



DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUESTÕES SOBRE FORMAÇÃO, INCLUSÃO, EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA

NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION: ISSUES ABOUT FORMATION, INCLUSION, EMANCIPATION AND AUTONOMY

FREITAS, Márcia da Silva¹

COSTA, Valdelúcia Alves da²

RESUMO

Este artigo vincula-se a uma tese de doutorado em educação em fase final de elaboração, tendo por objetivo central problematizar as questões referentes à educação de jovens e adultos na perspectiva da inclusão escolar, como também à negação e/ou banalização do direito à educação historicamente negado na sociedade de classes. Este estudo é conduzido à luz da Teoria Crítica da Sociedade, considerando os desafios impostos pelos limites sociais à formação educacional e humana, com vistas à emancipação e autonomia de estudantes jovens e adultos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, implementadas com o intuito de orientar a organização curricular das unidades escolares que ministram a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Direito à educação; Inclusão escolar; Formação, emancipação e autonomia.

ABSTRACT

This article is based on a doctoral thesis in education in its final stage of preparation. Its main objective is to discuss the issues related to the education of youngsters and adults from the perspective of inclusive education, as well as the denial and/or trivialization of the right to education historically denied in class society. This study is conducted in the

1 Colégio Pedro II - CPII. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5216-4563>. e-mail: freitasmarcia@id.uff.br.

2 Universidade Federal Fluminense - UFF. Niterói, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4751-4861>. e-mail: valdeluciaalvescosta@id.uff.br.



light of the Critical Theory of Society, considering the challenges imposed by the social limits to the educational and human formation, aiming at the emancipation and autonomy of young and adult students, having as a reference the National Curricular Guidelines for Youth and Adult Education (BRAZIL, 2000), implemented with the purpose of guiding the curricular organization of the school units which provide Youth and Adult Education as a teaching modality.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Right to Education; Inclusive Education; Formation, Emancipation and Autonomy.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda aspectos relacionados a uma pesquisa de doutorado de educação em desenvolvimento acerca das demandas humanas, contradições e limites sociais que envolvem a formação de estudantes jovens e adultos com deficiência na perspectiva inclusiva. Com ênfase na Teoria Crítica da Sociedade, a pesquisa apresenta alguns desafios contemporâneos enfrentados pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos/EJA, sobretudo os relacionados à inclusão escolar e às constantes manifestações de preconceito contra esses indivíduos.

O referido estudo está vinculado ao Projeto de Pesquisa "Violência escolar: discriminação, bullying e responsabilidade", com apoio do CNPq, por intermédio do Edital Cidadania, Violência e Direitos Humanos, processo nº. 442702/2016-7, contando com a participação de uma rede de pesquisadores de diversas regiões do Brasil, atuantes em universidades públicas nacionais e estrangeiras (Argentina, México, Espanha e Portugal), envolvendo os cursos de Pedagogia, Psicologia, Filosofia e Ciências Sociais, e tendo como objetivo precípuo a identificação dos tipos de violência na escola, em especial, aqueles que se voltam contra minorias, como o bullying e o preconceito, além de analisar sua inter-relação com fatores psíquicos e socioeducacionais, como o desempenho escolar, a autonomia frente à autoridade e a personalidade autoritária.

Os principais resultados obtidos, até então, no referido projeto de pesquisa demonstram quais são as manifestações mais recorrentes de comportamentos preconceituosos e suscitam reflexões acerca da relação entre violência escolar e violência social, enfatizando o papel das universidades e das escolas públicas de educação básica, no enfrentamento a esses tipos de violência por meio de propostas curriculares que contemplem elementos que contribuam à conscientização e propiciem debates sobre a



implementação e o acompanhamento de políticas públicas que visem ações efetivas no combate à violência presente em seus intramuros. A esse respeito, dados de pesquisa apresentados por Galuch et al. (2020, p. 9) indicam que “As manifestações mais recorrentes de comportamentos preconceituosos são a marginalização e a segregação”. E continua:

Na marginalização, o estudante alvo da discriminação é incorporado ao grupo, mas não é considerado plenamente seu membro. É como se alguém fosse convidado para uma partida de futebol, porém os demais jogadores da sua equipe não lhe passassem a bola. Na segregação, o estudante alvo da discriminação não participa do grupo, sendo ignorado pelos colegas. Em um jogo de basquete, por exemplo, este estudante, alvo da segregação, não seria escalado para compor com o grupo. Em geral, tanto no preconceito quanto no bullying, o indivíduo que os pratica não consegue se identificar com o outro (GALUCH et al., 2020, p. 10).

Os resultados obtidos pela pesquisa de Galuch et al. revelam a existência da não identificação com o outro considerado diferente, resultando na indiferença, que repercute na marginalização e na segregação. Ao tratar da organização curricular das escolas e de suas propostas pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos, é importante e necessário que essas questões sejam analisadas de modo a superar essa condição de hostilidade pautada na resistência e na inaptidão à experiência do contato com o outro diferente de si.

Tendo por base a concepção inicial de educação expressada por Adorno (2000), pautada na preocupação quanto à desumanização representada pela materialização da barbárie ocorrida em Auschwitz, para que a mesma não torne a ocorrer em outros contextos sociais, “É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não idêntico, o diferenciado” (ADORNO, 2000, p. 26). Em recente estudo realizado por Silva (2019, p. 29), verifica-se que “(...) ao ato educativo cabe o compromisso de gestar em cada indivíduo a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens”.

Analisando a Educação de Jovens e Adultos, face à discriminação historicamente vivida por seus estudantes, verifica-se a importância de se identificar as causas que permitiram a segregação do sistema regular de ensino, por intermédio de ações políticas e pedagógicas para a superação do que é considerado violência sob a forma de preconceito.



POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SOCIAL

Atualmente, na sociedade brasileira, a Educação de Jovens e Adultos se insere no rol das políticas públicas, sendo um direito educacional e social para aqueles que não tiveram acesso à educação durante a infância ou cursaram apenas os anos iniciais do processo de escolarização. Porém, nem sempre foi assim. Pois, como afirmam Costa e Leme (2016, p. 9), “O avanço da educação pública é fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade, na qual se postula a igualdade de oportunidades ou a igualdade de condições sociais”.

Considerada como uma conquista alcançada por intermédio de lutas e movimentos protagonizados por várias instâncias sociais, a EJA foi reconhecida como modalidade de ensino da educação básica a partir do ano de 1988, quando da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), conhecida como a Constituição Cidadã, e, desde a implementação da Lei nº 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (BRASIL, 1996). Assim, o resgate de uma dívida social histórica tem sido almejado por meio da expansão da escolarização de jovens e adultos.

Recentes estudos sobre currículo e formação realizados por Silva (2019, p. 33) destacam que “ao longo das duas últimas décadas, mais especificamente após a publicação de Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, vários foram os documentos elaborados e distribuídos às redes e Sistemas de Ensino tratando do currículo e suas diretrizes”. Cabe salientar que o documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, referendado pelo Parecer nº 11/CNE/CEB (BRASIL, 2000), “(...) constitui-se no mais importante documento normativo para a Educação de Jovens e Adultos” (FÁVERO, 2011, p. 32), traçando um panorama histórico, ao apresentar a situação de exclusão e discriminação pela qual foi submetida grande parcela de jovens e adultos oriundos das classes sociais economicamente mais pobres, especialmente os descendentes de povos indígenas e de indivíduos negros escravizados no Brasil, ratificando o exposto na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990, p. 1) “(...) mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade da vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais”.

Nesse sentido, segundo o Parecer nº 11/CNE/CEB (BRASIL, 2000), a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, ao obter o estatuto de política pública, pressupõe o enfrentamento à citada dívida não reparada, procedente de uma ordem histórico-social:



Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica (BRASIL, 2000, p. 6, grifo nosso).

Sendo assim, a Educação de Jovens e Adultos, além de compor uma política educacional, trata-se de uma política social, pois visa a inclusão dos indivíduos que não tiveram assegurado o direito subjetivo à educação escolar durante a infância. Em consonância com o pensamento de Crochick (2019, p. 37), a respeito da possibilidade de agenciamento da inclusão, cabe reforçar "(...) a necessidade de instituir políticas públicas que garantam o acesso a direitos básicos por parte das pessoas com deficiência e de outros grupos minoritários ou vulneráveis". Pois, "(...) a convivência com pessoas com diferenças significativas pode gerar a quebra de estereótipos, promovendo uma inclusão real" (CROCHICK, 2019, p. 37-38).

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000, p. 08), "(...) dentro de seus limites, a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assinalar um projeto de sociedade menos desigual". Ainda a respeito da educação escolar, as referidas Diretrizes ressaltam em relação à Educação de Jovens e Adultos, que "(...) ela pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nessa medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade" (BRASIL, 2000, p.08). De acordo com Silva (2020, p. 107):

A diversidade precisa nortear o currículo da EJA, pois só existe diálogo quando o outro é reconhecido como sujeito de direitos, independente da etnia, opção sexual, religiosa, entre outros. Com isso, o currículo precisa estimular a reflexão em torno dos direitos humanos fundamentais e a criticidade da sociedade desigual e excludente que estamos inseridos, identificando que os discursos em torno da diferença são construídos para dotar alguns sujeitos de poder em detrimento de outros.

Em vista disso, urge considerar que a educação não deveria ser privilégio de alguns e que as políticas de currículo no Brasil, ao preconizarem a democratização do acesso e a permanência desses estudantes na escola pública, afirmem a importância de contemplar no currículo da EJA as especificidades de seus estudantes, reconhecendo sua diversidade, com o objetivo de não permanecerem gerando novas exclusões sociais. Afinal, o currículo escolar, para além de ser constituído pelos conhecimentos historicamente elaborados e acumulados pela sociedade, é tecido pelas histórias de vida e pelas experiências dos



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57802

indivíduos, pelos diferentes objetivos e expectativas de cada estudante, por seus diversos saberes e conhecimentos prévios ao ingresso na instituição escolar, pela diversidade cultural, regional e intergeracional.

Para tal, no tocante à formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos propõem (BRASIL, 2000, p. 56): "(...) pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino". Quanto à necessidade de observação às especificidades e diálogo com os estudantes, verifica-se que são ações imprescindíveis. Como afirmado por Freire (1996, p. 31), ao tratar da dialogicidade verdadeira, "os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela".

Silva e Costa (2020, p. 89), ao analisarem o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/PNEDH (UNESCO, 2007), enfatizam a importância de "(...) vislumbrar a formação docente como política de democratização pelas possibilidades à produção do conhecimento, da pesquisa e práxis receptivas à experiência investigativa e teórica".

Cabe destacar a relevância do compromisso ético demandado a todos os partícipes da comunidade escolar ao refletir sobre o currículo e a formação fundamentados em direitos humanos. Costa (2015, p. 30) afirma: "(...) pensar para além do reducionismo das práticas pedagógicas heterônomas e cindidas, avançando por intermédio da experiência da pesquisa, da reflexão crítica na prática docente original e emancipatória" é uma questão fundamental para contribuir com a formação para a emancipação que pressupõe o desenvolvimento do pensamento livre e esclarecido, a autorreflexão crítica e a autonomia.

Em conformidade com Costa (2018, p. 48-49), em relação à educação inclusiva, "(...) considerar os direitos humanos demanda o compromisso ético de profissionais da educação nas diversas instâncias sociais". Esse compromisso também foi ressaltado por Freire (1996, p.78), ao afirmar "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros". Ao analisar a educação para a autonomia, Freire (1996) salientou que o ato de ensinar exige comprometimento com várias ações, tais como: rejeição a qualquer forma de discriminação, respeito aos saberes e à autonomia dos estudantes, pesquisa, rigorosidade metódica, reflexão crítica sobre a prática, humildade, bom senso, disponibilidade para a escuta, o diálogo e para a luta em defesa dos direitos que lhes são intrínsecos, entre outras práticas, como "uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética" (FREIRE, 1996, p.18).



Então, ao refletir sobre elementos inerentes à formação docente, considerando a problematização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos em diálogo com o pensamento de Freire (1996, p. 21), cabe ratificar que “a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Sob essa ótica, ao referir-se à formação docente, Costa (2018, p. 50) afirma:

(...) ainda é necessário desenvolver a formação docente em sua dimensão teórica e investigativa, para a superação da falsa ideia de que a prática docente e os métodos canônicos de ensino, sejam pensados como um fim em si mesmos e suficientes no enfrentamento e na problematização dos limites sociais, impostos historicamente aos professores como limites humanos.

Percebe-se a urgência de uma formação docente que instigue a reflexão, a autonomia e a autoria, superando as práticas que envolvam a mera reprodução de conhecimentos. A formação para a atuação na Educação de Jovens e Adultos requer autorreflexão crítica que provoque o pensar sobre a contemporaneidade, assim como sobre as causas sociais que originaram essa modalidade de ensino.

Ao investigar as causas que obstaram a educação e a formação na educação básica de estudantes jovens e adultos, é possível observar que a origem da EJA revela a existência de contradições sociais no contexto histórico inerente à sociedade administrada e de intensificação das desigualdades. Segundo Souza (2011, p. 19), “a evolução da história das políticas para a juventude foi determinada pela exclusão dos jovens da sociedade”. De modo geral, essa modalidade de ensino recebe estudantes oriundos das classes mais vulneráveis da população, que estiveram à margem da sociedade por um longo período, em sua maioria devido à necessidade de ingresso precoce no mundo do trabalho em prol da própria sobrevivência e em decorrência das condições objetivas materiais as quais foram e/ou estão submetidos, enquanto atendem às “necessidades” do capital.

Ao analisarem as políticas públicas educacionais, concernentes à educação inclusiva na sociedade capitalista, Crochick, Costa e Faria (2020, p. 13) salientam que “o trabalho é tido como central para a sobrevivência individual e coletiva”. Além disso, esses autores expressam a importância da “(...) luta contra a negação do indivíduo em uma sociedade na qual impera a lógica da produtividade em prol da concentração e reprodução do capital e que é contrária à humanização”. Diante dessa situação, cabe à educação escolar, na atual conjuntura social, um esforço para desvencilhar-se da supervalorização do trabalho intrínseco à lógica do capital, para que a mesma se volte ao desenvolvimento humano,



seu objetivo fim, com vistas à autonomia, à emancipação e à elevação do nível de consciência dos estudantes, considerando o direito ao exercício pleno da cidadania.

FORMAÇÃO, INCLUSÃO, EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA: DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Importante destacar os significativos desafios postos às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000, p. 9), na afirmação da formação, inclusão, emancipação e autonomia, centrais no desenvolvimento humano e social na contemporaneidade, sobretudo ao afirmarem que “a igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho”, a saber:

(...) aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho e vulneráveis a novas formas de desigualdades. Se as múltiplas modalidades de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa e quanto mais para os que se vêm desprovidos de bens tão básicos como a escrita e a leitura. O acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana (BRASIL, 2000, p. 9).

O trecho destacado remete aos desafios enfrentados pelos indivíduos na sociedade capitalista, na qual a estratificação social é ampliada, excluindo sobremaneira os jovens e adultos que não têm o conhecimento da leitura e da escrita, caso que também ocorre com as pessoas com deficiência que, mesmo tendo o direito de participação em todas as instâncias sociais, muitas vezes se encontram em condições precárias, desfavoráveis ao seu pleno desenvolvimento.

Considerando esse cenário, vale ressaltar que à formação cabe contribuir para a conscientização sobre a exploração, assim como para a liberdade do pensamento e do espírito, em detrimento da plena adaptação à sociedade capitalista que objetiva exclusivamente atender às demandas do mercado. Todavia, no contexto das profundas desigualdades sociais, observa-se que o direito humano aos processos educativos continua sendo obstado a milhares de indivíduos, especialmente aos pertencentes às camadas sociais mais vulneráveis que, geralmente, são marginalizados, estigmatizados, alvos de



discriminação, de manifestação do preconceito e, até mesmo, remetendo-nos a Adorno (2000), submetem-se à auto inculpável minoridade, quando se sentem inferiorizados diante das dificuldades de acesso a melhores condições de trabalho, qualidade de vida e dignidade humana, por considerarem-se impedidos de assumir plenamente a condição de cidadãos por serem desprovidos dos conhecimentos básicos de leitura e escrita:

De todo modo, o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada, revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena (BRASIL, 2000, p. 6).

Ao conceituar e apresentar as funções da EJA, o Parecer nº 11/CNE/CEB (BRASIL, 2000) apresenta questões referentes à alfabetização e ao letramento, categorias importantes para a modalidade de ensino em questão, remetendo ao pensamento de Soares (1998, p. 19), segundo o qual: "(...) alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita". O letramento, por sua vez, refere-se ao "(...) estado ou à condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita" (idem, p. 18), o que lhe propicia, segundo o referido Parecer, a possibilidade de constituir-se plenamente como cidadão, dada a importância atribuída pela sociedade ao domínio da leitura e da escrita, cuja privação desses conhecimentos pode reverberar na "(...) perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea" (BRASIL, 2000, p.5). Tal fato instiga à reflexão a respeito do currículo, fazendo-a suscitar constantes debates que corroborem com o enfrentamento da manifestação de preconceito e à recorrente utilização de estereótipos, promovendo ações e atividades pedagógicas com vistas ao combate a todo tipo de violência, ao considerar também o exposto no documento Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais (BRASIL, 2013, p. 51):

O direito à educação não se resume ao acesso à escola, pois ele não será vivenciado plenamente se a escola não der ao indivíduo informações, conhecimentos e domínio de técnicas imprescindíveis à compreensão de mundo que o rodeia, desenvolvendo nele o senso crítico que o levará a uma ação transformadora da realidade. Os projetos curriculares podem trazer concepções capazes de contribuir para a leitura crítica do mundo. Torna-se importante, então, traçar objetivos compatíveis com a formação com foco em temáticas da vida cotidiana, solidariedade, compaixão e justiça, por exemplo.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57802

O trecho supracitado vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, que contribuiu sobremaneira com a alfabetização de jovens e adultos e dedicou-se enfaticamente para contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico social, por meio da inclusão no contexto letrado de inúmeros brasileiros e brasileiras que se encontravam à margem da sociedade e dos bens produzidos pela civilização. Segundo Freire (1989, p. 9) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Em recente publicação acerca do centenário de nascimento de Paulo Freire (setembro de 2021), Tedesco e Lacerda (2020, p.22) revelam:

Sua teoria trouxe como base a acessibilidade, a humanização e a emancipação dos educandos, os elevando a um patamar de indivíduos questionadores, a partir de um mapeamento da realidade de cada um e da não opressão. Consoante a isso, a educação se apresenta como principal ferramenta de transformação social, tornando-a mais justa e menos discriminatória.

A reflexão suscitada pelos referidos autores, com base no pensamento freireano, é consonante com a Teoria Crítica da Sociedade no tocante ao desenvolvimento de indivíduos críticos e emancipados, pautados na defesa pelo pensamento livre e esclarecido, na consciência verdadeira e na humanização da totalidade dos partícipes da comunidade escolar. No cenário educacional brasileiro há pesquisas:

(...) que tratam da temática do currículo, sua historicidade, desafios e compromisso com a formação humana, com enfoque nas contradições entre os legitimados direitos à educação que levaram para as escolas grupos sociais antes ausentes desse espaço e o momento histórico em que urge a reflexão sobre o tipo de homem que estaria afinado com o atual cenário social globalizado (SILVA, 2019, p. 29).

A afirmativa de Silva (2019), referente à ação educativa articulada às questões curriculares, tem aproximação com os resultados de uma pesquisa sobre o currículo na Educação de Jovens e Adultos apresentada por Silva (2020, p. 105), ao demonstrar que caberia à EJA assegurar “(...) uma educação permanente, comprometida com a qualidade e a ampliação do universo cultural dos estudantes, principalmente a partir de uma perspectiva crítica, almejando a transformação da realidade socioeconômica”. Sob o prisma da Teoria Crítica da Sociedade, a educação escolar é uma “(...) instituição necessária ao combate à violência, como formadora de indivíduos autônomos, democráticos e emancipados, sem desconsiderar os limites desta sociedade” (CROCHIK, 2009, p. 16).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000, p. 5) preconizam que “a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou ‘vacionado’ apenas para tarefas e funções ‘desqualificadas’ nos segmentos de mercado”. Após vinte anos do advento dessas diretrizes, é possível afirmar terem ocorrido avanços associados às políticas de currículo no Brasil, reformas educacionais, transformações econômicas e tecnológicas, alterações em nomenclaturas específicas, dentre outras mudanças socioculturais.

No que concerne às nomenclaturas, por exemplo, é válido destacar que alguns termos contidos no Parecer nº 11/CNE/CEB (BRASIL, 2000), como ‘analfabetos’ e ‘incultos’, estão sendo substituídos por denotarem características que remetem a uma concepção preconceituosa em relação aos indivíduos que “(...) não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos” (BRASIL, 2000, p. 9), mas que são sujeitos de direito e devem ser respeitados em suas diferenças e em sua dignidade humana. Conforme as próprias diretrizes expõem, o contexto social demanda o enfrentamento à violência da exclusão, da segregação e de ações discriminatórias em relação aos estudantes da EJA, assim como à desvalorização estrutural da própria modalidade. Nesse sentido, ao mudar o vocabulário com o qual nos referimos a esses indivíduos, almeja-se mudar também a conotação, o discurso, as marcas de estereótipos e de preconceito incutidos na perspectiva da sociedade em busca de alternativas socioeducacionais que afirmem ações e atitudes contrárias à violência materializada no preconceito em relação aos estudantes de EJA.

O tratamento periférico atribuído à EJA pode ser iluminado ao verificar que “o desprestígio da Educação de Jovens e Adultos repercutiu no escasso financiamento, na precariedade institucional e na posição desfavorável ocupada pelos seus órgãos de gestão na hierarquia governamental” (DI PIERRO, 2008, p. 397). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000, p. 23-24), ao chamarem a atenção sobre a “Obrigação dos Estados e Municípios em fazer a chamada com a assistência da União”, enfatizam que “isso supõe (...) uma política educacional integrada da EJA de modo a superar o isolamento a que ela foi confinada em vários momentos históricos da escolarização brasileira”, revelando que essa situação de precariedade não é nova no Brasil e que a EJA sempre foi tratada como modalidade periférica, permanecendo isolada, subalternizada e marginalizada no campo educacional.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57802

Tal isolamento foi agravado no ano de 2020 com o distanciamento social determinado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como medida preventiva para reduzir a proporção de contágio pelo novo coronavírus e amenizar os impactos ocasionados pela pandemia da Covid-19. De fato, a crise sanitária enfrentada atualmente emergiu como uma lente de aumento para a visualização dos desdobramentos de uma crise estrutural historicamente existente na sociedade de classes.

O crescimento das desigualdades sociais tem sido uma de suas consequências e os estudantes da EJA, em sua maioria jovens e adultos trabalhadores, permanecem expostos ao risco da contaminação em função de mais uma negação a que foram submetidos: o direito à quarentena com dignas condições para a sua sobrevivência.

As reflexões acerca da insuficiente implementação de políticas públicas voltadas à redução das desigualdades e dos limites sociais antecedentes à pandemia da Covid-19 e acentuados por ela na estrutura social vigente encontram consonância com o pensamento de Freire (1996, p. 66), a respeito da busca desenfreada pela liberdade do comércio e pelo lucro em detrimento da valorização da vida humana: “a liberdade de comércio sem limite é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver”. Ao observar a situação dos estudantes jovens e adultos trabalhadores, cabe refletir e analisar a organização curricular atual e os desafios socioeducacionais contemporâneos:

Nessa condição, nunca antes vivida, o currículo escolar, como espinha dorsal do processo educativo, deve ser pensado para além do conteudismo e medições avaliativas típicos da sociedade tecnicista, expondo em foco a educação humanizada, que considere a crise sanitária ao valorizar a vida, em um movimento a favor de um futuro para além da pandemia (SILVA e COSTA, 2020, p. 96).

Para tentar romper o curso excludente e segregador que historicamente acompanha a EJA, especialmente nesses tempos em que as crises não têm mais se apresentado de modo velado, os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos têm empreendido esforços para incluir essa modalidade de ensino nos debates na sociedade, sobretudo perante as dificuldades na oferta do ensino remoto emergencial e em sua maneira de organização em um país onde há desigualdade na distribuição de dados móveis para acesso à internet, de condições para a obtenção de equipamentos adequados pelos indivíduos que estão sujeitos às condições sociais mais vulneráveis e de investimentos em infraestrutura nas escolas públicas. Esses fatores reverberam na incerteza quanto às perspectivas de retorno às aulas presenciais considerando as lacunas



inerentes às condições *objetivas* para a reabertura das instituições de ensino com segurança sanitária e face à desvalorização da saúde e da educação.

No âmbito das transformações econômicas e ao longo dos anos, a Educação de Jovens e Adultos recebeu impactos referentes ao fechamento de turmas, à interrupção do envio de materiais didáticos para as unidades escolares e, até mesmo, à extinção de Secretarias e Comissões, provocando como consequência a perda de representatividade institucional.

A esse respeito, cabe enfatizar que, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), que posteriormente recebeu o acréscimo de um novo termo, na perspectiva inclusiva, passando a ser conhecida como Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), objetivando oferecer contribuições aos sistemas de ensino em prol do desenvolvimento inclusivo dos mesmos no que concerne "(...) à valorização das diferenças e das diversidades, e promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais"³.

No entanto, em janeiro de 2019, o Governo Federal extinguiu a SECAD, contribuindo para a retirada de temáticas relativas aos direitos humanos, à educação étnico-racial e à diversidade. Pois, a SECAD havia sido criada com a finalidade de zelar pelos indivíduos historicamente excluídos do processo de escolarização, considerando "(...) raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências, condição geracional e outras que possam ser identificadas como sendo condições existenciais favorecedoras da exclusão social" (SECAD, 2004). Os novos arranjos políticos demonstram a existência de uma arena de disputas sociais e econômicas face à fragilidade da formação explicitada pela defesa da educação voltada à produção, à adaptação e à qualificação para o trabalho em detrimento da formação humana. Quanto a isso, Costa e Leme (2016, p. 9) suscitam a reflexão:

Essa maneira de se exercer política, na qual os interesses de grupos específicos prevalecem sobre os interesses da coletividade, acarreta uma série de percalços como desconsideração das demandas da escola, a fragilidade de alcance, não por sua pretensão, mas sim pelas lacunas que deixam as reformas à mercê dos interesses locais, dentre outros problemas.

³ Disponível à época em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=86>. Acesso em: 4 de maio 2014.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57802

Nessa perspectiva, dentre as significativas e emergentes questões que envolvem a EJA diante dos avanços e dos dismantelamentos observados, torna-se imprescindível pensar sobre a importância de que as comissões voltadas para a Educação de Jovens e Adultos sejam constituídas com a representatividade de diversas instâncias sociais, principalmente de educadores e demais profissionais da educação. Dessa forma, é possível ampliar e enriquecer a reflexão, o diálogo, o debate e a definição de ações para o enfrentamento e superação dos limites sociais e dificuldades educacionais e pedagógicas enfrentadas pelos estudantes da modalidade de ensino, a EJA, em defesa do direito à educação e do exercício pleno da cidadania desses estudantes jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/> Acesso em: 14 jan. 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12 jan. 2021.
- BRASIL. Documento de Apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Ministério da Educação, Brasília, 2004. Disponível à época em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=86 Acesso em: 4 maio 2014.
- BRASIL. Parecer CEB nº. 11/2000. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf Acesso em: 17 dez. 2020.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 fev. 2021.
- COSTA, Valdelúcia A. da. Possibilidades da formação e da pesquisa à Educação Inclusiva. In: COSTA, Valdelúcia A. da. (Org.). Formação e Pesquisa: articulação na educação



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57802

inclusiva. Niterói: Intertexto x CAPES, 2015, p. 17-31.

COSTA, Valdelúcia A. da. Formação, inclusão e educação em direitos humanos no Brasil: desafios e perspectivas. In: COSTA, Valdelúcia A. da; VARGAS SEGURA, Raúl (Orgs.). Educação em Direitos Humanos: formação e inclusão no Brasil e México. Niterói: Intertexto X CAPES; México: Editorial CAPUB, 2018, p. 35-55.

COSTA, Valdelúcia A. da; LEME, Erika S. Formação de professores: desafios à educação como Direito - Plano Nacional de Educação (PNE). Revista COCAR, Belém, Edição Especial n.2, p. 06 a 30 – ago./dez. 2016. Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/997> Acesso em: 22 dez. 2020.

CROCHIK, José L. Educação para a resistência contra a barbárie. Revista Educação, Coleção Especial: Biblioteca do Professor, Adorno pensa a Educação. São Paulo, Editora Segmento, ano 2, n. 10, 2009, p. 16-25.

CROCHICK, José L. (Org.). Inclusão profissional de trabalhadores com deficiência intelectual na cidade de São Paulo. São Paulo: Benjamin Editorial, 2019.

CROCHICK, José L.; COSTA, Valdelúcia A. da.; FARIA, Débora, F. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Revista Educação: Teoria e Prática. Rio Claro, São Paulo, v. 30, n. 63, dez., 2020, p. 1-20. Disponível em:
<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14628/11914>. Acesso em: 1 fev. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1617> Acesso em: 19 jan. 2021.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora; EDUR, 2011, p.29-48.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

GALUCH, Maria T. Bellanda (et al). Bullying e preconceito não são brincadeira: reflexões sobre a violência escolar. São Paulo: Benjamin Editorial X CNPq, 2020. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1XE0sPuE9uR0e7LbK8QjErvuBT8glGnAy/view>. Acesso em:



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57802

2 fev. 2021.

SILVA, Adriana Barbosa da. O currículo na Educação de Jovens e Adultos: análise da experiência do município de Itaboraí. In: JULIÃO, Elionaldo F. (Org.). Em diálogo com a Educação de Jovens e Adultos: questões, reflexões e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. Disponível em:

<https://www.editoranavegando.com/livro-em-dialogo-com-a-educacao> Acesso em: 18 jan. 2021.

SILVA, Wanda Lúcia B. Currículo e Formação: limites e contradições na educação inclusiva. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2019.

SILVA, Wanda Lúcia B.; COSTA, Valdelúcia, Alves da. Educação em Direitos Humanos: desafios à formação e à inclusão. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 17, n. 51, p. 87-110, 2020. Disponível em:

<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8484/47967511> Acesso em: 12 fev. 2021.

SOUZA, José dos Santos. A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho. In: José dos Santos; SALES, Sandra Regina (Orgs.). Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora; EDUR, p.15-28, 2011.

TEDESCO, Anderson Luiz; LACERDA, Eurico de Lacerda (orgs). Paulo Freire 100 anos: o centenário de um pensamento intempestivo. 1. ed – Curitiba-PR: Bagai, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1miEURXkA1qyz0eqh79IT5uBrBCY48oo8/view>.

Acesso em: 15 dez. 2021.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 10 fev. 2021.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57802

UNESCO. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNEDH. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 12 fev. 2021.

Recebido em 15 de fevereiro de 2021

Aceito em 02 de maio 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.