



QUAL CURRÍCULO PARA QUAL EJA? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS EM 20 ANOS DE DCN-EJA (2000-2020)

WHAT CURRICULUM FOR WHAT *EJA*? SOME CONSIDERATIONS ON NATIONAL CURRICULAR POLICIES IN 20 YEARS OF *DCN-EJA* (2000-2020)

NICODEMOS, Alessandra¹

SERRA, Enio²

RESUMO

Há 20 anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA) normatizam o funcionamento da EJA enquanto modalidade de ensino nos seus mais diferentes aspectos, dentre os quais o currículo escolar. Ao longo desse período, políticas curriculares nacionais foram elaboradas a partir das diferentes orientações políticas que se revezaram no poder. Quais concepções de EJA marcaram essas políticas? Que compreensões traziam a respeito do currículo escolar? Guiado por essas indagações, o presente artigo tece considerações acerca de legislações e propostas curriculares da EJA, tendo como foco as mudanças e permanências que caracterizaram o período em questão. Tomando como base teórico-metodológica o conceito de Estado ampliado cunhado por Gramsci, percebe-se, ao final da análise, o quanto o processo de formulação dessas políticas deve ser compreendido como expressão dos sentidos de EJA em disputa na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; DCN-EJA; Políticas Educacionais; Legislação Educacional.

ABSTRACT

For 20 years, the National Curriculum Guidelines for Youth and Adult Education (DCN-EJA) standardized the functioning of EJA (Youth and Adult Education – Educação de Jovens e Adultos) as a teaching modality in its most diverse aspects, including school curriculum. Throughout this period, national curricular policies were developed based on the different political orientations that took turns in power. What conceptions of EJA characterized these policies? What understandings did they bring about school curriculum? Guided by

1 Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Rio de Janeiro (RJ), Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8287-9116>. E-mail alenicodemofufjr@gmail.com.

2 Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Rio de Janeiro (RJ), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5372-7439>. e-mail: enioserra@ufrj.br.



these inquiries, this article makes considerations about the laws and curricular proposals of EJA focusing on the changes and constancies that characterized the period in question. Taking as a theoretical-methodological basis the concept of expanded State coined by Gramsci, it is clear, in the final analysis, how much the process of formulating these policies must be understood as an expression of the meanings of EJA in dispute in society.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Curriculum; DCN-EJA; Educational Policies; Educational Legislation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende, de forma panorâmica, tecer considerações sobre os avanços, recuos, permanências e mudanças nas políticas curriculares que conformaram a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA), em 2000. O período histórico dos últimos 20 anos pode ser considerado como um dos mais significativos em termos de produção legislativa educacional, em que expressivos marcos foram constituídos, consolidando definitivamente a escola e a educação pública no país. Tal desenvolvimento legal se alarga com base no que denominamos paradoxo educacional, principalmente se nos voltarmos para a legislação específica da EJA, pois, mesmo com avanços significativos em termos de políticas de currículo, esse processo se deu no contexto de fortalecimento de políticas educacionais de cunho neoliberal, que colocou na agenda dos governos brasileiros do período ações e estratégias que visavam ao enfraquecimento do sentido público da educação (FREITAS, 2012).

Esse paradoxo é analisado a partir do conceito de Estado ampliado (GRAMSCI, 2000) e com o aporte teórico de Castanha (2011, p. 4), que indica "a necessidade de enfatizar que são as perguntas que o pesquisador faz aos documentos que lhes conferem sentido e, no limite, respondem a determinados fatos". Assim, como esforço central deste artigo, buscamos vislumbrar e problematizar os paradoxos educacionais presentes nos documentos curriculares produzidos para EJA nesse período. Reconhece-se, desse modo, que uma análise prospectiva dos últimos 20 anos sobre as políticas de currículo para a EJA nos traz sempre a marca de um devir não concretizado, isto é, de avanços reais, mas que não se desdobraram necessariamente em políticas de caráter universal para a modalidade, em termos nacionais, produzindo contradições inerentes à luta e à conquista de direitos nos marcos de uma sociedade capitalista e desigual como a nossa. Dessa forma, incorporamos à análise das políticas curriculares a perspectiva de que as "leis não são apenas instrumento de manipulação, que legitimam o poder das elites. Elas são também



garantias de direitos e se constituem como instrumento de mediação e consenso das contradições sociais” (CASTANHA, 2011, p. 18).

Nessa direção, o artigo se divide em quatro seções organizadas de forma temática com a intenção de problematizar uma determinada proposta curricular considerada emblemática das estruturas político-educacionais características dos diferentes governos federais desses últimos 20 anos. Dessa maneira, consideramos que os movimentos instituintes nas políticas de currículo para a EJA precisam ser analisados em suas dimensões de inserção ou distanciamento do projeto educacional de matriz neoliberal. Essa dimensão analítica processual nos dá a extensão de que se forjaram, ao longo do tempo analisado, momentos de maior adesão a políticas neoliberais, mas também o desenvolvimento, nas brechas do instituído, de propostas curriculares emancipatórias e em diálogo com as DCN-EJA em seus aspectos mais críticos e progressistas.

A EJA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS: CURRÍCULO E AVALIAÇÃO COMO PRESSUPOSTO PARA A QUALIDADE EDUCACIONAL

Os anos 1990 são um marco constitutivo de significativas legislações que procuravam adequar a educação nacional a novas demandas societárias e educacionais geridas em contexto internacional por setores dominantes - econômicos e políticos - de países centrais. Tais determinações, de matriz neoliberal, vão incidir de forma bastante significativa nas estruturas e políticas públicas dos países periféricos, com destaque para a América Latina (NEVES, 2005).

Nesse contexto, podemos indicar que, no centro da retórica e das ações empreendidas, estava a perspectiva de que a qualidade educacional seria almejada com reformas que promovessem mudanças expressivas nas estruturas educacionais, a partir da defesa de dois elementos principais: as reformas curriculares e a construção de sistemas externos de avaliação. Nesse último caso, a centralidade colocada na avaliação externa reside em sua capacidade de, ao ser vinculada à perspectiva do currículo como documento norteador da educação, promover alterações orgânicas nas estruturas escolares, pois o poder simbólico e segregacional que os ranqueamentos daí advindos vão produzindo conseguem capilarizar estruturas profundas da escola, como a prática docente, os processos de ensino e de aprendizagem, a reorganização curricular e a definição de materiais didáticos. Incide-se, dessa forma, sobre a escola e o trabalhador docente um controle significativo e legitimado do seu fazer, do seu saber e, principalmente, de suas escolhas pedagógicas.

Quando agregamos a EJA a esse cenário, algumas particularidades precisam ser



destacadas. Usando a perspectiva deste artigo, enxergamos o paradoxo educacional para a modalidade a partir de uma legislação que se desenvolve com base na luta de movimentos defensores da educação de adultos, pois se reconhecem avanços legais e curriculares, centralmente as DCN-EJA, mas que, ao mesmo tempo, é estruturada nos marcos referenciais da educação neoliberal. Nesse contexto, como subproduto das reformas em curso nos anos 1990, é criado pelo MEC, em 2002, o primeiro documento curricular nacional para a modalidade após a promulgação das DCN-EJA: a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (PCEJA)³, que tem nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁴ o seu principal marco determinante.

Ao analisar a PCEJA, podemos considerar sua elaboração no bojo da perspectiva do currículo por competências, o que já a afasta das concepções político-educacionais das DCN-EJA. Além disso, alguns de seus elementos apontam para um caráter incongruente sobre o que seria ensinar e aprender com jovens e adultos. Nas sessões iniciais, o documento afirma ser necessário inovar nas práticas docentes e conclama os professores atuantes na EJA a revisarem suas posturas e concepções e a se comprometerem com uma educação significativa e emancipatória para o aluno trabalhador. Contudo, tal intenção não consegue avançar para além da retórica inicial, já que ao longo do documento, principalmente onde os objetivos e os conteúdos das disciplinas escolares são apresentados, a proposta se vincula literalmente aos objetivos dos PCN. Portanto, mesmo indicando a necessidade de inovação, o próprio documento curricular, que deveria contribuir para subsidiar os educadores nos desafios colocados para a atuação na EJA, não consegue dialogar minimamente com as especificidades dos educandos e reproduz, na sua prescrição curricular, as mesmas orientações para o ensino de crianças e adolescentes.

Essa incongruência denuncia os limites da lógica das competências, que, muitas vezes, atua como listagem de produtos a serem alcançados, normalmente distanciados dos próprios referenciais da modalidade e, ainda, do universo dos educandos. A lógica do currículo por competências, nesse contexto histórico específico, se estruturava pela pedagogia do aprender a aprender, que buscava uma formação para a vida social diretamente vinculada à lógica da produtividade, isto é, uma formação utilitária induzida por valores neoliberais fortemente relacionados às demandas do capital, tanto em termos de formação de consumidores como de trabalhadores. Em outros termos, vislumbrava-se a formação do “homem colaborador”, expressão usual da lógica em tela (NEVES, 2005).

3 Elaborada para o Ensino Fundamental, a PCEJA se estrutura em volume único para o 1º segmento e em três volumes para o 2º segmento. Nesse último, o primeiro volume apresenta os fundamentos comuns às diferentes áreas do conhecimento e os outros dois se organizam pelos campos disciplinares.

4 Os PCN eram divididos em dez volumes lançados e tinham como objetivo atuar como uma diretriz curricular para a educação brasileira e, mesmo sem ter caráter obrigatório, foram fortemente induzidos para escolas públicas e privadas no país.



Incidindo sobre o quadro até aqui delimitado, vale destacar, ainda, o desenvolvimento de outra política curricular para a EJA implementada no início dos anos 2000: o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja. Originado no contexto de validação da retórica neoliberal pela busca da qualidade educacional e, segundo Catelli Jr., Gisi e Serrao (2013), em um cenário de disputas políticas sobre os caminhos da Educação de Jovens e Adultos, o Encceja se apresentava como um instrumento de aferição das competências de jovens e adultos nos níveis fundamental e médio. Dessa forma, a modalidade era definitivamente incorporada à lógica das avaliações de larga escala, que, como já apontado, era elemento estruturante de controle sobre os sentidos da educação no país. Para os autores, o Encceja também deve ser visto como uma política que recua as possibilidades de investimento direto na EJA com recursos que garantam a ampliação da oferta de vagas pelas redes públicas de ensino. Sendo assim, “a oferta do exame constitui um incentivo do poder público para que os alunos deixem a escola e optem pela certificação de escolaridade” (CATELLI JR., GISI e SERRAO, 2013, p. 725), fato que contraria as DCN-EJA, quando nelas se afirma que os exames não são a finalidade da EJA e que os cursos presenciais proporcionam melhor acompanhamento, avaliação em processo e convívio social.

Ofertado de forma irregular ao longo desses 20 anos, tendo sido inclusive suspenso em alguns pequenos períodos, mas sem nunca ter sido totalmente abandonado como política de Estado nos diferentes governos, o Encceja vai ter, no final da década de 2010, uma perversa centralidade. Em processo pormenorizado na última seção deste trabalho, o exame alcançará números expressivos de inscritos, fomentando de maneira mais significativa processos de desescolarização da EJA.

CURRÍCULO E POLÍTICA DE AÇÕES FOCAIS: O CASO DO PROEJA

A partir de 2003, com a ascensão ao governo federal de forças políticas, cuja base histórica advinha da atuação de movimentos sociais populares e sindicatos de trabalhadores, a EJA passou a ser objeto de mais atenção pelas políticas educacionais em âmbito nacional. Com isso, o reconhecimento de suas particularidades em relação à escolarização de crianças e adolescentes assegurou a promoção de diferentes ações que contemplavam o atendimento de demandas específicas. Dentre essas ações, ressalta-se a implantação de programas educativos como o Brasil Alfabetizado, o Projovem⁵ e o Proeja⁶, esse último objeto de nossas considerações na presente sessão deste artigo.

5 Inicialmente denominado como Programa Nacional de Inclusão de Jovens, o Projovem foi implantado em 2005 e reformulado em 2007, quando passou a ser ofertado em quatro modalidades: Projovem Urbano, Projovem Campo, Projovem Adolescente e Projovem Trabalhador.



Boa parte desses programas tinha como principal objetivo a garantia do direito à educação por trabalhadores de baixa renda. No entanto, no que se refere à elaboração de propostas curriculares para esse fim, o Proeja talvez tenha sido o programa que mais tenha se aproximado de elementos vinculados às DCN-EJA e às teorias críticas do currículo.⁷ Implementado nos Institutos Federais (IFs) a partir de junho de 2005 com o intuito de integrar os cursos técnicos ao Ensino Médio na modalidade EJA, o Proeja apresentava uma concepção de currículo que, de acordo com o seu documento base (BRASIL, 2007a, p. 35), procurava contribuir para que os educandos se tornassem “[...] cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, [...] visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora”. Apoiado nesses pressupostos, o Programa trazia para o centro de sua proposta curricular a educação integral e o conceito de trabalho como princípio educativo.

Tal perspectiva tem como base a ideia de que o trabalho se constitui em atividade inerente e essencial à vida humana, pois através dele o ser humano se apropria da natureza para tornar possível a sua existência biológica, física e cultural, o que lhe confere também um caráter transformador (FRIGOTTO, 2002). O trabalho, nessa perspectiva, não se refere apenas à noção de emprego ou de trabalho assalariado, forma de trabalho característica do modo de produção capitalista. Ao considerar o trabalho como princípio educativo, no entanto, as desigualdades inerentes a esse modo de produção devem ser consideradas, uma vez que, segundo Ciavatta e Rummert (2010), elas marcam socialmente a educação escolar e acarretam o que Gramsci (2000) identificava como escola dual, isto é, um tipo de escola para cada classe social. E era exatamente essa dualidade que o Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007a) dizia pretender combater ao propor a integração curricular entre os conhecimentos técnicos da formação profissional e os conhecimentos científicos socializados pela formação escolar.

Em 2006, após receber questionamentos logo em seu primeiro ano, o Proeja passou por importantes reformulações (BRASIL, 2006a), sendo a mais significativa a ampliação de sua abrangência. A partir desse ano, o Programa passou a ser oferecido também no Ensino Fundamental, desde que articulado à formação inicial e continuada de trabalhadores, e adotado por outras instituições públicas do sistema federal, por redes estaduais, redes municipais e pelo Sistema S.

Desde então, toda a complexidade que passou a envolver a implantação do Programa levou-o a um quadro preocupante a respeito de seu processo de desenvolvimento e consolidação. Conforme destacam Moura e Pinheiro (2009),

6 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

7 Tal nomenclatura se baseia na conhecida classificação de Silva (1999) sobre as teorias do currículo.



permaneceram ou foram aprofundados problemas como a falta de processos sistemáticos de formação continuada dos docentes; a ausência de discussões mais qualificadas no interior das instituições acerca da concepção de formação escolar integrada à formação profissional; os elevados índices de evasão; e a reação negativa de parcela significativa dos profissionais que integravam os IFs, os quais vinculavam a entrada do público da EJA nessas instituições a uma suposta ameaça à qualidade do ensino ali existente.

Entre todas essas questões, a pouca reflexão sobre os princípios político-filosóficos apresentados em seu documento base foi o que acabou provocando as maiores dificuldades na adoção da proposta de integração curricular como um todo. Sem conhecer ou compreender bem tais princípios, muitos educadores tomaram como base suas convicções pedagógicas, o que explica, em parte, a continuidade de práticas curriculares mais tradicionais, como indicam Faria e Assis (2014). Por outro lado, esse mesmo processo ajuda a entender a ocorrência de muitas experiências que dialogavam com outras concepções críticas de educação, mas que não assumiam necessariamente a integração dos conhecimentos técnicos e científicos com a perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Quanto ao seu papel no atendimento à demanda por EJA no país, o Proeja fazia parte de um conjunto de ações relacionadas à indução de políticas focais⁸ adotadas pelo governo federal em consonância, segundo Castro e Scopel (2016), com compromissos assumidos junto a organismos multilaterais. Ainda de acordo com as autoras, o Programa não foi reconhecido como política permanente de Estado, ficando sua manutenção e consolidação dependente da luta de educadores e gestores comprometidos com a EJA no interior das instituições em que atuam.

A despeito dos problemas enfrentados, porém, o Proeja não deixou de significar avanço, principalmente na garantia do direito de trabalhadores ao Ensino Médio articulado à Educação Profissional e nas políticas de currículo para a EJA até então. Além disso, por seu alcance nacional, mesmo em perspectiva focal, os princípios político-filosóficos de sua proposta curricular podem ter servido de referência e inspiração para outros contextos educativos, principalmente aqueles também comprometidos com a emancipação social e intelectual de educandos trabalhadores.

⁸ As políticas focais em EJA tinham como centro o atendimento a determinados segmentos vulneráveis da sociedade em detrimento de políticas mais abrangentes e de uma perspectiva mais universalizante de oferta direcionadas às redes de ensino como um todo (RUMMERT, 2007).



CADERNOS DE EJA: A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS COMO POLÍTICA DE CURRÍCULO

Além de propostas curriculares elaboradas para programas educativos específicos, outra ação relativa às políticas de currículo da EJA que caracterizou o governo federal entre 2003 e 2010 foi a produção de materiais didáticos. Alguns foram feitos para atender a demanda de parte desses mesmos programas específicos, como é o caso da coleção do *Projovem Urbano* e do material didático do Encceja. Duas ações, no entanto, eram políticas de abrangência nacional: a inclusão da EJA no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e a elaboração da Coleção Cadernos de EJA.

A participação da EJA no PNLD atendeu a uma demanda histórica da modalidade, já que não havia, até essa época, produção de livros didáticos específicos no âmbito desse programa. Com início em 2007, através do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA, tal participação se consolidou com o PNLD-EJA 2011 (somente para o Ensino Fundamental) e o PNLD-EJA 2014 (com incorporação do Ensino Médio). No entanto, apesar do esforço em preencher essa antiga lacuna, alguns problemas foram detectados ao longo do processo. Mello (2015) aponta, entre outros, a inadequação às particularidades da EJA pela maioria das obras submetidas à avaliação do MEC, a concentração da produção didática a algumas poucas editoras e a centralização da escolha das obras pelas redes de ensino. Segundo o autor, essas questões trouxeram a necessidade de reformulação do programa, principalmente no que tange a uma certa homogeneização das propostas curriculares pelas editoras e ao processo de escolha dos livros, já que, para ele, era inaceitável que a diversidade da EJA fosse desconsiderada, assim como a autonomia pedagógica dos coletivos de educadores das escolas.

Em função disso, dirigimos nossas considerações à Coleção Cadernos de EJA, uma das políticas de currículo mais importantes voltadas para a EJA em âmbito nacional em virtude de sua abrangência, de sua qualidade e de sua proposta curricular. Lançada em 2007, a coleção se configurava em material didático de apoio a todos os professores que atuavam no Ensino Fundamental em programas e cursos de EJA do país. Segundo o MEC (BRASIL, 2007b), o material era prioritariamente direcionado às escolas públicas, embora pudesse ser também utilizado por projetos de educação não formal, uma vez que se encontrava disponível para impressão em meio eletrônico.

Sua estrutura era composta pelo Caderno Metodológico (2007b) e por outros vinte e seis volumes: treze voltados para os alunos e treze direcionados para os educadores. Cada caderno do aluno correspondia a um caderno do professor, sendo a mesma temática desenvolvida em ambos os materiais; o caderno do aluno formado somente por textos a serem trabalhados nas aulas; e o caderno do professor composto por sugestões metodológicas para o desenvolvimento das questões suscitadas pelos textos.



Em função de sua organização e do tratamento pedagógico dado aos conhecimentos a serem desenvolvidos, os Cadernos de EJA não se configuraram em material com formato igual aos livros didáticos que educadores e educandos estão habituados a encontrar nas escolas. A seleção dos conteúdos disciplinares é realizada a partir dos temas determinados para cada caderno. Esses temas, por sua vez, mantêm relação com o tema maior que norteia toda a coleção e articula as outras temáticas desenvolvidas. Segundo o Caderno Metodológico (2007b), a escolha do tema trabalho como norteador de todo o material se deveu tanto ao cotidiano dos educandos como por sua pouca abordagem nas salas de aula da EJA.

No que se refere à especificidade da EJA, percebe-se um interessante diálogo com a realidade do educando na elaboração da maioria das atividades sugeridas, bem como na escolha do tema que atravessa todos os cadernos. Além do tema central, também os treze temas indicados demonstram preocupação com a diversidade dos educandos e com as lutas e desafios que afligem a sociedade brasileira.⁹ Em relação à abordagem didática, o trabalho pedagógico com diferentes gêneros textuais parece reconstruir, em parte, o legado teórico-metodológico da educação popular de base freiriana.

Em função desse e de outros aspectos, fica evidente a filiação da Coleção Cadernos de EJA aos principais referenciais político-filosóficos do pensamento pedagógico crítico, com destaque para a indicação do trabalho e do diálogo como princípios educativos. Tentando ser coerente com essas premissas, sua estrutura organizacional baseava-se na flexibilidade das ações pedagógicas e carregava como pressuposto a liberdade de escolha dos educadores em relação à melhor forma de utilização dos textos e atividades sugeridas. Por todas essas características, e uma vez que era veiculada pelo MEC e se demonstrava coerente com as DCN-EJA, a Coleção Cadernos de EJA reunia todas as condições para se tornar a principal referência nacional em termos de proposta curricular e de material didático para a EJA. Mas, de fato, não foi isso que ocorreu.

Em primeiro lugar, sua estrutura flexível pode ter sido exatamente um dos maiores problemas enfrentados em sua disseminação e adoção nos cursos de EJA. Sabemos que os desafios são muitos e, no que tange ao trabalho docente, um dos mais relevantes é a falta de tempo para o planejamento coletivo na maioria das instituições escolares. Em segundo lugar, a aquisição do material apenas através de projeto elaborado e enviado ao MEC pelas escolas também dificultou seu processo de difusão (AUTOR, 2011). Nesse sentido, em função da proposta curricular mais convencional e do sistema de distribuição mais direto, os livros recomendados pelas edições do PNLD-EJA, apesar das contradições

⁹ Os treze temas são: Cultura e Trabalho; Diversidade e Trabalho; Economia Solidária; Emprego e Trabalho; Globalização e Trabalho; Juventude e Trabalho; Meio Ambiente e Trabalho; Mulher e Trabalho; Qualidade de Vida, Consumo e Trabalho; Segurança e Saúde no Trabalho; Tecnologia e Trabalho; Tempo Livre e Trabalho; Trabalho no Campo.



e lacunas que vêm apresentando, acabaram tendo mais capilaridade do que os Cadernos de EJA. Isso não significa dizer que algumas experiências coletivas não os tenham adotado ou não os tenham tomado como referência. A falta de um levantamento mais preciso sobre sua penetração nas escolas, no entanto, dificultou a realização de uma avaliação mais abrangente sobre essa política curricular.

REFORMAS ULTRANEOLIBERAIS EM CONTEXTO CONSERVADOR: CAMINHOS PARA A DESESCOLARIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA EJA

Os anos finais da década de 2010 vão ser marcados por profundas crises políticas no contexto brasileiro, tendo como epicentro desse processo o golpe de Estado, em 2016 (CHAUÍ, 2016). Em termos de políticas educacionais, esse período marca definitivamente uma guinada em direção à construção de reformas de matriz ultraneoliberal e conservadora (FREITAS, 2012), instituindo uma agenda já iniciada em décadas anteriores, mas agora com contornos mais profundos de esvaziamento do sentido público da educação. Como exemplo de tais ações, destacam-se a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b), as alterações na estrutura do PNLD, a legislação da Educação a Distância (EaD) no âmbito da Educação Básica¹⁰ e outras alterações que vão conformando as políticas educacionais de forma subordinada às diretrizes erigidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também finalizada no período pós-golpe de 2016. Podemos considerar, dessa forma, que vemos ser alinhavadas e aprovadas legislações que dão centralidade às políticas curriculares como estruturantes da educação nacional. Já experimentamos movimentos dessa natureza por ocasião da tramitação e promulgação dos PCN, nos anos 1990, porém o quadro recente de avanço das políticas ultraneoliberais e conservadoras acirrou de forma contundente tal tendência.

Quando analisamos as políticas curriculares para a EJA nessa conjuntura, consideramos preocupante sua situação, já que ela não é reconhecida ou mesmo citada nas versões definitivas da BNCC (NICODEMOS; SERRA, 2020), documento que se estrutura como alicerce nacional para o currículo escolar. O contexto atual, portanto, é de certa invisibilidade curricular aliada ao esvaziamento da sua oferta presencial. Esse não reconhecimento das especificidades da EJA nas legislações aprovadas no pós-2016 abre brechas para que a oferta da modalidade passe a ser conduzida quase exclusivamente em duas direções: à EaD ou ao Encceja, ambos subprodutos dessa tendência de política de certificação aligeirada.

10 O Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017a) regulamenta a EaD a ser ofertada no Ensino Superior e na Educação Básica, indicando a EJA como uma das áreas prioritárias de oferta da EaD na Educação Básica.



Como emblemático desse processo, destacamos o lugar que o Encceja passa a ocupar entre os anos de 2017 e 2019¹¹, quando a política de propaganda maciça do governo federal e o consequente número exponencial de inscritos colocam-no como centro das políticas nacionais de currículo para a EJA e levam-no a uma dimensão nunca experimentada em seus quase 20 anos de existência. Dessa forma, o Encceja pode atuar como uma política indutora do esvaziamento do direito à educação para jovens e adultos, forjando quadros de desescolarização de sua oferta (NICODEMOS, 2019), ou seja, a certificação é garantida sem a experiência da escola e sem a possibilidade de uma formação mais adensada, construída na dimensão plural e crítica que as DCN-EJA indicam.

No final de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou documento preliminar para consulta pública com o assunto “Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras legislações relativas à modalidade” (BRASIL, 2020)¹², no qual são apresentados um relatório e um projeto de resolução cujo principal objetivo é atualizar as Diretrizes Operacionais da EJA e alinhar a EJA à BNCC e à Política Nacional de Alfabetização. Consideramos que, no limite de um contexto de avanço de políticas ultraneoliberais e conservadoras o qual vem anunciando processos radicais de desescolarização da EJA, a publicação desse documento rompe parcialmente com a invisibilidade colocada para a modalidade na última década, porém não rompe com o sentido da educação preconizada e organizada nesse contexto. Ao contrário, reforça a indução de políticas de certificação e de oferta em formato de EaD, além de indicar estratégias para diferentes modelos de ofertas escolares e materiais didáticos que, em estrito sentido, assinalam a reprodução do que preconiza a BNCC.

Dessa forma, o período que ora atravessamos representa a própria antipolítica curricular para a modalidade ou simplesmente a reiteração da negação do direito à educação de qualidade social para os sujeitos educandos da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma política pública não é resultado de decisões unívocas de seus formuladores. Na

11 Em relação ao número de inscritos no exame, temos o seguinte quantitativo: em 2017, foram 1.575.561 inscritos (com 59,7% de ausentes); em 2018, 1.695.607 candidatos (com 53,4% de ausentes); em 2019, 2.973.375 inscritos (com 60,1% de ausentes). Ver: Sinopses Estatísticas do Encceja, disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-do-encceja>.

12 Tal documento foi sancionado pelo Conselho Nacional de Educação como Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 (BRASIL, 2021).



perspectiva do Estado ampliado (GRAMSCI, 2000), a sociedade política (governantes, legisladores, formuladores de políticas etc.) representa, na verdade, disputas e conflitos inerentes à sociedade como um todo. Nesse sentido, segundo Costa e Machado (2017, p. 45), “é possível visualizar as relações entre Estado e grupos representativos da sociedade civil na busca da organização dos recursos humanos e materiais com o objetivo de obter os resultados, os quais não devem ser caracterizados como ação isolada”. Com as políticas curriculares para a EJA não seria diferente. Desde a elaboração das DCN-EJA até a formulação da legislação e de propostas curriculares ao longo dos últimos 20 anos, o que vemos é a expressão de muitos desses conflitos nos produtos apresentados pelos governos federais que se seguiram.

E, exatamente em função dessa perspectiva, buscamos vislumbrar e problematizar os paradoxos educacionais presentes nos documentos curriculares produzidos para a EJA no período em questão. Sabemos que as interpretações acerca das políticas públicas são múltiplas, assim como a escolha dos documentos curriculares a serem objetos de análise. As opções para este artigo se pautaram naqueles que, a nosso ver, melhor revelaram os antagonismos presentes nas disputas sobre os sentidos de currículo e de EJA. Amparados no conceito de recontextualização (BERNSTEIN, 1996), também temos consciência de que as práticas pedagógicas não são meras reproduções de leis e textos curriculares, pois a dinâmica da cultura escolar impede análises diretivas e centradas apenas nas ações do Estado. Contudo, a escolha de documentos oficiais como objetos de nossas considerações se deu em função do papel indutor que exercem e por representarem mais claramente os sentidos de currículo e de EJA de cada orientação política.

Como documento normativo para a EJA em âmbito nacional, as DCN-EJA são, até hoje, referência obrigatória para a formulação de qualquer política relativa à modalidade. No caso do currículo, o documento chama a atenção para o perfil do educando jovem e adulto e indica a necessidade de uma “flexibilidade curricular [...] em sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente” (BRASIL, 2000, p. 61). Em relação a esse pressuposto, percebemos a dificuldade de algumas propostas em considerar essa indicação, principalmente aquelas que tomam a perspectiva das competências como base de sua organização curricular. A PCEJA, de forma mais tímida, e o ENCCEJA e a BNCC, de maneira mais explícita, adotam essa lógica e preconizam uma listagem de competências e habilidades expressas em tópicos de conhecimento a partir de um processo pouco afeito à flexibilidade curricular.

Ao longo dos 20 anos de DCN-EJA, houve períodos em que algumas propostas curriculares nacionais imprimiram mudanças e se apresentaram com características mais plurais, embasadas na educação integral, em teorias críticas de currículo e na perspectiva da EJA como direito da classe trabalhadora, como é o caso do Proeja e dos Cadernos de EJA. Mas, mesmo nesses períodos, a lógica das competências de cunho neoliberal



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58190

permaneceu como referencial curricular importante. Afinal, tanto as PCEJA quanto o ENCCEJA continuaram a ser indicados oficialmente. Tal fato pode revelar o quanto as políticas curriculares de EJA, seguindo a perspectiva do Estado ampliado, são marcadas por paradoxos e contradições e devem ser compreendidas como expressão dos sentidos de EJA em conflito na sociedade.

Nessa perspectiva, deve-se reconhecer o papel exercido pela sociedade organizada nas disputas por políticas públicas. No caso da EJA, há de se ressaltar o movimento dos Fóruns de EJA do Brasil como um dos principais protagonistas na luta por políticas curriculares que tomem como base o legado freiriano da Educação Popular. A recente reação do movimento contra o alinhamento da EJA à BNCC (FÓRUNS DE EJA DO BRASIL, 2020) revela sua combatividade e assinala que o currículo no contexto da EJA é projeto em construção e objeto de luta constante, assim como é a luta por uma sociedade mais digna para todas e todos.

Referências

BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Brasília: CNE, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2002a.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 28 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos: documento base. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf.

Acesso em: 19 out. 2010.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58190

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Caderno metodológico para o professor. São Paulo: Unitrabalho; Brasília: MEC/SECAD, 2007b. (Coleção Cadernos de EJA).

_____. Decreto nº 9057 de 25 de maio de 2017. Brasília: CNE, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: CNE, 2017b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 10 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2020-pdf/166421-texto-referencia-dcn-s-eja-1/file> Acesso em: 02 dez. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 309-331, abr. 2011.

CATELLI JR., R.; GISI, B.; SERRAO, L. F. P. Encceja: cenário de disputas na EJA. Revista Brasileira de. Estudos Pedagógicos (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

CHAUÍ, M. A nova classe trabalhadora e a ascensão do conservadorismo. In: SINGER, André [et. al]. Por que gritamos golpe: para entender o impeachment e a crise. São: Paulo: Boitempo, 2016.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. Educação e Sociedade. Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 abr. 2019.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil. São Paulo: Cortez, 2017.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58190

205- 292.

FARIA, D.S.A.; ASSIS, S.M. O PROEJA integrado à educação profissional: desafios, possibilidades e práticas docentes. *Holos*, vol. 2, pp. 123-133, 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481547171013>. Acesso em: 07 fev. 2021.

FÓRUMS DE EJA DO BRASIL. Manifestação contrária ao Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, 2020. Disponível em: <http://forumeja.org.br/node/3077#attachments>. Acesso em: 24 fev. 2021.

FREITAS, L. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n.119, p. 379-404, abr-jun 2012.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

LOPES, A. C. O livro didático nas políticas de currículo. In: _____. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MELLO, P. E. D. Programas de materiais didáticos para a EJA no Brasil (1996-2014): trajetórias e contradições. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 10, n. 1, p. 80-99, jan./abr. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277934426_PROGRAMAS_DE_MATERIAIS_DIDATICOS_PARA_A_EJA_NO_BRASIL_1996-2014_trajetoria_e_contradicoes. Acesso em: 21 abr. 2019.

NEVES, L. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. (Org.) *A nova pedagogia de hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NICODEMOS, A. A Educação de Jovens e Adultos em contexto conservador e ultraneoliberal: caminhos do desmonte, caminho da resistência. In: JULIÃO, E. F.; RODRIGUES, F. (orgs.). *Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões*. 1ed. São Paulo: Paco Editorial, 2019, v. 1, p. 9-241.

NICODEMOS, A.; SERRA, E. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, E. C.; SCOPEL, E. G. Uma década do PROEJA: sua gênese, balanço e perspectiva. *Holos*, vol. 6, pp. 120-144, 2016. Disponível em:



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.58190

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481554870010>. Acesso em: 07 fev. 2021.

SILVA, T. T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Recebido em 5 de março de 2021

Aceito em 26 de julho 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.