruns temáticos (de EJA, de Financiamento, de Ensino Médio e de Formação de Professores) no Rio de Janeiro, em março de 2000, com o Conselheiro Jamil Cury, já então relatada, contribuiu para a interpretação que assumiu, finalmente, no Parecer 11/2000 (p. 22), qual seja:

No art. 38, a concordância do adjetivo supletivos, do ponto de vista gramatical, é ambígua, isto é, pode referir-se tanto a ambos os substantivos — cursos e exames — como pode estar referido somente ao último, ou seja, somente a exames. Se a redação,

15 Entendido a partir de quatro funções — suplência, suprimimento, qualificação e aprendizagem —, manteve como face mais visível da regulamentação a função *suplência*, traduzida pela ideia de "suprir a escolaridade regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído em idade própria". Concebido como um subsistema integrado, independentemente do ensino regular, mas com ele intimamente relacionado, realçava a vinculação com o esforço do desenvolvimento nacional, já propondo metodologia ajustada às características da modalidade.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

do ponto de vista gramatical, dá margem à interpretação ambivalente, o novo conceito da EJA sob o novo ordenamento jurídico, considerando-se o conjunto e contexto da lei, reserva o adjetivo somente para os exames.

Jamil Cury, continuando a defesa de uma EJA de nova concepção, acrescenta, justificando-a como modalidade da educação básica:

A atual LDB abriga no seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) a seção V denominada Da Educação de Jovens e Adultos. Os artigos 37 e 38 compõem esta seção. Logo, a EJA é uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (BRASIL, 2000, p. 18-19).

Um último aspecto a destacar diz respeito à consagração da expressão educação de jovens e adultos, em definitivo assumida e compreendida como necessidade em um país que, ainda, não resolveu nem a completude da escolarização na educação básica, pela permanência e sucesso dos estudantes que vão/foram à escola, nem conseguiu garantir essa escolarização a quem não pôde realizá-la na infância, porque o trabalho era o motivo real para a sobrevivência de si e da família.

Adolescentes e jovens continuam a ser “expulsos” (no dizer freireano) da escola, e, ao abrigo da lei, em muitos casos. O insucesso alardeado e as multirrepetências são, na maioria das vezes, razão suficiente para que armadilhas sejam interpostas em suas trajetórias, “empurrando-os”, sem alternativa, para a EJA. A condição de trabalhadores precoces, apesar de devidamente ordenada do ponto de vista jurídico nacional, que ainda admite o trabalho do menor na qualidade de aprendiz, sem dúvida implica contradição com os acordos internacionais de que o Brasil é signatário, que visam à eliminação do trabalho infantil.

Cury (BRASIL, 2000, p. 23) alerta para o fato de a Emenda Constitucional n. 20 de 1998 ter alterado o teor do Art. 7º, XXXIII da Constituição Federal para a seguinte redação: “[...] proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito anos e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos”, e sugere a leitura do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Art. 60-69 e Art. 402 a 414, e 424-441 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que tratam do adolescente aprendiz. A possibilidade admitida, sem dúvida, acaba encobrindo inúmeros desvios à formulação legal sobre como o trabalho se faz, mas não na condição de aprendiz, muito menos cumprindo a legislação trabalhista. Pode-se dizer que, no Brasil, o trabalho infantil só deixará de existir quando for encarado como problema,



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

porque até então tem sido encarado como solução, no dizer de Antônio Carlos Gomes da Costa¹⁶ que, em muito, auxiliou a compreender o fenômeno que afeta tantas crianças, precocemente, alijando-as da escola. Admitida a concepção social que considera melhor que a criança, o adolescente, o jovem trabalhem, do que acabem, pelo ócio, caindo na marginalidade, as elites, cujos filhos não precisam trabalhar cedo porque têm rede de proteção que caberia a todas as crianças, adolescentes e jovens, facilmente aplica esse modo de pensar às populações pobres, vistas como marginais na essência, e às quais, diante de "oportunidades", passariam a "desenvolver essa potência".

Como sujeitos de um direito interditado socialmente, jovens e adultos, quando imersos na atividade do trabalho, são exigidos, contraditoriamente, da competência para aquilo que lhes foi interditado: saber ler e escrever. Se não são trabalhadores, o não saber ler e escrever acaba sendo a causa eficiente que lhes faz passar de vítimas a culpados.

Muitos são os aspectos reiteradores da nova concepção que o Conselheiro assumiu e que inflexionaram a educação de jovens e adultos, para assegurá-la como direito, em pé de igualdade com os demais níveis de ensino. Minha perspectiva, nesse artigo, não poderia esgotar os avanços afirmados, mas, necessariamente, fazer um recorte de leitura do Parecer, assinalando e destacando aspectos mais contundentes e relevantes que, ainda hoje, pautam estudiosos, professores e pesquisadores em defesa desse direito. E, nesse sentido, penso que cumpri a tarefa a que me dispus.

Em janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), homologado com vetos presidenciais aos recursos, nascia frágil, sem deixar ver em curto prazo saídas possíveis para executar efetivamente um projeto emancipatório para a educação brasileira. No caso da EJA, metas e diretrizes careciam de sintonia e de vontade política para que se tornassem realidade. Mais uma vez a educação de jovens e adultos sofria vetos, comprometendo a construção social do direito que timidamente resistia.

Apesar dos textos legais, das normas orientadoras de Conselhos, de recomendações, devo ainda assinalar que, durante anos, o MEC, como poder de Estado não cumpriu (e novamente não cumpre) o dever à educação devido à população, sem ser incomodado por instâncias competentes para que o fizesse, ao ferir preceito constitucional posto como direito público subjetivo. Manteve-se o MEC em muitos períodos históricos (e novamente se mantém) assumindo, ainda, a concepção de que EJA é tão somente alfabetização/escolarização, abandonando por completo a função social da qualificação (cf.

16 Antônio Carlos Gomes da Costa foi um dos principais redatores do ECA. O pedagogo faleceu em março de 2011, com trajetória marcada como educador social e sua atuação para a defesa de direitos, principalmente durante a década de 1980. Foi Secretário de Educação de Belo Horizonte, oficial de projetos do Unicef, além de consultor da Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outras atuações em organizações da sociedade civil. Em 1998, ganhou o Prêmio Nacional de Direitos Humanos. Fonte: <http://www.andi.org.br/documento/21-anos-do-eca-o-legado-de-antonio-carlos-gomes-da-costa>.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

Parecer CNE n. 11/2000), como direito a aprender por toda a vida, continuamente. A tarefa de zelar pela Constituição, outorgada ao Ministério Público, como ouvidoria que é da cidadania, ainda é bastante frágil, especialmente em relação a determinada sorte de direitos. Na sociedade de consumo, em que cidadania se confunde com o direito a ser consumidor, quase basta que se garanta a satisfação do “cliente”, motivo pelo qual só então se mobilizam forças sociais.

O QUE SE SEGUIU: RESOLUÇÕES E QUESTÕES EM DEBATE

Desde a homologação do Parecer 11/2000, muitas iniciativas dos diferentes Conselhos Nacionais que se sucederam àquele, daquele tempo, foram realizadas, no intento de “aperfeiçoar”, como alguns enunciaram, o datado do ano 2000.

A Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), consultiva à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), se dividia, com posições a favor e contra a fixação de idades de ingresso em cursos de EJA, um dos aspectos justificadores do tal aperfeiçoamento. Questões à sorrelfa foram surgindo e impingindo a SECAD, ainda no governo Lula, a alterar preceitos legais, com argumentos maliciosos de que jovens eram maioria em escolas de todo o país. A principal dessas questões dizia respeito à idade de matrícula em cursos de EJA, de ensino fundamental e médio, aspecto não regulado pela LDBEN. A existência de idade, alterada na LDBEN de 1996 para menos, apenas se referia a *exames*. Se antes, a idade para prestar *exames supletivos* era de 18 anos para o ensino fundamental e 21 para o ensino médio, com a LDBEN essa idade decrescia para 15 e 18 anos, respectivamente, no entendimento do legislador de que não seria possível negar, a quem saísse (“fosse saído”) da escola com esta idade, a possibilidade de tentar ser aprovado em exames, permanecendo, dessa forma, sem conclusão e sem escolarização obrigatória. Posteriormente, a Emenda Constitucional n. 59/2009, já referenciada, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos, da seguinte forma. Observe-se:

Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 208.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

.....



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde."

Como, pois, alterar por Resolução de Conselho Nacional de Educação um marco legal? Esta pergunta passou a ser o centro das defesas contra a proposição, entre os próprios estudiosos e pesquisadores da EJA. Havia, inclusive, argumentos de que, se aprovada a idade, haveria recurso ao Ministério Público Federal, por descumprimento legal. Foram então, sustentados em documentos formulados por integrantes da CNAEJA, aspectos sobre idade mínima, educação à distância e carga horária dos cursos.

O argumento em favor da fixação de idade mínima, a despeito de demonstrações de dados feitas pelo INEP e por consultas outras, referia-se ao fato — nunca confirmado em quantidade e dispersão — de que havia ampla "juvenilização" da EJA, como se a presença de adolescentes e jovens jamais tivesse sido realidade nas classes, desde que se passou a ofertar educação de adultos. Os jovens, agora, defendiam muitos, eram oriundos da escola básica, por ela "expulsos" e, direcionados à EJA, alteravam sua dinâmica, prejudicando as atividades.

O argumento da "expulsão" era inegável, no entanto, a correção de uma ação injusta e que feria a legislação e o direito à educação independentemente da idade, não se daria pelo impedimento de matrícula na modalidade EJA, mas pela ação efetiva do MEC em diálogo com sistemas estaduais e municipais — os executores das políticas — para que se corrigisse a omissão de esferas federativas no respeito ao texto constitucional, impedindo que suas escolas usassem de artifícios para expulsar, do convívio escolar, os chamados "indesejáveis". Encontrava-se aí um nó górdio na educação brasileira e, por mais absurdo que pudesse parecer, havia defensores da captura e cerceamento do direito à educação a um conjunto de jovens a que as escolas negavam o direito de aprender.

E havia mais: se os dados do INEP demonstravam que a situação da chamada "juvenilização" não era ampla, em todo o território, mas aparecia localizadamente em algumas regiões, capitais, escolas, reforçando a hipótese de que havia "autoridades cruéis" que executavam uma política de interdição ao direito à educação, outra questão a esta se correlacionava. Como essa condição recaía entre adolescentes de 15 a 17 anos, buscavam-se outras "causas" para não somente o abandono, mas a passagem para a EJA. Apontava-se, então, a gravidez na adolescência como um dos motivos determinantes desse abandono. Mais uma vez os dados contestaram as afirmativas, e o INEP provou que a gravidez entre adolescentes e jovens de 15 a 17 anos alcançava um percentual de 2% do total, e que adolescentes que foram mães eram as que mais retornavam à escola. As afirmações pareciam encobrir preconceitos em relação às adolescentes grávidas, em atitudes moralizantes e discriminadoras de escolas e profissionais da educação.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

Em 8 de outubro de 2008, a Câmara de Educação Básica, aceitando a provocação de defensores da fixação da idade para ingresso na EJA, definiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em reexame do Parecer CNE/CEB n. 11/2000 (e adequação da Resolução CNE/CEB n. 1/2000), por meio do Parecer CNE/CEB n. 23/2008. Especificamente, revia aspectos de duração e idade dos cursos para a EJA; idade mínima e de certificação dos exames na EJA; e disciplinamento e orientação para cursos de EJA com mediação da educação à distância.

Com muitas ressalvas e depois de muito tempo de discussões, o Parecer foi aprovado, contendo a indicação de que a idade mínima para cursos na EJA tanto de ensino fundamental como de ensino médio fosse 18 anos, o que deixaria fora da escola todos os “expulsos” antes dessa idade, em franco descumprimento ao texto constitucional. Embora declarando voto favorável ao Parecer, segundo notícia do sistema de comunicação do CNE, o Conselheiro-presidente da Câmara de Educação Básica, César Callegari, ao destacar a qualidade dos trabalhos desenvolvidos, manifestava dúvidas sobre a capacidade de os sistemas de ensino atenderem jovens de 15 a 17 anos e impedirem a evasão escolar. Callegari observava, ainda, que muitos sistemas sequer conseguiam cuidar a contento dos alunos que não apresentavam problemas de idade, e questionava a capacidade desses sistemas de reter o contingente de jovens que “evadiam”.

Em 29 de outubro, o Parecer foi enviado ao Gabinete do Ministro, para fins de homologação, o que não aconteceu, tendo o processo retornado ao Conselho em 8 de janeiro de 2010, acompanhado da Nota Técnica n. 38/2009/DPEJA/SECAD.

Na tensão criada na disputa por idade de acesso à EJA, pareceres foram sendo produzidos e receberam ponderações de técnicos das áreas no MEC, por meio de Notas Técnicas, levantando questões que recomendavam a não homologação das formulações, o que aconteceu por três vezes. Audiências públicas e reuniões foram realizadas sem haver acordo entre os participantes, o que exigia atenção na tomada de decisão, pelos muitos argumentos postos na mesa de negociação. Para dirimir parte das questões um consultor externo, selecionado por Edital Público, recaiu na pessoa do Prof. Jamil Cury, decisivo para resgatar os sentidos originais tão bem explicitados e fundamentados no Parecer 11/2000, considerando todos os argumentos recolhidos em variados espaços de discussão.

Ao fim e ao cabo, o Parecer CEB/CNE n. 6 foi aprovado em 7 de abril de 2010, e finalmente homologado, contendo, em síntese, a seguinte conclusão, que contou, em muito, com a argúcia e competência do consultor Jamil Cury que, mais uma vez, soube tratar a EJA com a dignidade já anunciada no Parecer 11/2000 e no escopo das muitas questões que a complexidade do tema revelava, consideradas todas em prol da garantia do direito à educação de tantas pessoas, no país. Apesar de constituir uma citação um pouco longa, vale a pena ser transcrita, recomendando-se, entretanto, aos leitores desse artigo, a leitura do próprio Parecer, pelo que apresenta de fundamentos e reflexões que



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

passam ao largo de aligeiramentos e argumentos simplórios que, em muitos casos, alimentam pareceres do CNE.

De posse de um largo conjunto de *consideranda*, que integram o item “1.2 Quanto à idade mínima de ingresso nos cursos de EJA”, na p. 27, pode-se ler em seguida:

Define-se que a idade mínima para os cursos de EJA deve ser a de 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental e de 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio, tornando-se indispensável:

1. Fazer a chamada de EJA no Ensino Fundamental tal como se faz a chamada das pessoas com idade estabelecida para o Ensino Regular.
2. Considerar as especificidades e as diversidades, tais como a população do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pessoas privadas de liberdade ou hospitalizadas, dentre outros, dando-lhes atendimento apropriado.
3. Incentivar e apoiar os sistemas de ensino no sentido do estabelecimento de política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos nas escolas de ensino sequencial regular, na educação de jovens e adultos, assim como em cursos de formação profissional, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que proporcione oferta de oportunidades educacionais apropriadas, tal como prevê o artigo 37 da LDB, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário.
4. Incentivar a oferta de EJA em todos os turnos escolares: matutino, vespertino e noturno, com avaliação em processo.

Ainda que o Parecer tenha acabado por fixar uma idade de ingresso, não cometeu a imprudência do texto anterior de impedir o acesso até os 18 anos, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. O louvável, em todo o texto, foi o registro crítico do fundamental debate ocorrido, os recuos e retornos sob novas argumentações, a posição de revisionamento permanente em matéria de alta complexidade, sem o apetite de formular verdades de ocasião, desconsiderando polêmicas legítimas que cercam o pensamento educacional brasileiro em muitas partes do país. O exercício democrático equilibrou os ânimos a princípio bastante exaltados que queriam impor uma dada visão de realidade que não se sustentava por uma única mirada, sem assumir a multidimensionalidade e a multirreferencialidade que permitem abordar o tema, complexamente.

ENFRENTANDO O DEBATE QUE NÃO ACABOU, CONCLUSIVAMENTE



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

Ao tempo em que no mundo a educação vem sendo tomada como um *direito humano*, mais do que, apenas, direito social, a conquista no aspecto jurídico, entre nós, continua não garantindo, na prática, esse direito. A letra da lei não consegue alterar o jogo das relações políticas e dos programas governamentais que vêm excluindo, pelas opções que realizam, uma dupla vez os brasileiros já excluídos na infância, negando-lhes o atendimento, o reconhecimento de serem cidadãos de direito, a “chance” renovada do saber sistematizado da cultura escrita que organiza a vida nas sociedades grafocêntricas.

Como *direito humano*, busca-se legitimar para a educação a ontologia do ser social, entendendo-se que, mais do que uma construção da história, ela significa um atributo da própria humanidade dos sujeitos, sem o qual homens e mulheres não se humanizam completamente. É por meio dos direitos humanos que o valor da liberdade passa a ser posto no horizonte como fundamento essencial da vida, cuja realização exige regras e formas de convivência capazes de garantir a igualdade para todos os sujeitos. O modo possível de operar essa igualdade tem sido defendido pela democracia como valor universal.

Observa-se, então, como a construção social inicia seu processo de complexificar o sentido de direito, já que o que antes poderia resumir um direito — escola para todos —, não mais se faz suficiente, se esta escola não garante a todos o saber ler e escrever com qualidade. Isto não configura um outro direito, mas se amalgama à ideia original de tal maneira, que impõe pensar direito à educação nessa significação ampla: ir à escola e aprender a ler e a escrever como leitor/escritor experiente do texto e do mundo, considerando-se a diversidade de sujeitos e suas experiências e trajetórias de vida.

A enunciação dessa nova significação, no entanto, não basta para que esses “dois” sentidos — ir à escola e aprender — se encontrem na prática social. Continua-se a lutar pela escola para todos, não consagrada para enorme contingente, assim como se defende a qualidade, forma pela qual o saber ler e escrever parece estar associado.

Como conquista, o direito à educação vem se fazendo em movimentos mais ou menos densos e tensos, tanto provocado como resposta do setor público a exigências populares, quanto por meio de algumas proposições de políticas públicas cuja face exteriorizada se afirma com essa intenção e por ela tenta se sustentar. Contraditoriamente, entretanto, políticas sucessivas de governos atuam fechando escolas, turmas, matrículas e negando, na prática, o direito à educação, mesmo quando há recursos públicos assegurados no FUNDEB para manter o atendimento a um público tão expressivo, cuja formação educativa e política depende sobretudo, do acesso à escolarização.

O Parecer CEB/CNE n. 11/2000, destacado nessa publicação celebrando 20 anos de formulação, e que mudou a face da concepção de EJA no país, teve um lugar assegurado



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

como enunciador de compreensões que visavam não apenas o momento presente em que se fez mas, especialmente, possibilidades futuras para sujeitos humanos, para os quais o conhecimento, o saber cotidiano se enlaça inexoravelmente a propostas curriculares que não podem, nem devem, ignorar suas experiências, vivências, saberes de classe, suas culturas, identidades e cotidianidades.

O respeito dedicado a Jamil Cury não se apagará, jamais, da história da EJA, depois desse lugar em que ele forjou/sistematizou tantas concepções e compreensões que alteraram sentidos, significados e, quem sabe, práticas pedagógicas.

Em momento em que novas Diretrizes Curriculares são formuladas pelo atual CNE para a EJA, alinhando-a à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de formulação equivocada e elaboração desrespeitosa em relação à metodologia anteriormente adotada quando da formulação do Parecer 11/2000, resta-nos registrar e com nostalgia lamentar a distância-presente que 20 anos antes, já nos punham à frente desse 2021.

O retorno a um modelo nacional eivado de contradições nos princípios que sustenta em relação ao que dispõe como operacionalização retoma o “momento FHC”, quando Parâmetros Curriculares pretendiam homogeneizar as escolas brasileiras, pelo desconhecimento das múltiplas realidades que nos constituem e que constituem as gentes, as redes, essas escolas, os professores, os contextos, as vidas.

Resta-nos, assim, apostar que, uma vez mais, o “receituário” que despreza os saberes da prática de professores, não seja tomado como remédio amargo — no meio de tantos que nos têm sido dispensados nesses tempos de obscuridade —, mas que possa impulsionar a crítica, a análise, a resistência sobretudo, em defesa de jovens e adultos de carne e osso que habitam nossas escolas e que nelas fizeram/fazem, suas apostas de sonhos, de desejos e de vida.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Juventude e contemporaneidade. n. especial 5 e 6. Rio de Janeiro: ANPEd, maio jun. jul. ago. set. out. nov. dez. 1997. p. 25-36.

BEISIEGEL, Celso de Ruy. Política de Educação de Jovens e Adultos analfabetos no Brasil. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). A gestão democrática da educação*. Desafios contemporâneos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

BRASIL. Conselho Federal de Educação, Parecer n. 699/72, CE de 1º e 2º Graus, 6 jul. 1972 – Doutrina e filosofia do ensino supletivo, Relator Conselheiro Valnir Chagas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus – Legislação do ensino supletivo. 2. ed. Brasília/DF, 1981. p. 38-72.

BRASIL. *Constituição Brasileira*. 5 de outubro 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 5 jun. 2021.

BRASIL. *Diretrizes para a educação de jovens e adultos em 1996*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 14*, de 12 de setembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em 5 jun. 2021.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 59, de 11 nov. 2009*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 5 jun. 2021.

BRASIL. *Lei n. 5.692, de 11 de ago. 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal>. Acesso em 5 jun. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96*. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 5 jun. 2021.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Parecer CEB/CNE n. 11/2000*. Brasília: CNE, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Parecer CEB/CNE n. 6/2010*. Brasília, CNE, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 01/2021*, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) 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.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. *O marco de ação de Dakar*. Educação para Todos. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Dakar, Senegal - 26 a 28 de abril de 2000.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1988.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

GOMES, Jerusa Vieira. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*. Juventude e contemporaneidade. n. especial 5 e 6. Rio de Janeiro: ANPEd, mai. jun. jul. ago. set. out. nov. dez. 1997. p. 53-62.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *In: Cadernos de Pesquisa*. n. 104. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, jul. 1998. p. 5-34.

IRELAND, Timothy; MACHADO, Maria Margarida; PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004*. Brasília: Unesco, 2004. (Coleção Educação para Todos).

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. Juventude e contemporaneidade. n. especial 5 e 6. Rio de Janeiro: ANPEd, maio jun. jul. ago. set. out. nov. dez. 1997. p. 5-14.

PAIVA, Jane. Onde a vida pode ser outra. *In: CECCON, Claudius; PAIVA, Jane (coords.). Bem pra lá do fim do mundo*. Uma experiência na Baixada Fluminense. Rio de Janeiro: CECIP, 2000. p. 19-43.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*. Juventude e contemporaneidade. n. especial 5 e 6. Rio de Janeiro: ANPEd, maio jun. jul. ago. set. out. nov. dez. 1997. p. 15-24.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reinventar a democracia: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. *In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (orgs.). Os sentidos da democracia*. Políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999. p. 83-129.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62627

SPOSITO, Marília Pontes. *A ilusão fecunda. A luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: HUCITEC: EdUSP, 1993.

Recebido em 27 de setembro de 2021

Aceito em 27 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.