



POLÍTICAS CURRICULARES DA EJA: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO

YAE CURRICULUM POLICIES: A LOOK AT THE CURRICULUM

TORRES, Renata da Rocha¹

CARPENTER, Tatiana Seixas Machado²

ABREU, Rozana Gomes de³

RESUMO

Este artigo é fruto de pesquisa de dissertação que busca analisar as políticas curriculares e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública estadual do Rio de Janeiro no segmento do Ensino Médio. É urgente uma reflexão sobre o cenário nessa etapa da educação básica. Muitos homens e mulheres não puderam frequentar a escola na idade apropriada e retornam para completar seus estudos com a esperança de melhores condições de vida. O currículo da EJA deve atender às especificidades dessa etapa da educação, compreendendo que o público que ali está carrega uma bagagem de aprendizagem que não pode ser desprezada. Diante disso, trazemos uma reflexão sobre as políticas curriculares e a EJA, entendendo que nenhum discurso é neutro, carrega consigo intenções e significações.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Curriculares; Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Ensino Médio; Rio De Janeiro.

1 Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro - SEEDUC-RJ. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química da UFRJ - PEQui-UFRJ. Rio de Janeiro (RJ), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2226-4205>. E-mail: rrochatorres81@gmail.com

2 Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química da UFRJ - PEQui-UFRJ. Rio de Janeiro (RJ), Brasil. Rio de Janeiro (RJ), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2247-4317>. E-mail: tatiana.seixas@gmail.com

3 Colégio de Aplicação da UFRJ - CAp-UFRJ. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Química da UFRJ - EQui-UFRJ. Rio de Janeiro (RJ), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3744-9082>. E-mail: rozana@ufrj.br



ABSTRACT

This article is the result of a dissertation research that seeks to analyze curricular policies and the education of young people and adults (YAE) in the public network of Rio de Janeiro State in the high school segment. It is paramount to reflect on the scenario in this segment of basic education. Many men and women could not attend school at the appropriate age and return to complete their studies in hope of getting better living conditions. The YAE curriculum must meet the specificities of this segment of education, understanding that its target public has learning backgrounds that cannot be overlooked. Therefore, we bring about reflections on curricular policies and YAE, bearing in mind that no discourse is neutral, and carries intentions and meanings attached to it.

KEYWORDS: Curricular Policies; Youth and Adult Education; Curriculum; High School; Rio de Janeiro.

INTRODUÇÃO

No Brasil, muitos homens e mulheres não iniciaram e/ou completaram a educação básica na idade apropriada. Esse grupo é constituído, em sua maioria, por negros, índios, imigrantes e muitos outros indivíduos desassistidos por políticas sociais sólidas (HERINGER, 2017). A situação desse grupo é fruto de inúmeros condicionantes. Muitos até persistiram, mas devido às condições adversas, como aspectos culturais, sucessivas repetências, entrada precoce no mercado de trabalho, especificidades dos jovens e adultos que não são contempladas no ensino, acabaram abandonando os estudos e não completaram o ciclo escolar. Assim, não podemos afirmar simplesmente que este grupo não almejou obter uma formação escolar.

A reflexão sobre o cenário é necessária e urgente se queremos potencializar a mudança. Há décadas o Estado vem propondo alternativas para reparar uma dívida com os adultos e as adultas que na infância e/ou adolescência não puderam frequentar o ambiente escolar. Apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se tornou um direito reconhecido e um dever do Estado. A legalidade dessa ação foi importante para pressionar o poder público em assegurar a formação desses indivíduos.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58132

O artigo 208 da Constituição Federal de 1988 relata o dever do Estado em garantir o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada a sua oferta para aqueles que não o acessaram na idade própria, além de afirmar a necessidade de progressiva universalização do Ensino Médio gratuito (BRASIL, 1988). E ainda, o artigo 4 da LDB torna dever do Estado a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada a sua oferta para aqueles que não o acessaram na idade prevista, e afirma a necessidade de progressiva universalização do Ensino Médio gratuito (BRASIL, 1996).

Ações como as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA) e documentos internacionais, entre os quais a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (OLIVEIRA, 2015), influenciaram as políticas do Ministério de Educação (MEC), promovendo a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para EJA inseridas no Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 11/2000.

Em relação às políticas da EJA no Estado do Rio de Janeiro, podemos citar como marco o ano de 2013 no qual a Secretaria de Estado de Educação implementou o Programa Nova EJA. A ação foi formulada como resposta ao resultado frustrante do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para rede pública estadual do Rio de Janeiro no ano de 2009. O Programa traz uma nova estruturação político-pedagógica, de acordo com interesses governamentais; nova proposta curricular, com material a ser utilizado tanto pelo professor quanto pelo aluno; além de formação continuada para os docentes. Em 2016, o Programa deixa de existir na Rede Estadual.

Ao mesmo tempo em que identificamos políticas educacionais para EJA, que compreendemos a luta pela legitimação da EJA, que defendemos a pluralidade dos sujeitos deste segmento, observamos também as contradições nas propostas curriculares oficiais, uma vez que se propõe um currículo único com parâmetros previamente estabelecidos para todos. A partir das contradições observadas e da experiência em sala de aula com esta modalidade de ensino, surgem alguns questionamentos: É necessário um currículo previamente determinado para EJA? Quando se pensa em elaboração do currículo da EJA, é importante que se tenha entendimento dessa modalidade? E o docente atuante na EJA tem ciência das particularidades da modalidade que está desenvolvendo em sua prática pedagógica?

Este trabalho deriva de uma pesquisa de dissertação em andamento que aborda aspectos importantes sobre a EJA, a formação docente e o currículo disciplinar trabalhado na rede pública estadual nesta modalidade. Nesse sentido, a finalidade deste trabalho é analisar as políticas curriculares da EJA no



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58132

Estado do Rio de Janeiro, no que diz respeito às ações empreendidas, à prática docente e ao currículo proposto para o Ensino Médio nesta modalidade⁴.

Para a análise, consideramos importante nos debruçar sobre os documentos oficiais (federais e estaduais) que embasam as orientações sobre a EJA, além de outros documentos que influenciam de maneira significativa as ações voltadas para esta modalidade. Como referenciais teóricos, elegemos para diálogo neste trabalho Alice Lopes e Stephen Ball, pois, por intermédio de suas pesquisas sobre currículo e políticas, nos auxiliam na reflexão e discussão acerca das políticas curriculares pensadas para a EJA.

POLÍTICAS E CURRÍCULO: INTERSEÇÕES TEÓRICAS

Segundo Moreira e Silva (1999), o currículo há tempo deixou de estar voltado apenas para questões relacionadas a procedimentos, técnicas e métodos. O currículo está permeado por questões sociológicas, políticas, epistemológicas, sendo considerado um artefato social e cultural. Moreira e Silva destacam ainda as relações de poder e a produção de identidades:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 1999, p.8).

Nessa perspectiva que defendemos, o currículo é rico em significações, possui intencionalidades, estando longe de ser um elemento ingênuo e neutro (ABREU, 2010). Ele leva em consideração os interesses de uma parte em detrimento de outra perpetuando determinadas situações de desigualdades, carregando um misto de perspectivas e ideologias. Dessa forma, entendemos os currículos e as políticas curriculares como produções sócio-históricas, que mobilizam diferentes significações, intenções, finalidades e sujeitos, que não são neutras e desinteressadas em nenhum contexto. O currículo é repleto de significações e possui uma intencionalidade ainda que de maneira implícita.

Lopes e Macedo (2011) mencionam a vasta definição de currículo ao longo da história e dentro dessas definições existem as que permeiam o currículo no cotidiano da escola. Ressaltam que o currículo está imbricado em

4 A escolha do ensino médio se deve à área de atuação das pesquisadoras.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58132

relações de poder, mas também em uma prática de significação, de atribuição de sentido. E que, em qualquer manifestação do currículo, identificamos a produção de sentidos seja ele escrito, falado ou velado (LOPES; MACEDO, 2011). Logo, como é constituída uma política curricular?

De acordo com Lopes (1999), toda política curricular é composta de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, fica difícil desprezar suas inter-relações e, portanto, desvinculá-las. Referem-se a um processo de seleção e produção de saberes, de habilidades, valores, símbolos e significados, capazes de sistematizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (LOPES, 1999).

Outro ponto importante, segundo Lopes (2004), é o fato de toda política curricular ser uma política de constituição do conhecimento escolar dividido em duas vertentes, sendo um conhecimento elaborado para a escola (advindas de ações externas à escola) e o outro conhecimento construído pela escola (fruto de suas práticas pedagógicas cotidianas). Conjuntamente, toda política curricular é uma política cultural, uma vez que o currículo precede de uma seleção de cultura e é uma arena conflituosa de produção de cultura, de concepções de conhecimento e formas de compreender e intervir no mundo (LOPES, 2004).

Abreu e Lopes (2006) defendem as políticas de currículo, como construções histórico-sociais que retratam relações de poder e finalidades sociais predominantes no momento de sua execução. Constituídas por práticas, concepções, valores e intenções, as quais não são exclusivas de nenhum contexto. Como argumenta Ball (*apud* ABREU; LOPES, 2006), “as políticas são tanto sistemas de valores quanto sistemas simbólicos: formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas” (BALL, 1998, p. 129).

Sendo assim, entendemos como os valores e os sistemas simbólicos configuram significados e sentidos na legitimação social das políticas para a EJA, a partir das muitas reinterpretações dos textos curriculares (ABREU; LOPES, 2006).

Em relação aos documentos curriculares oficiais, Lopes (2004) pondera que as políticas curriculares vão além de documentos escritos, abrangendo também os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em diversos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Ou seja, deve-se considerar tanto a posição de poder privilegiado do governo no que diz respeito à produção de sentidos nas políticas quanto as práticas e propostas



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58132

desenvolvidas no espaço escolar como produtoras de sentidos para as políticas curriculares (LOPES, 2004).

Os modelos que refletem as relações do Estado sobre a prática das escolas como verticalizadas precisam ser superados, porque os diferentes contextos e sujeitos não agem da mesma forma na constituição das políticas. Ao reservar às escolas o papel subordinado de implementação e ao Estado, uma ação onipotente, como analisar desconectadamente as práticas das relações com os processos sociais e político-econômicos mais amplos mediados pelo Estado, desconsideram-se a fluidez e a complexidade do processo (LOPES, 2006).

Nesse sentido, é preciso analisar as diferentes ações empreendidas para a modalidade EJA, tentando recuperar o momento sócio-histórico que as delimitam, os sujeitos participantes e as concepções que embasam tais ações.

Para auxiliar na análise das políticas educacionais pensadas para EJA, utilizamos o modelo do ciclo de políticas desenvolvido por Stephen Ball e Richard Bowe, uma vez que abrange diferentes níveis de elaboração de uma política pública. O ciclo de políticas é um método utilizado para pesquisar e teorizar as políticas, com a intenção de se pensar sobre as mesmas e entender como são elaboradas utilizando o contexto das micropolíticas (BOWE *et. al.*, 1992).

De acordo com Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas de Ball ressalta a complexidade da política educacional apontando os processos que envolvem a sua produção e a ação dos profissionais atuantes das políticas no nível local. Segundo Ball, além de o processo político ser influenciado por diversas intenções e disputas, o processo de formulação da política se dá em variados contextos e relações. Dessa forma, a abordagem do ciclo de políticas traduz-se em um referencial analítico útil para análise de políticas educacionais, além de permitir uma análise crítica das mesmas desde a sua concepção até a sua implementação e desdobramentos (MAINARDES, 2006).

A formação do discurso de uma política até a implementação dos sujeitos no contexto da prática é enfatizada no ciclo de políticas de Ball, em que são destacados os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas. A análise da formação do discurso da política educacional demonstra os processos de resistências, acomodações e os conflitos existentes na arena política (BALL, 2001).

O ciclo de políticas estabelecido por Ball, de acordo com Mainardes (2006), possibilita uma fundamentação crítica e analítica partindo do pressuposto de três contextos básicos: o contexto de influência, o contexto de



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58132

produção do texto e o contexto da prática. Todos os contextos estão interligados, são isentos de dimensões (temporal ou sequencial) e não apresentam linearidade. Cada um dos contextos possui arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE *et al.*, 1992).

O contexto de influência é o lugar onde ocorrem as definições, e os diversos discursos políticos são iniciados e/ou construídos. É um espaço de disputa entre vários grupos que desejam exercer influência na elaboração e nos encaminhamentos das políticas. Os textos políticos, de forma geral, estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral, representando a política. Por fim, há o contexto da prática onde as definições das políticas curriculares são recriadas e reinterpretadas. Esse é o espaço de execução da política educacional pública.

Nesta perspectiva, os diferentes sujeitos de cada contexto possuem diferentes ações políticas, a depender de suas articulações, disputas, interesses e do contexto onde se encontram. Um professor da rede pública pode atuar no contexto da prática reinterpretando as políticas formuladas, como pode participar do contexto de produção de textos, ao ser convidado a integrar a equipe que vai elaborar uma proposta curricular.

Stephen Ball, por intermédio do ciclo de políticas, nos permite compreender os níveis de participação dos docentes com os outros atores envolvidos nos diversos contextos das políticas da EJA. Alice Lopes, na perspectiva das políticas curriculares, nos permite analisar as diversas significações do currículo e suas intencionalidades. Os dois autores nos auxiliam na reflexão sobre as orientações curriculares no segmento EJA, partindo do pressuposto de que as políticas de currículo são construções histórico-sociais marcadas por relações de poder com finalidades sociais predominantes no momento de sua execução definindo assim qual o conhecimento será ensinado.

POLÍTICAS CURRICULARES E A EJA

A educação de jovens e adultos, a partir da Constituição de 1934, se configura como política pública educacional e diversos programas governamentais são criados para estruturação dessa modalidade de ensino. Em 1938, surge o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que, por intermédio de suas pesquisas, cria no ano de 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário com o intuito de realizar um programa progressivo de ampliação do



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58132

Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1947, o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos são formados pelo Ministério da Educação com a finalidade de reorientar e coordenar os trabalhos do Ensino Supletivo para os adolescentes e adultos analfabetos (VIEGAS; MORAES, 2017).

No início da década de 1960, a educação de jovens e adultos se consolidava enquanto modalidade de ensino, construindo identidade própria. Neste período, reconheceu-se a necessidade de pensar essa modalidade dentro de parâmetros próprios, a importância de uma metodologia adequada ao ensino de adultos, a necessidade de uma reflexão social e política na prática educacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com o golpe militar de 1964, até meados da década de 1980, antes da retomada da democracia, houve censura, perseguição e forte repressão aos movimentos educacionais de jovens e adultos, que foram praticamente estagnados. Costa (2010) aponta que as propostas vigentes na ditadura militar ficaram conhecidas como a doutrina do “ensino supletivo”, que:

apoiada numa concepção compensatória, buscava repor uma oportunidade escolar para os jovens e adultos da qual tinham sido excluídos. As especificidades dos jovens e adultos foram ignoradas, sendo estes, na maioria das vezes, submetidos a propostas inadequadas aos seus perfis e às suas necessidades reais (COSTA, 2010, p. 14).

Em 1988, a Constituição Brasileira no Artigo 208, Inciso I, estabeleceu o dever do Estado em garantir o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

A LDB também menciona o dever do Estado em garantir o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, além de afirmar a progressiva universalização do Ensino Médio (BRASIL, 1996). Para a Educação de Jovens e Adultos, essa lei não apresentou muitos avanços, continuando a se referir à EJA como sendo cursos e exames supletivos, perpetuando a concepção de suplência, correção de fluxo escolar e de compensação, observada nos Artigos nº. 37 e nº. 38 (BRASIL, 1996).

Em contrapartida, a LDB legitimou a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da educação básica, cunhando a nomenclatura EJA nos documentos oficiais do país, vigentes até a presente data. Essa oficialização garantiu a inclusão da EJA nos programas governamentais da educação básica. Vale ressaltar que as especificidades desse público não cabem nos dois artigos



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58132

apresentados na LDB, uma vez que não se consideram as especificidades diversas dos discentes que procuram a EJA nem tampouco que esta modalidade de ensino possa ser encarada de forma suplementar. A ausência de uma política consistente para o ensino de jovens e adultos é citada por alguns pesquisadores, como Torres:

Deixar de lado a educação de adultos é ignorar mais uma vez o ponto de vista da demanda educativa, a importância da família como suporte fundamental para o bem estar e a aprendizagem infantil, e, em última instância, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar. Educar os adultos-pais e mães de família e os adultos-comunidade é indispensável para o alcance da própria Educação Básica para Todas as Crianças, e educar os adultos-professores é condição *sine qua non* para expandir e melhorar as condições de ensino (TORRES, 1999 *apud* DI PIERRO, 2001, p. 69).

De acordo com a legislação vigente, a Educação de Jovens e Adultos conta com a Resolução CEB/CNE nº 1, de 5 de Julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e com o Parecer CEB/CNE nº 11/2000, como outros marcos oficiais sobre o assunto.

As Diretrizes Curriculares Nacionais são conhecidas com um dos principais documentos que regularizam a EJA, constituindo um referencial para o oferecimento dessa modalidade de ensino. De acordo com o Parecer:

Elas são obrigatórias, pois, além de significarem a garantia da base comum nacional, serão a referência exigível nos exames para efeito de aferição de resultados e do reconhecimento de certificados de conclusão (BRASIL, 2000, p. 251).

O Parecer CEB/CNE nº 11/2000 inicia dispendo dos fundamentos e funções da EJA. Primeiramente, situa a existência de um Brasil dual, caracterizados como alfabetizados/analfabetos e letrados/iletrados. Este retrato encontra-se imbuído em um sistema educacional frágil, cujas políticas públicas encontram-se atentas à universalização do Ensino Fundamental minimizando a criação de políticas que garantam a permanência desses alunos na escola. Entretanto, as condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso se associam a inadequados fatores administrativos de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização e, nesta medida, condicionam o sucesso de muitos alunos.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58132

A média nacional de permanência na escola na etapa obrigatória (oito anos) fica entre quatro e seis anos. E os oito anos obrigatórios acabam por se converter em 11 anos, geralmente, estendendo a duração do Ensino Fundamental quando os alunos já deveriam estar cursando o Ensino Médio. Expressões dessa realidade são a reprovação e a evasão, aprofundando-se a distorção idade/ano e retardando um acerto definitivo no fluxo escolar, devido ao aluno se deparar com tanto insucesso em sua trajetória escolar.

Em seguida, as Diretrizes apontam para três novas funções para EJA: a função Reparadora em que se reconhece a igualdade humana de direitos e o acesso aos direitos civis, uma vez que recupera um direito negado; a função Equalizadora em que se garante a igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola, desde trabalhadores até pessoas em privação de liberdade; e por fim, a função Qualificadora em que se viabiliza a atualização permanente de conhecimento e aprendizagens contínuas (SOARES, 2002).

As funções descritas acima corroboram para a Educação de Jovens e Adultos como um marco diferencial, onde se exclui a ideia de suprimento e compensação da escolaridade perdida, caracterizada no Ensino Supletivo, e passa a ser identificada como a modalidade de ensino de reparação e equidade (OLIVEIRA, 2015).

Segundo Viegas e Moraes (2017), o Parecer 11/2000 veio preencher a lacuna deixada pela LDB no que se refere às orientações específicas para a EJA, considerando a visão dos especialistas do campo da EJA e da comunidade escolar que compõe a Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o documento, a EJA deveria receber um tratamento consequente, já que a LDB a reconhece como modalidade de ensino que usufrui de especificidades próprias.

No que se refere às políticas curriculares mais recentes, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos dizer que há um retrocesso quanto aos aspectos da educação de jovens e adultos. Na primeira versão da BNCC (2015) não há qualquer referência da modalidade EJA na educação básica, nem se observa qualquer reflexão sobre as especificidades da modalidade tendo em vista seus sujeitos. Na segunda versão da BNCC (2016), observa-se a presença da EJA de maneira superficial, através de pequenos trechos: onde se lia anteriormente crianças e adolescentes, passa a vigorar a escrita de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Tais procedimentos apenas endossam o significado marginal das políticas para a Educação de Jovens e Adultos em nosso país. Na versão definitiva da BNCC para o Ensino Fundamental (2018), a EJA não é mencionada de nenhuma forma. O mesmo ocorre na versão da BNCC para Ensino Médio, onde não consta nada referente à EJA.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58132

Argumentamos que as ausências também produzem significados, pois deixam de reforçar discursos e ações políticas que são tão necessários para a EJA em um cenário educacional marcado historicamente pela marginalização desse segmento de ensino. Diante desses fatos, é importante que os educadores e pesquisadores da EJA se mobilizem e ajudem a assegurar essa modalidade de ensino na Educação Básica, garantida pela LDB e apagada por políticas curriculares mais recentes.

Esse pequeno e resumido histórico nos mostra como a EJA foi se constituindo como uma pauta necessária para sua inserção nas políticas públicas educacionais, fruto das significações que foi construindo e legitimando perante a diferentes contextos sociais e históricos, em uma complexa rede de forças, interesses e lutas. Entendemos que as discussões sobre a EJA devem se fortalecer em todas as instâncias dos contextos políticos do modelo de Ball, pois os contextos de influência (agências internacionais, movimentos sociais etc.) e da prática (cotidiano escolar) não são suficientes para manter a rede de forças que julgam a importância da EJA no contexto de definição de políticas.

EJA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) estabeleceu em 2003 o oferecimento da modalidade EJA na rede pública de ensino.

O curso foi organizado em três semestres para efetivação dessa modalidade em regime presencial. Cada semestre correspondia a uma série de escolaridade do Ensino Médio oferecido regularmente no Estado do Rio de Janeiro. Os semestres da EJA ocorriam em horário parcial e a conclusão do Ensino Médio, nesta modalidade, acontecia em um ano e meio. No que se refere à disposição das disciplinas, a modalidade EJA encontrava-se estruturada da mesma forma que o Ensino Médio regular, de acordo com o Parecer CEB/CNE de 11 de maio de 2000, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, Geografia, História, Química, Física, Biologia, Sociologia, Filosofia, Língua Estrangeira, Artes e Educação Física.

No ano de 2006, foi proposto um documento de nome Reorientação Curricular em parceria com Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Já em 2012, iniciou-se a elaboração de um Currículo Mínimo - modalidade Jovens e Adultos com implementação em 2013, também proposto por essa Secretaria em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), reformulando a matriz



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58132

curricular da EJA, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais e as matrizes das principais avaliações externas: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

O documento formulado é denominado de Currículo Mínimo e possui como finalidade estabelecer orientações institucionais aos profissionais do ensino sobre as competências mínimas que os alunos devem desenvolver a cada ano de escolaridade e em cada componente curricular, imprimindo-se, assim, uma consistente linha de trabalho, focada em qualidade, relevância e efetividade, nas escolas do Sistema Público Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ, 2013). Em 2013, o Currículo Mínimo da EJA é apresentado e implementado à rede estadual, passando a ser o principal documento curricular utilizado pela rede. Compreendido em três fases, cada fase correspondente a uma série do Ensino Médio.

No mesmo ano de implementação do Currículo Mínimo para a EJA, a SEEDUC-RJ, em parceria com a Fundação CECIERJ - Consórcio Cederj, elabora uma Nova Política de Educação de Jovens e Adultos, denominado de Programa Nova EJA para o Ensino Médio (NEJA).

O programa Nova EJA foi construído por um conjunto de metodologias que vai desde a elaboração da matriz curricular específica, formação de professores, material didático do aluno, material do professor, processo de avaliação de estudos até a EJA virtual, sendo elas interligadas temporalmente, com base na matriz curricular da modalidade. A estruturação da matriz curricular de referência é distribuída em 4 módulos totalizando 2 anos para conclusão do Ensino Médio na modalidade NEJA. Cada módulo se refere a um semestre, totalizando 4 semestres, e a organização das disciplinas se dá por duas grandes áreas de conhecimento, sendo elas: área de Ciências Humanas, compreendendo as disciplinas de Língua Estrangeira, História, Geografia, Artes, Filosofia e Sociologia; e a área de Ciências da Natureza que contempla Biologia, Química, Física. Ainda são oferecidas Educação Física e Ensino Religioso. As áreas de conhecimento estão distribuídas em semestres alternados, o que não se aplica às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, presentes nos 4 módulos (RIO DE JANEIRO, 2012).

A justificativa para a implementação do Programa Nova EJA estava ancorada à melhoria da qualidade da educação, que muitas vezes se encontra relacionada à distorção idade-série desse público. Os baixos resultados do Estado do Rio de Janeiro no IDEB, apresentados pelo Secretário de Educação na



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58132

época, foram determinantes para a movimentação da SEEDUC a fim de responder a esses problemas.

É bom mencionar que a participação dos professores da rede na elaboração dessas propostas curriculares pode ser considerada como mínima, restringindo sua atuação em momentos finais, principalmente na NEJA, como forma de legitimar a proposta frente à sociedade. Defendemos a importância do envolvimento do docente na constituição de uma proposta curricular própria, mas que também seja atuante na discussão e reflexão das políticas verticalizadas que são remetidas às escolas. Somente assim, o professor contribui para um currículo mais comprometido com as camadas populares.

Em suma, o que diferencia a EJA da NEJA é que a primeira disponibilizava a realização do Ensino Médio em apenas um ano e meio (três semestres) em sistema de fases, enquanto a NEJA organiza a realização do Ensino Médio em dois anos (quatro semestres), em sistema de módulos. A oferta de disciplinas também é diferenciada. Na EJA, todas as disciplinas são contempladas nos três semestres. Com relação à NEJA, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são oferecidas em todos os módulos, entendendo-as como base indispensável para todas as outras disciplinas e como linguagens universais, e as demais disciplinas de forma alternada por áreas de conhecimento (Ciências Humanas e Ciências da Natureza). No campo curricular, a proposta da EJA-RJ se orientava pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA; e a proposta da NEJA-RJ, pelas orientações do Programa formulado pela Fundação CECIERJ.

A parceria com a Fundação CECIERJ ainda disponibilizou cursos de formação continuada para docentes da modalidade da Nova EJA, uma vez que a atuação nessa modalidade estava condicionada à formação específica. Nos cursos, eram apresentados e discutidos: os materiais dos alunos, materiais específicos para os docentes elaborarem suas práticas pedagógicas e métodos de avaliação.

Em 2016, a SEEDUC-RJ rompe a parceria com a Fundação CECIERJ com a justificativa do dramático cenário econômico do Estado. Entretanto, os materiais elaborados e disponibilizados pela Fundação ainda são utilizados na Rede Estadual. Os docentes continuam fazendo uso da sequência proposta, embora tenham críticas a mesma. A formação continuada dos professores da EJA também foi suspensa por conta do rompimento da parceria. E assim, não se condicionou mais ter ou estar realizando uma formação continuada especializada para atuação docente na EJA.

No momento, a EJA na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro se caracteriza pelo abandono de toda e qualquer política educacional. Reduz-se a



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58132

oferta de vagas na modalidade, apesar do aumento crescente da procura. Os docentes que atuam na EJA, muitas vezes sem formação específica, não possuem clareza quanto ao seu papel frente a esse segmento, seja por não terem contato com os aspectos desta modalidade durante sua formação inicial, seja pela visão equivocada de curso supletivo, o que impacta diretamente na atuação em sala de aula, reproduzindo práticas desenvolvidas em outros segmentos de ensino. Tal cenário reflete a elaboração de políticas verticalizadas, com articulações mínimas entre os contextos elencados por Ball, em que os sujeitos participantes dos diferentes contextos do ciclo de políticas não conseguem estabelecer relações entre a influência das proposições, a definição dessas e a ação dos seus sujeitos nas diversas instâncias por onde transitam.

Dessa forma, não há uma construção de significados próprios da EJA junto aos discentes e docentes da modalidade, configurando um enorme retrocesso para a Educação de Jovens e Adultos no cenário estadual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar a respeito de políticas curriculares provoca reflexões e discussões em vários setores. Isso acontece porque revelam projetos, perspectivas, conceitos sobre sociedade e educação. E, por este mesmo motivo, devemos manter em pauta essas discussões na luta por segmentos que seguem marginalizados na sociedade.

Podemos afirmar que as DCN, ao abarcar diversos aspectos da escolarização e com isso fornecer a justificativa legal para uma maior intervenção federal nos sistemas de ensino com a finalidade de fundar um novo projeto educacional para o país (MACEDO, 2012), promoveram também um novo projeto educacional para o currículo da EJA. Assim, as discussões relacionadas ao que se entende por escolarização na EJA, a quem se destina, de que forma se efetivam, são molas para repensar os currículos escolares específicos para essa modalidade de ensino. As DCN foram fundamentais para promover a abertura do caminho tão relegado da EJA e potencializar mudanças reais.

É importante chamar a atenção para a realização de pesquisas que trabalhem com as relações entre o currículo proposto por autoridades educacionais, expressas por diretrizes e orientações oficiais do sistema, e o currículo construído, orientado e abordado pelos docentes levando em conta o contexto da EJA. É preciso estar atento às propostas de currículo para a EJA,



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58132

uma vez que a modalidade já apresenta várias especificidades como distorção idade-série e questões raciais, que precisam ser levadas em consideração na elaboração desse currículo. Também é preciso levar em conta os conhecimentos trazidos por esse aluno através de sua vivência de mundo, sendo abordados e discutidos em sala de aula. E ainda é preciso garantir a participação e colaboração do professor envolvido nessa modalidade na elaboração desse currículo.

Os professores da EJA se deparam com diferentes cenários tais como a flutuação da frequência dos alunos, atrasos frequentes dos alunos trabalhadores, faixa etária diversificada e grau de dificuldade diferenciada. Situações que precisam ser ponderadas ao se pensar estratégias de seleção de conteúdos e na forma como os mesmos são ensinados na sala de aula. É fundamental que o professor da EJA entenda seu lugar nesse processo de modo a (re)pensar sua prática pedagógica em busca da (re)construção de um currículo que reflita e atenda os sujeitos da EJA.

Após 20 anos das DCNEJA, ainda estamos longe dos avanços que gostaríamos de contemplar para essa modalidade no país, uma vez que as recentes políticas curriculares desconsideram a EJA nos seus documentos e ações. No que diz respeito ao cenário mais local, no Estado do Rio de Janeiro, podemos afirmar que existe um real retrocesso em relação ao pequeno avanço conseguido desde 2009.

A Reorientação Curricular para a rede estadual de ensino, elaborada em parceria com a UFRJ, apresentou a participação de sujeitos de diferentes contextos, inclusive da própria escola, possibilitando de certa forma o aparecimento do conhecimento produzido pela escola. Já o Programa Nova EJA apresentou mais nitidamente uma postura autoritária na imposição do Estado frente às mudanças requeridas para as práticas na escola. O Programa foi elaborado por agentes externos à escola em decorrência de um resultado de avaliação nacional, e não em decorrência das observações vivenciadas das práticas no contexto em que estão inseridas.

No entanto, o currículo continuou sendo controlado por mecanismos que limitavam a autonomia docente na produção de materiais curriculares e na elaboração de atividades pedagógicas diferenciadas, uma vez que as duas propostas estavam relacionadas a processos de avaliação internos, a manuais de orientações, ou a formatos que limitavam as possibilidades de interação entre as diferentes áreas no mesmo semestre.

Para finalizar, ressaltamos que além de entender os processos sócio-históricos das políticas curriculares que possibilitam a reflexão sobre a EJA, suas



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58132

peculiaridades, e os aspectos que deixaram marcas profundas em sua constituição, também é igualmente importante que cada docente participante da EJA se identifique como um sujeito político com ações potenciais em diferentes contextos na formulação das políticas.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. G. de. *A comunidade disciplinar de Ensino de Química na produção de políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação / UERJ Rio de Janeiro 2010.

ABREU, R. G. de; LOPES, A. C. Políticas de Currículo para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: o Caso da Disciplina Química. *Contexto e Educação*, Editora Unijuí, Ano 21, nº 76, Jul./Dez 2006, P. 175-200.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2001.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.

_____. *Parecer CEB/CNE nº 11, de 2000*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Brasília, DF. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 19 jul. 2000. Seção 1, p.18.

COSTA, L. S. O. *Análise da elaboração conceitual nos processos de ensino-aprendizagem em aulas de química para jovens e adultos: por uma formação integrada*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2010.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, 2001.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58132

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, mai. /jun./jul./ago. 2000, nº 714, p.108-130.

HERINGER, R. Falando de igualdade racial e políticas de ação afirmativa na sala de aula: experiência e reflexões. In: SERRA, E.; MOURA, A. P. A. (Org.). *Educação de Jovens e adultos em debate*. Jundiaí: Paco, 2017. Cap. 12. p. 281-293.

LOPES, A. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, A. C. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, jul/dez: 2006

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teoria de currículo*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, [s.l.], v. 42, n. 147, p.716-737, dez. 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de políticas, uma contribuição para a análise das políticas educacionais. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol 27, nº94, p47-69, 2006.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: ____ (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.

OLIVEIRA, I A. de. As políticas de educação de jovens e adultos no século XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. In: BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. (Org.). *Políticas e práticas na Educação de Jovens e Adultos*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 25-51.

SOARES, L (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, 2002.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2022.58132

VIEGAS, A. C. C.; MORAES, M. C. S. de. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 456-478, 2017.

Recebido em 5 de março de 2021

Aceito em 27 de abril de 2022



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.

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.