

**A dialética do lugar social da educação de jovens e adultos nas políticas curriculares atuais**

*La dialéctica del lugar social de la educación de jóvenes y adultos en las políticas curriculares actuales*

Marcia Soares de Alvarenga

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)**

São Gonçalo-Brasil

Nadia Batista Correa

**Instituto Federal Fluminense (IFF)**

Maricá-Brasil

Glasielle Lopes Carvalho Ribeiro

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)**

São Gonçalo/RJ-Brasil

**Resumo**

Neste artigo, de caráter bibliográfico e com alguns aportes de empiria, tem-se por objetivo analisar (im)possibilidades de alinhar a EJA às diretrizes da BNCC. Ancorado em autores do campo do materialismo histórico-dialético, argumenta-se que o apregoado “alinhamento” da EJA ao currículo em curso oculta a dialética do lugar socialmente construído para a educação de jovens e adultos trabalhadores. Discute-se que na vulgata da EJA como modalidade marginal subjaz uma concepção do currículo à conformação de jovens e adultos para novas sociabilidades do capital, o que lhe afirma um “lugar” na ordem econômica e social vigente. Considera-se, contudo, que este “lugar” não é êxito antecipado para o capitalismo, pois forças sociais organizadas, cotidianamente, a ele se contrapõem.

**Palavras-chave:** Dialética do lugar social; Educação de Jovens e Adultos; Políticas Curriculares

**Resumen**

En este artículo, de carácter bibliográfico y con algunas aportaciones empíricas, se pretende analizar las (im) posibilidades de alinear EJA con los lineamientos del BNCC. Anclado en autores del campo del materialismo histórico-dialético, se argumenta que la anunciada “alineación” de EJA al currículo actual esconde la dialéctica del lugar socialmente construido para la educación de jóvenes y adultos trabajadores. Se argumenta que la vulgaridad de EJA como modalidad marginal subyace en una concepción del currículo a la conformación de jóvenes y adultos a la nueva sociabilidad del capital, que lo afirma como un “lugar” en el orden económico y social actual. Se considera, sin embargo, que este “lugar” no es un éxito anticipado del capitalismo, ya que las fuerzas sociales organizadas, a diario, se oponen a él.

**Palabras clave:** Dialéctica del lugar social; Educación de jóvenes y adultos; Políticas curriculares

## **Introdução**

A partir da Constituição de 1988 decorre uma série de dispositivos legais, tais como diretrizes, resoluções, normatizações que fundamentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino. Com a Constituição emergem discussões sobre a importância de políticas que garantissem aos jovens e adultos o acesso, a permanência e a aprendizagem escolares, das quais foram negados durante os ciclos de vida da infância e adolescência.

Consolidado formalmente esse direito, a maioria dos trabalhos críticos referentes à educação de jovens e adultos têm sido acompanhados por um conjunto de expressões verbais ao expor a complexidade entre o que é escrito e o que é realizado na modalidade, afirmando dificuldades de enraizamento da EJA nas capilaridades institucionais. Expressões como “marginal”, “fragmentária”, “residual”, “invisível”, “descontínua”, “frágil”, “aligeirada”, entre outras, que a adjetivam, denotam o quanto a educação para jovens e adultos trabalhadores, desempregados, subempregados em suas diferentes clivagens étnico-racial, etária e de gênero, sem hierarquias entre si, é relegada pela vulgata dominante a uma “posição marginal”, um “lugar” socialmente construído no campo das políticas públicas, como podem ser lidos em análises críticas de Arroyo (2004); Haddad e Di Pierro (2000); Beisegel (1997) entre outros autores.

A dialética do lugar social da EJA é o caminho de percurso do artigo. Compreendida pela formulação marxista do materialismo histórico, espalhada no conjunto de seus escritos, a dialética é fruto de estudos dedicados por Marx às apreensões das contradições existente nas próprias coisas, nas relações sociais, nos próprios sujeitos que formam a comunidade humana em sociedades de classes. Para Marx, o método não pode reduzir-se a separar forma e conteúdo, sujeito e objeto.

Por essa perspectiva, situamos a problemática do lugar social da EJA no tempo presente, a partir de estudos recentes advindos com os debates sobre as repercussões da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que deixaram em suspenso qual seria o lugar da EJA na atual política curricular, considerando, após o golpe de 2016, o desmonte do Ministério da Educação (MEC) e a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que atribuíra em afirmação o “novo lugar”

da EJA (MACHADO, 2009) na estrutura do MEC com o propósito de consolidar a EJA como direito público subjetivo.

Ao ignorar todo um acúmulo de discussões promovidas pela comunidade científica e fóruns sociais populares, entre os quais os Fóruns EJAs, espalhados em todo o território nacional, a intensificação do golpe de 2016 irá efetivar seguidas reformas que desregulam as leis de proteção da força de trabalho. A imediata aprovação da BNCC impôs rumos que, particularmente em contexto de crise sanitária, com mais de meio milhão de mortes no Brasil, tornaram mais aguda e complexa a garantia do direito à educação socialmente referenciada para jovens, adultos e idosos das classes populares (NICODEMOS; SERRA, 2020).

Com o caráter bibliográfico e com alguns subsídios da empiria, temos por objetivo abordar que o “alinhamento” da EJA às diretrizes que vinculam a modalidade à BNCC, conforme a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, confirma a vulgata dominante, historicamente construída, de negação da democratização da escola pública de qualidade social e do acesso ao conhecimento sistematizado pelos sujeitos que buscam a EJA para terem atendidas as suas mais amplas expectativas.

Nesse sentido, argumentamos que as formas adotadas pela referida Resolução, mais do que um “alinhamento” à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscam cristalizar o lugar da EJA definida antes e depois dos acontecimentos deflagrados pelo neoliberalismo e a reestruturação de acumulação do capital. Em contraponto, as considerações finais oferecem perspectivas teóricas e empíricas que aludem à EJA como um lugar construído como espaço de esperança por “arquiteturas rebeldes” (HARVEY, 2000) político-formativas enraizadas em movimentos sociais populares.

### **Os antecedentes das reformas curriculares na (re)configuração do lugar social da EJA**

Desde os anos 1970, temos testemunhado uma reconversão do papel do Estado. No discurso desta reconversão, argumenta-se que o mercado deve substituir a política; vale dizer que o estado mínimo deve se contrapor ao estado de bem-estar social. Na raiz deste argumento, o que se propõe é devolver ao indivíduo o protagonismo nas decisões econômicas e sociais que dizem respeito à (re)produção da força de trabalho. Outro argumento é a garantia e a eficácia das instituições públicas, pois estariam corroídas pelo

desperdício do Estado. Assim, é necessária uma reforma de gestão do Estado, transformando seus deveres constitucionais em serviços partilhados com a iniciativa privada, até a sua total privatização.

A gestão da qualidade da educação, com sistemas de metas e avaliação associada à qualidade e à eficiência, tem no Banco Mundial (BM) um dos principais agentes da articulação orgânica do capital no chão da escola e, portanto, dos currículos e formação de professores (HIPÓLITTO, 2019). Em relação à EJA, esses elementos entraram em plena circulação no final da década de 1980, ganhando envergadura política com consequências para a relação trabalho e educação.

As crises do sistema do capital, em veloz continuidade, que o mundo capitalista viveu desde a década de 1970, acentuaram as críticas ao Estado intervencionista nas questões sociais e incentivaram o desenvolvimento de propostas e de movimento ideológico para as novas sociabilidades sociais. No Brasil, em particular, o pensamento e receituário econômico neoliberal são cancelados pelos presidentes eleitos após a “transição transada” (FERNANDES, 2014) pela qual foi operada a passagem da ditadura militar para a o poder civil.

Nos governos neoliberais de Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso (1990-2002), a literatura sobre as políticas para a educação de jovens e adultos foi abundante em críticas sobre o fato de que a educação de jovens e adultos, pós-democratização, tenha sido retirada do foco das preocupações do governo central e reiterado seu lugar à margem das políticas de financiamento (DI PIERRO, 2008), das políticas de formação de professores (MARGARIDA, 2008; SOARES e SIMÕES, 2005) e das políticas de currículos (SERRA, 2014; BARBOSA, 2007).

Mesmo que a EJA tenha sido reposicionada na agenda dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff (2002-2016), o que se evidenciou em significativos avanços, as políticas para a educação de jovens e adultos continuaram sendo realizadas através de programas, caracterizados como “residuais”, “fragmentados”, “focalizados” (ALVARENGA, 2009; RUMMERT et. al., 2013) ou mesmo com práticas pedagógicas docentes que oscilam entre conscientização e conversão (NICODEMOS, 2014).

Marcada, sobretudo, por questões que se complementam, Rummert (2007, p. 36) assinala o duplo caráter da distribuição desigual de bens materiais e simbólicos, como,

também, para os efeitos da reestruturação produtiva “aprofundamento do processo de internacionalização do capital e da redefinição das condições de inserção dependente e subordinada do país no capitalismo internacional, a partir do final dos anos de 1980”.

Essas questões perpassam o plano das políticas concretas nos traços da vulgata em sua sofisticada contradição, ou seja, é circunscrita à dialética do lugar social da EJA mantida sob a mira da adaptação aos programas políticos das frações burguesas dominantes ao ser (re)introduzido para a sociabilidade do ideário neoliberal.

Ganhando mais nitidez e envergadura contra todas as ações estatais cujo objetivo fosse enfrentar as consequências que a nova estrutura de produção flexível gera ao liquidar os empregos formais para a população ativa nos países centrais e periféricos, pode-se afirmar que uma das ofensivas mais contundentes no campo da educação são os cortes de despesas, mas o aspecto que nos parece mais estratégico trata-se, como nos assevera Hall (1994), de nada menos do que dismantelar toda uma época, invertendo suas orientações fundamentais, desorganizando-a e inaugurando uma nova sob a era da acumulação que devora conquistas históricas de direitos dos trabalhadores.

O novo surto de racionalização perversa da produção na educação escolar exige patamares mínimos de leitura, escrita e manipulação de números, o que corresponde, a (re)construção social do lugar da EJA a uma posição forte e explicitamente compatibilizada com o capitalismo interno em sua relação com o capitalismo monopolista internacional. Ao reconhecer a centralidade da educação e da qualidade do ensino nos documentos oficiais, essa lógica revela-se materialmente pobre em termos de um mínimo considerado formativo para jovens e adultos trabalhadores, pois fortalece a perspectiva de que, munidos com o mínimo, terá como disputar um lugar no mercado se cada um for empreendedor de si mesmo.

Movida pela ideia da liberdade individual para empreender a si e concorrer com outro capital, “[...] na oficina do processo de produção o capital aparece como proprietário e patrão”, mas nesse capital circulante, “se oculta todo o mundo das interconexões do capital [...] - do intercâmbio social – roubando-lhe a independência da propriedade autossuficiente”. (MARX, 2011, p. 534). Na medida em que explora a liberdade individual, o capital se torna cada vez mais livre, se reproduz sem embaraços, ao transformar todas as

peças em empresas, sujeitos-mercadorias de si mesmos, educados pelas leis da competição, alienado das contradições produzidas pelo pesado tributo pago a outro capital.

As repercussões desta oficina do processo de produção do capital para a educação brasileira, mantiveram-se à espreita para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em suas seguidas versões (2017, 2018, 2019) e a reforma do ensino médio, implementada pela Lei nº 13.415/2017. Ambas foram aprovadas em um cenário de crise política e econômica, agravadas pelo “golpe civil-político-midiático” (LINO, 2017) decorrente do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

O primeiro golpe na classe trabalhadora por meio do governo Temer se consolidou no dia 13 de julho de 2017. A Lei nº 13.467/2017, que alterou a Consolidação de Leis do Trabalho (CLT), trouxe, principalmente, mudanças para remuneração, plano de carreira e jornada de trabalho.

A reforma trabalhista se incumbe de potencializar a proposta desenhada no país desde a implementação do neoliberalismo como modelo econômico, cujo trabalho flexível e desregulamentado vem assumindo o plano central do processo de acumulação capitalista. Compreendemos que um dos elementos mais desumanos da Lei nº 13.467/2017 é a viabilidade de terceirização de todas as atividades trabalhistas, além da não estabilidade e menos direitos, como efeito do ultraneoliberalismo.

No mesmo ano, Temer apresenta a Proposta de Emenda Constitucional 241, PEC do Teto de Gastos ou do Novo Regime Fiscal. A visão economicista de “equilíbrio” e a “fixação do limite de despesas” (OLIVEIRA; SILVA, *ibidem*, p. 260) se estenderam em outros mecanismos de alteração no campo das políticas públicas. Assim, ainda em 2017, no bojo de a Medida Provisória (MP) nº 746, que propõe a reforma do ensino médio, implementada, no ano seguinte, pela Lei nº 13.415/2017, anunciava de forma autoritária as determinações dos projetos do Ministério da Educação em conexão com as diretrizes do mercado para a Reforma do Ensino Médio.

Lembramos que com a submissão do Brasil ao neoliberalismo, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) influenciaram os processos formativos de jovens na América Latina e no Brasil. E que em pouco mais de uma década a Confederação Nacional da Indústria (CNI) lança 101 Propostas para Modernização

Trabalhista, o que também impactou a elaboração de propostas educacionais no ensino médio.

Estas determinações materializam a elaboração de currículos com vistas à formação reduzida e aligeirada, na qual os processos formativos para jovens e adultos refletem e refratam a lógica da subalternização da classe trabalhadora na formação para o trabalho alienado, encarnado na “ordem estruturalmente incorrigível do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 31).

Aqui, temos marcas do antagonismo da educação para fins mercadológicos e da educação com objetivos à criação. Ainda de acordo com Mézaros, compreendemos que a educação deve preparar os indivíduos para a vida, não somente para os negócios do mercado, cujos princípios são o lucro, o individualismo e a competitividade. A educação também deve vislumbrar como centralidade a ruptura com o ideário capitalista, construindo perspectivas emancipatórias de superação do capital.

O desmonte das políticas sociais no Brasil a partir de 2016, no trabalho (trabalhista), na educação (reforma do ensino médio e elaboração da BNCC), na economia (Emenda Constitucional nº 95) e no social (reforma da previdência) e a que se encontra em curso (reforma administrativa), convergem para a precarização da vida, em geral da classe trabalhadora.

Por conseguinte, a dialética da simultaneidade do “não-lugar” e “lugar” da EJA, do ponto de vista das políticas públicas educacionais e de currículo, conforma o pensamento da formação com vistas ao processo de trabalho alienado e, na atual conjuntura econômica, política e social brasileira, de qualquer trabalho, como produtor de riquezas para o capital. Desse modo, dialogamos com Moraes; Cunha e Voig (2019) quando interpelam sobre o lugar da EJA na BNCC a partir das questões “Onde está a educação de jovens e adultos na BNCC?” e “Quais as características do currículo da educação básica nacional no que tange à educação de jovens e adultos no contexto da BNCC?”. Dessas questões emergem elementos de crítica à elaboração do currículo para a EJA, em especial na BNCC. Ainda de acordo com os autores,

a BNCC em sua organização não considera as particularidades desses jovens, uma vez que só na introdução menciona a diversidade, sendo que atualmente fazem parte de uma significativa realidade nas escolas brasileiras. Esses alunos em sua maioria têm uma realidade desigual por não conseguirem acompanhar os conteúdos das disciplinas no ensino

fundamental regular, e ao excederem a idade de 15 anos, passam a ser designados com perfil para a modalidade da EJA, que é diferentemente regulamentada nos mais diversos níveis do país com critérios próprios. (MORAES; CUNHA; VOlg. 2019, p. 10).

Jorge e Garcia (2021, p. 2) reforçam essa problemática, levando em conta que a última versão do documento no que se refere ao currículo do ensino fundamental não faz diferença entre crianças, jovens e adultos, ou seja, o componente curricular é elaborado “sem qualquer diferenciação ou referência à necessidade de elaborar diretrizes específicas para cada modalidade de ensino”. Essas contradições, como marca estrutural da EJA no Brasil, serão analisadas com mais profundidade na próxima seção, na qual expomos de forma mais objetiva a (im)possibilidade de alinhamento da EJA à BNCC.

### **Sobre a (im)possibilidade de alinhar a EJA à BNCC ou reiterando o lugar social da EJA**

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil passa por um momento de reformulação, com a publicação da Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, que estabelece as diretrizes operacionais da modalidade, no que diz respeito ao seu alinhamento ao Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sem a pretensão de esgotar o assunto, buscamos trazer elementos indicados em análises recentes sobre a condição que tem assumido a Educação de Jovens e Adultos em meio às reformas educacionais em andamento, em especial o alinhamento da EJA às proposições da BNCC.

Primeiramente, lembremos que a BNCC teve um processo de implementação criticado por pesquisadores da área da educação. A ideia de pensar uma Base Nacional Comum, conforme explica Saviani (2016), tem origem nos anos 1970 quando, durante conferências nacionais de educação, foi detectada a necessidade de reformular os cursos de licenciatura, e aos poucos a discussão encaminhou-se no sentido de criar uma base comum como “princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país” (SAVIANI, 2016, p. 74).

Conforme esclarece o autor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) estabelece que os cursos de ensino fundamental e ensino médio serão compostos por uma base nacional comum e uma diversificada (art. 26), da mesma forma que os cursos de formação de professores (art. 64). Assim, a LDB já define que existe uma



base comum nos currículos, e que cada sistema de educação tem a possibilidade e a liberdade para complementá-los.

Saviani questiona, então, a causa para que seja pensada uma nova Base Nacional Comum Curricular, com a continuidade da vigência das atuais diretrizes curriculares, e conclui que: “tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (SAVIANI, 2016, p. 76). Constitui-se, então, uma problemática da BNCC vigente: a conformação da educação brasileira aos exames internacionais padronizados, entre os quais se destaca o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). De acordo com o autor, essa “subordinação” aos exames internacionais padronizados é avaliada como um erro do ponto de vista pedagógico. Ainda sobre a BNCC atual, afirma:

Fica claro que tal objetivo [conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige, conforme indica Gramsci] não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular. (SAVIANI, 2016, p. 81).

Peroni, Caetano e Arelaro (2019) colaboram com nossa reflexão ao analisar o papel dos vários sujeitos coletivos no processo de elaboração da atual BNCC e destacam a participação de instituições privadas no planejamento dessa política educacional. As autoras esclarecem que a primeira versão da BNCC, 2014, contou com a participação de pesquisadores e professores em sua elaboração, a partir de consulta pública. Dois anos depois, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) realizaram seminários para discutir a segunda versão da Base, disponibilizada pelo MEC.

A terceira versão do documento, aprovada em 2017, teve revisões feitas por Comitê Gestor estabelecido pelo MEC e também foi revisada por instituições internacionais como The Curriculum Foundation, Accara, Phill Daro e Susan Pimentel, e Sheila Byrd Carmichael. A versão aprovada desconsiderou muitas das indicações dos educadores e pesquisadores da área de educação (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 43).

O empresariado comparece de forma efetiva na construção da BNCC por meio do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). O levantamento realizado por Bernardi, Uczak e Rossi (2018, p.43) mostrava que mais da metade dos integrantes do MBNC era do Todos pela Educação; os especialistas em educação eram minoria. Ele revelava também que ocupantes de cargos estratégicos na elaboração de políticas educacionais estavam junto ao empresariado no Movimento. Duas colocações das autoras são essenciais para a análise crítica da BNCC.

Em primeiro lugar, as orientações para o desenvolvimento de competências socioemocionais recebem destaque na BNCC, em uma proposta de formação de uma subjetividade adequada aos valores estabelecidos pelo grupo: “Entendemos que, além de determinar o conteúdo, eles [MBNC] pretendem configurar um modo de existir dos sujeitos no mundo, através da avaliação das habilidades socioemocionais” (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 46). Além disso, as autoras explicam que o mesmo empresariado que orienta a elaboração de políticas educacionais, na sequência, cria a necessidade de novos serviços e produtos educacionais.

No que diz respeito à noção de competência socioemocional, sugerida pelo Instituto Ayrton Senna e posteriormente incluída na BNCC, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) manifestou-se em 2014:

Trata-se de rejeitar a adoção, como política pública, do programa de medição de competências socioemocionais, denominado SENNA (Social and Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment), produto de iniciativa do Instituto Ayrton Senna em parceria com a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Essa perspectiva está colocada na medida em que se tem a presença do Ministério da Educação (MEC) apoiando a realização de seminários em que tal proposta foi divulgada, (...) para a criação do Programa de Formação de Pesquisadores e Professores no Campo das Competências Socioemocionais. (ANPED, 2014, p. 1 *apud* PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 45).

Apesar dos questionamentos, as competências gerais constantes na versão aprovada da BNCC orientam-se pelas competências socioemocionais: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação, autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

Não avançaremos na discussão sobre a BNCC; mas é preciso apontar as relações entre o grande empresariado e organismos internacionais, aparelhos privados de hegemonia representantes dos interesses dos grupos dominantes, na elaboração do documento. Ademais, concordamos com Saviani (2021) quando ele afirma que o papel da escola é, prioritariamente, a transmissão do saber sistematizado, que tem origem na ciência e nas técnicas desenvolvidas pela humanidade.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (SAVIANI, 2021)

É a essa Base Nacional Comum Curricular que as Diretrizes Operacionais aprovadas recentemente – Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 – buscam alinhar a Educação de Jovens e Adultos. No intuito de pensar esse “alinhamento” da EJA à BNCC, faz-se necessário investigar o que a BNCC apresenta para a modalidade, e aí surge o problema fulcral: a Base não considera a realidade da EJA em suas determinações, o que emerge a dimensão da produção social do lugar da EJA nas políticas curriculares atuais

Catelli Jr. trata do “não lugar” da EJA nessa proposta curricular e mostra que, a cada versão da Base, ou não constava a EJA, que era prontamente ignorada, ou ela aparecia de forma “artificial”, a partir da inclusão do termo “jovens e adultos” em trechos nos quais antes constava apenas o termo “crianças” (CATELLI JR., 2019, p. 314). Essa foi a solução encontrada para incluir a Educação de Jovens e Adultos na Base, pois a versão final aprovada e disponível na atualidade cita, vagamente, os jovens e adultos em trechos da introdução, assim como nas disciplinas Língua Portuguesa e Educação Física.

Quando observamos, por exemplo, as orientações na área de História para o ensino fundamental na BNCC, percebemos que o documento se preocupa com a formação de crianças que estão iniciando a escolarização e a construção da percepção de processo histórico: “A BNCC de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais contempla, antes de mais nada, a construção do sujeito. O processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um ‘Eu’ e de um ‘Outro’” (MEC, 2018, p. 403). Quando analisamos as unidades temáticas propostas para a disciplina a partir do documento, fica clara sua orientação para a formação de crianças. Nesse sentido, apesar de indicar que a EJA

tem um lugar, esse lugar mostra-se contraditório, visto que o conteúdo do documento não contempla as especificidades da modalidade.

[...] A solução encontrada apenas endossa o significado marginal da política de Educação de Jovens e Adultos no país, que, com poucos recursos e baixo interesse de muitas gestões públicas, continua a fortalecer a ideia de que basta educar as crianças para, em um futuro próximo, extinguir naturalmente a EJA. (CATELLI JR., 2019, p. 315)

Jorge e Garcia (2021) ressaltam que a homogeneidade apresentada pela BNCC, a qual define competências e habilidades idênticas para todos os estudantes, desconsidera o capital cultural dos adultos, “em relação aos mais jovens e a sua vinculação direta à reprodução da estrutura social vigente” (BOURDIEU, 1999 *apud* Jorge e Garcia, 2021, p. 2).

Pois bem, é a essa BNCC elaborada para crianças e para os mais jovens que agora a modalidade EJA deve, de acordo com a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, ser alinhada. Quando combinadas BNCC e Diretrizes Operacionais para a EJA, o que percebemos é um currículo pensado de forma homogênea, com foco em crianças e jovens (no caso da BNCC) com uma redução da carga horária e diversas possibilidades de redução do ensino presencial (de acordo com as diretrizes operacionais).

Elaboradas em processo pouco transparente, com um parco período de consulta pública e sem grande espaço para debates, a leitura do texto das diretrizes denota maior preocupação com oferta de várias formas de concluir ou certificar os estudantes, e a utilização, sempre que possível, da educação a distância. Pouco depois do período de consulta pública ao documento das diretrizes, o GT-18 da ANPED, o GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas divulgou carta aberta com críticas importantes às diretrizes, que naquele momento não estavam ainda publicadas.

Ressaltemos os principais pontos de crítica da carta aberta: as diretrizes mostram alinhamento da educação às demandas do mercado de trabalho, e a educação torna-se subsumida aos preceitos do neoliberalismo e da mercantilização da educação; as diretrizes ignoram as Diretrizes Curriculares para a EJA (Resolução CNE/CEB nº 11/2000), bem como as diretrizes para a Educação do Campo e a Educação Quilombola, e as da Educação Especial; “desconsidera o conceito de modalidade EJA que tem especificidades, finalidades próprias para o atendimento das pessoas jovens e adultos que tiveram seu direito à educação negado”; não considera os princípios da educação integral, quando trata da Educação de

Jovens e Adultos integrada à educação profissional; e precariza, de modo oficial, a EJA, ao criar várias formas de oferta (ANPED, 2020).

Essa precarização sugere maior urgência em ampliar formas de oferta que prescindam da presença do estudante no espaço escolar ou em diálogo com o professor explicitada nos termos EJA Combinada e na EJA Direcionada<sup>i</sup>. É importante lembrar que, desde 2018, os cursos da EJA de nível médio podem ser oferecidos a distância.

Para as escolas do campo, ou em locais de difícil acesso, que atendam refugiados, ou em quaisquer locais com pouca demanda (como se não houvesse uma demanda potencial imensa para a EJA), a solução proposta é a EJA Multietapas, que reedita as turmas com estudantes em diversos momentos de aprendizagem em uma única turma. É criada ainda a possibilidade da EJA Vinculada, na qual um curso da EJA é realizado, preferencialmente (mas não obrigatoriamente), em unidades próprias denominadas “acolhedoras”, que se ligam a uma unidade chamada “ofertante”. Não existe uma definição concreta do que representa essa unidade acolhedora, sugerindo a possibilidade de oferta de cursos da EJA em diversos espaços, inclusive não escolares.

Além desses quatro novos regimes de oferta, é estabelecida a EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, voltada para estudantes com dificuldades de permanência, como moradores de locais de difícil acesso, quilombolas, ribeirinhos, privados de liberdade, refugiados, migrantes, entre outros, e ainda para estudantes com deficiência ou transtornos. Sem uma definição precisa da proposta, parece existir maior preocupação em certificar os estudantes que têm maior dificuldade de permanência.

As diretrizes definem que “O Projeto de Vida” do estudante define o percurso escolar, que deve ser adequado “às condições de aprendizagem, às competências básicas já adquiridas, às possibilidades de integração com proposta profissional e às condições estruturais de vida, locomoção, materiais e acesso ao currículo” (MEC, 2021); a Educação e Aprendizagem ao longo da vida incluem as aprendizagens não formais e informais; permite, assim, a certificação de aprendizagens adquiridas ao longo da vida. É preocupante essa indefinição no sentido da “educação ao longo da vida”, quando se associa ao quadro de subordinação ao capital característico da BNCC. Para Gadotti (2016), a noção de “Educação ao longo da vida” deve estar associada às referências da educação popular.

A Aprendizagem ao Longo da Vida deveria voltar-se para a participação, para a cidadania, para a autonomia dos cidadãos. (...) Deveria englobar o

respeito e a defesa dos direitos humanos, a pedagogia crítica, os movimentos sociais, a comunicação e a cultura popular, a educação de adultos, a educação não formal e a educação formal em todos os níveis, a educação ambiental, enfim, a educação integral e inclusiva. Mas isso não é o que está acontecendo. (...) Entretanto, para não entrar nesse debate de forma subordinada, precisamos defender a Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular e não na perspectiva do Banco Mundial, da OCDE e da União Europeia, que subordinam a educação à lógica do mercado e desprezam a cidadania. (GADOTTI, 2006, p. 61)

Da mesma forma, a concepção de educação que se delineia na diretriz é aquela mais conservadora e subordinada ao mercado possível, mostrando-se um retrocesso em termos de política educacional. Como afirma Jorge e Garcia, a BNCC “ignora conquistas adquiridas e lutas sociais” entre aqueles que defendem a EJA. As Diretrizes Operacionais reafirmam esse quadro, ao apresentarem diversas possibilidades pouco definidas de organização dos cursos da modalidade e ignorarem as diretrizes curriculares construídas para os diversos sujeitos da EJA. O alinhamento da EJA à BNCC, portanto, só é possível consolidando a percepção da EJA na vulgata de posição marginal aligeirada e reduzida da educação escolar, conferindo um “lugar” na reprodução do capital cuja oficina é o trabalho alienado, ancorado na ideologia do empreendedorismo para a venda “livre” da força produtiva.

### **Considerações finais: reafirmando o lugar social da EJA na arquitetura das resistências e da esperança**

*É mudando o presente que a gente fabrica o futuro: por isso, então a história é possibilidade e não determinação.*

*Paulo Freire*

*Hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar*

*Milton Santos*

No artigo, argumentamos que a alienação da formação de jovens e adultos no atual processo histórico do sistema do capital recorre a mecanismos de flexibilização dos sentidos do currículo enunciados pelas formas da oferta da modalidade que, em sua aparência do “não lugar” na Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, reitera a EJA em um lugar histórico e socialmente construído pela dinâmica e contradições geradas pelo caráter do capitalismo dependente e periférico.

Pelo encaminhamento da formulação da dialética materialista histórica e em diálogo com a bibliografia recorrida, o alinhamento à citada Resolução é expressão da produção social de um “lugar” que, na compreensão das autoras, não é, portanto, abstrato ou indefinido. Pelo inverso, confirma a vulgata dominante de uma posição, o que continua a evidenciar um problema teórico e empírico de escopo e abrangência mais profunda para além da linha que “alinha” a escolarização da EJA à política curricular atual.

Como sabemos, o sucesso deste “lugar”, para o qual o sistema do capital empurra jovens e adultos trabalhadores, depende da fragmentação destes sujeitos enquanto grupos sociais em reiterada subordinação social. Depende, sobretudo, da alienação e do enfraquecimento de suas resistências como forças sociais organizadas no contexto histórico de cada sociedade e, em particular, da sociedade brasileira. Sempre é importante ressaltar que a educação de jovens e adultos não é somente conformada a um lugar social, que as classes dominantes historicamente construíram que, pela negação do “não-lugar”, em sua contradição afirma “um lugar”. Apesar disto, podemos afirmar que a EJA é talhada pelas lutas históricas que a construíram como um lugar de esperança radical e uma conquista pela democratização do direito à educação, implicando que, a partir deste lugar, nos pomos a caminhar mobilizando novos “inéditos-viáveis”, como acentua Freire (1987), criando lugares de vida, existência e resistências ativas.

A EJA é uma educação com um lastro enraizado em práticas, reflexões e projetos não limitados à escolarização, pois é construída por processos formativos delineados por ações político-educativas, cujas concepções são aliançadas entre setores das camadas populares, os seus movimentos sociais e ações coletivas, sempre em posição de pressionar a responsabilidade de poderes públicos comprometidos com a formação política e cultural em espaços escolares e não escolares.

Os sentidos das ações coletivas se relacionam com as condições objetivas de existência dos sujeitos jovens e adultos que os impulsionam, de certo modo, a uma inquietude reivindicatória pelo direito à educação. A valorização da *experiência* (THOMPSON, 2002) desses sujeitos, inscritas pela vivência de sua condição histórica de classe, é fundamental para a compreensão de projetos formativos emancipatórios. Nesse sentido, o lugar de jovens e adultos da EJA é ardente, pois está sempre a não se conformar ao lugar periférico no sistema educacional e a não se subordinar aos desígnios do mercado.

Ao contrário, a EJA é a espora da contradição que nos faz sentir as desigualdades sociais mais profundas produzidas pelo sistema do capital, nos motivando a superá-lo.

Importante ressaltar, também, o ressurgimento dos manifestos coletivos, destacando-se os manifestos da comunidade científica, das associações docentes, dos estudantes secundaristas que se posicionaram contra a BNCC e a reforma do Ensino Médio, cuja reserva de resistência continua ativa e propositiva para a construção dos currículos cotidianos como lugares nos quais possa ser possível construir redes de afetos, de conhecimentos e de ações contra os vários sistemas de opressões.

Essas perspectivas estão ancoradas em repertórios empíricos da ação político-educativa formativa e nos falam que a EJA se insere nas arquiteturas dos movimentos sociais, sejam no campo, sejam nas cidades. Estes repertórios de lutas nos dão conta de que as classes subalternizadas pelo capital acumularam historicamente suas formas de expressões, suas linguagens, seus manifestos de consciência crítica fundamentais para desmistificar o determinismo de que a EJA não cabe em lugar algum nas políticas públicas. Ou, no mínimo, afirmar que o que acumulamos tem lugar na memória social e coletiva, sendo necessário cartografar as práticas sistematizadas que estão abertas a ocupar lugar político, ético, estético na produção social do conhecimento.

### **Referências**

ALVARENGA, M. S. A questão da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos (1947-2002). **Revista HISTEDBR On-line**, v. 36, p. 200-215, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639650/7218>

Acesso em: abril de 2021.

ARROYO, M. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ANPED. Carta aberta do GT 18 sobre edital CNE sobre EJA e BNCC. Disponível em: <https://anped.org.br/news/carta-aberta-do-gt-18-sobre-edital-cne-sobre-eja-e-bncc>. Acesso em: set. 2021.

BARBOSA, I. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

BEISEGEL, C. R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. In. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 1997.



BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. C.; ROSSI, A. J. relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. In: **Currículo sem fronteiras**. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/bernardi-uczak-rossi.pdf>> Acesso em: maio de 2021.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)> Acesso em: julho de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: 2017.

CATELLI JR., R. O não-lugar da educação de jovens e adultos na BNCC. In: **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313-318.

DI PIERRO, M. C. Trajetória recente da educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe. **Cadernos de Pesquisa**, maio/ago. 2008.

FERNANDES, F. **Florestan Florestan na constituinte** : leituras para a reforma política / Florestan Fernandes. – São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo Expressão Popular, 2014.

FRERE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. Educação Popular e educação ao longo da vida. In: **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil +6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília: MEC/SECADI, 2016. p. 50-69. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao\\_Popular\\_e\\_ELV\\_Gadotti.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf)<https://www.catedraunescojea.com.br/documento/eafbae3bac97da6d551367213a890d3d638876.pdf>. Acesso em: setembro. 2021.

GRAMSCI, A. Caderno 11. Introdução ao estudo da filosofia. Introdução e seções I e II. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. v. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Edição C. N. Coutinho, M. A. Nogueira e Henriques, L. S. RJ: Civilização Brasileira, 1999, p.75-114.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

HARVEY, D. **Espaços de Esperança**. Spaces of Hope. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HALL, S. La educación en crisis. In. **Revista de Educacion**. Número 283, maio-agosto. Madri, 1987.

JORGE, C.M.; GARCIA, S.R.O. A invisibilidade da eja na bncc: reprodução da estrutura social excludente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO INTEGRAL NA AMÉRICA LATINA. 2021, Santa Cruz do Sul. Anais eletrônicos...Santa Cruz do Sul, v.1 n.1, mar. 2021. Disponível em:

<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/congressointernacional/article/view/20913>. Acesso em: 15 de set. 2021

HIPOLITO, A. BNCC, Agenda Global E Formação Docente, In. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso: 20/07/2021

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, v. 11, nº 20, 2017. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>> Acesso em: 20 abr. 2020.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 36. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A Teoria da Alienação em Marx**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MORAES, M. S.; CUNHA, S. D. S.; VOIG, J. M. R. Onde está a Educação de Jovens e Adultos na BNCC? V COLBEDUCA – **Colóquio Luso-Brasileiro de Educação** 29 e 30 de Outubro de 2019, Joinville/SC, Brasil.

NICODEMOS, A.; SERRA, E. Educação de jovens e adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. In. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020. Disponível em <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemos-serra.pdf>. Acesso: 15 jun.2021.

NICODEMOS, A. Práticas docentes na educação de jovens e adultos: conscientização ou conversão?. In. *Periferia*, vol. 6, núm. 1, enero-junio, 2014, Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/17252>. Acesso em: 04 mai. 2021.

OLIVEIRA, C. D.; SILVA, G. O Novo Regime Fiscal: tramitação e impactos para a educação. **RBPAE**, v. 34, n. 1, p. 253-269, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/77586/48887>. Acesso em: 20 jun. de 2020.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 035 - 056, maio 2019. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094>. Acesso em: 22 set. 2021.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o “novo” que reitera a antiga destituição de direitos. **Revista de Ciência da Educação**,

Sísifo, jan. / abr., 2007, p. 35-50. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em 20 set. 2020

RUMMERT, S. M; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 54 jul. /set. 2013, p. 717-799.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 13ª. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021. E-book.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In. **Revista Movimento**. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575> . Acesso em: 30/05/2021.

SERRA, E. Currículo e docência na Educação de Jovens e Adultos. In. SERRA, E; MOURA, A. P. **Educação de Jovens e Adultos em debate**. Jundiaí/SP: Editora Paco, 2014.

SOARES, L; SIMÕES, F. A formação inicial do educador de jovens e adultos. In. Educação & Realidade. Porto Alegres. 29(2):25-39jul/dez 2004. Disponível em <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/viewFile/25389/14723>

THOMPSON, E.P. Educação e experiência. In: Doroty Tompson (Org.). **Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Tradução de Sergio Moraes Rego Reis. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

## Nota

---

<sup>i</sup> Na Resolução Nº 1, DE 28 DE MAIO DE 2021, a oferta da modalidade na forma presencial se dará pela forma da “EJA Combinada”, art, 17, cuja carga horária de 30% será cumprida com a “mediação direta” do professor e 70 % com atividades “elaboradas pelo professor regente”, o que pressupõe que não haverá mediação direta do professor junto aos estudantes. Por sua vez, a “EJA Direcionada” (art. 19 ) constitui uma forma de oferta “alternativa” cujas atividades serão elaboradas pelos professores e dirigidas aos estudantes que enfrentam “dificuldades em participar das atividades no início ou no fim do turno de estudo”.

## Sobre as autoras

### Marcia Soares de Alvarenga

Doutorado em Educação pela UFRJ. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É docente da graduação a do Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ (FFP/UERJ). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT/CNPq). Atualmente é vice-coordenadora do GT 18 da ANPED, gestão 2019-2021. E-mail: [msalvarenga@uol.com.br](mailto:msalvarenga@uol.com.br) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8686-9844>

**Nadia Batista Corrêa**

Graduada em História pelo Centro Universitário Fluminense (2007) e mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2014). Doutoranda em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ). Participa do grupo de estudos, pesquisa e extensão Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT) da FFP-UERJ. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais no Campus Macaé do Instituto Federal Fluminense. E-mail: [ncorrea@iff.edu.br](mailto:ncorrea@iff.edu.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0367-3473>

**Glasiele Lopes de Carvalho Ribeiro**

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - em Processos Formativos e Desigualdades Sociais. É doutoranda deste mesmo Programa com bolsa CNPq. Graduada em Letras pelo Centro Universitário Plínio Leite (2007) e em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (2018). Participa do grupo de estudos, pesquisa e extensão Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT) da FFP-UERJ. E-mail: [ribeiroglopes@gmail.com](mailto:ribeiroglopes@gmail.com) Orcid id <https://orcid.org/0000-0001-8387-8430>

Recebido em: 29/09/2021

Aceito para publicação em: 11/10/2021