

POLÍTICA DE CURRÍCULO PARA A EJA: UM OLHAR CRUZADO SOBRE OS PARECERES CURRICULARES CNE/CEB N. 11/2000 E CNE/CEB N. 1/2021

Verônica Aparecida de Souza Cunha¹

veronicaaparecidasouzacunha@gmail.com

Aline Cristina de Lima Dantas²

aline.dantas@ifrj.edu.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo compreender a política de currículo para a EJA a partir dos anos 2000, num olhar cruzado sobre o contexto de produção dos Pareceres Curriculares CNE/CEB n. 11/2000 e Parecer CNE/CEB n. 1/2021, problematizando os desafios da política curricular na perspectiva do currículo *praticadopensado* no cotidiano da EJA. Partiu-se da ideia de currículo como contexto e discurso de Lopes (2015; 2018), e tomou a abordagem do ciclo de políticas de Ball (1992; 1998), bem como a premissa do currículo *praticadopensado* de Oliveira (2012), como parâmetros de compreensão teórica para embasar reflexões sobre o contexto de produção dos textos da política de currículo para a EJA e os seus desafios no contexto da prática. A pesquisa possui abordagem qualitativa, valendo-se metodologicamente de um estudo bibliográfico e documental. Através da pesquisa foi possível compreender os sentidos que emergiram textualmente da política curricular de EJA a partir dos pareceres curriculares n. 11/2000 e n. 1/2021 e os desafios para o contexto da prática. No contexto de produção do texto do parecer CNE/CEB 11/2000 constatou-se o diálogo como premissa na construção do documento e a condição de instituir-se como referência no campo curricular da EJA, reafirmando a modalidade como direito ao estabelecer princípios e funções específicas para sujeitos que possuem experiências e saberes heterogêneos, fazendo inferir que se trata de uma política que favorece o *fazerpensar* dos praticantes do currículo no cotidiano da EJA. No contexto de produção do texto do parecer CNE/CEB n.1/2021, por outro lado, evidenciou-se elementos e aspectos de verticalização e homogeneização de currículo, além de preconizar práticas hegemônicas vinculadas a uma política ultraneoliberal que apontam para o não reconhecimento dos *praticantespensantes* do currículo no cotidiano da EJA.

Palavras-chave: EJA. Política de Currículo. Ciclo de políticas. Currículo *praticadopensado*.

¹ Graduanda do curso de Pedagogia (Presencial) da Universidade Federal de Lavras (UFLA)

² Doutora em Educação pela UERJ, Técnica em Assuntos Educacionais do IFRJ, orientadora deste estudo e professora colaboradora do Departamento de Educação da UFLA.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata de um estudo no campo das políticas de currículo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) - assumindo como pressuposto o currículo enquanto práxis e não um objeto estático, configurando-se por meio das ações, conteúdos e das práticas que ocorrem cotidianamente nas escolas como propõe Oliveira (2007).

A escolha pela temática surgiu a partir do acompanhamento do percurso de estudo da minha própria mãe pela modalidade EJA, cujo maior desejo era retomar seus estudos interrompidos num dado momento de sua vida, para se formar no Ensino Médio. Como filha de trabalhador rural e empregada doméstica, com mais de 12 irmãos, sua trajetória é representativa da condição de muitas mulheres que foram impedidas de estudar, devido à necessidade de trabalhar precocemente para ajudar no sustento da família. Aos 40 anos de idade, minha mãe retoma seu sonho de estudar e ingressa na EJA, na Escola Estadual “Ramiro de Souza Andrade” no município de Ingá-MG, concluindo a educação básica em 2019 com 44 anos de idade.

Essa trajetória de interrupção escolar no meu seio familiar, e que atravessou a minha história, me instigou a aprofundar meus estudos neste campo ao ingressar no curso de Pedagogia. A escolha por atuar profissionalmente no campo da educação ocorreu em função do meu interesse pelos processos de ensinar e aprender que acontecem nos múltiplos espaços da vida, o que me levou a participar do Núcleo de Estudos da Educação de Jovens e Adultos – NEPEJA e a realizar iniciação científica na pesquisa intitulada de Aspectos conceituais acerca das ações formadoras na EJA: potencialidade para promover justiça social? .

A EJA é reconhecida como direito na Constituição Federal de 1988, no § 1º do Art. 208 da CF/1988, quando definiu o ensino obrigatório e gratuito, o assegurando para todos que não tiveram acesso na nomeada “idade própria”. A modalidade passa a condição de direito público subjetivo, além de obter um conjunto de deveres do Estado, considerando as especificidades dos sujeitos da modalidade, como a oferta de ensino noturno regular.

Tratada como modalidade da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seus artigos 37 e 38, a EJA, supera a dimensão de ensino supletivo ao ter sua oferta regulamentada a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o Ensino Fundamental e Médio reafirmando a condição de direito.

No âmbito de tratados internacionais, a Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997) da qual o Brasil é signatário, representa um marco importante para a modalidade, reafirmando a

importância da escolarização como um direito de todos, mas introduzindo a perspectiva da educação continuada, ou seja, do aprender ao longo da vida como premissa. Como expresso por Paiva (2009, p. 180), o verdadeiro sentido da EJA é o da educação continuada, tratando-se de ações educativas que são desenvolvidas na multiplicidade de espaços sociais voltadas para sujeitos jovens e adultos.

A EJA ao ser assumida pela perspectiva da escolarização e do aprender ao longo da vida apresenta como desafios resgatar uma dívida histórica da sociedade, pela efetivação do direito à educação negado em algum momento da vida, contribuir para a promoção da igualdade pautada nas diferenças (Boaventura Santos, 2007) e promover alguma forma de justiça cognitiva³ e social.

Aliado a isso, entendo que no âmbito da escolarização da EJA, questões curriculares são imprescindíveis para promover processos de aprendizagem que visem a formação cidadã, a dignidade humana e, por tanto, a efetivação do direito à educação. Considero que a política e o currículo no campo da EJA possuem peculiaridades que precisam ser contempladas, a partir de um contexto histórico e social, visto que sua oferta abrange um público caracterizado pela diversidade, trabalhadores (formais ou informais), jovens, adultos, idosos, mulheres, negros, etc.. Portanto, seu currículo demanda dar centralidade aos seus praticantes e suas diferenças para desenvolver uma prática pedagógica que promova sentido nos saberes e na vida dos educandos.

Um dos impasses enfrentados pela EJA, historicamente, tem sido referente à fragmentação do conhecimento, ademais, a modalidade abarca propostas curriculares com conteúdos tradicionais, muitas vezes, reducionistas e que não consideram a singularidade dos sujeitos. Além disso, conforme aponta Oliveira (2013), identifica-se processos de infantilização nas práticas pedagógicas da modalidade que se distanciam das dimensões formadoras da vida adulta, as tornando descontextualizadas.

Nessa perspectiva, elucida-se que as políticas de currículo no campo da EJA ainda enfrentam desafios, uma vez que segundo Torres, Dias e Lopes (2011) a modalidade é constantemente vinculada à visão assistencialista, com sentido restrito de apenas garantir a alfabetização aos seus sujeitos. Para Paiva (2006), a política pública para a EJA não implica somente tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de

³ Conforme Boaventura de Souza Santos (2007) a justiça social está associada à justiça cognitiva e para materialização, é preciso lutar pela construção do pensamento pós-abissal, sendo necessário estabelecer outras formas de conhecer e aprender, ou seja, uma ecologia de saberes.

respeitar e reconhecer as diferenças. Demanda, ainda, que as propostas de aprendizagem estejam pautadas num sentido ético, humano e solidário que justifique a condição de humanidade, ou seja, reconhecer segundo Dantas (2018), o princípio da dignidade da pessoa humana como premissa fundante do direito à EJA e que o foco das ações formadoras com a modalidade considerem as identidades individuais e coletivas como dotadas de valor, respeitando suas especificidades e particularidades.

No contexto político-ideológico da EJA dos anos 2000, dois documentos apresentam-se como referência para o campo do currículo da EJA, a Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000 e o Parecer CNE/CEB n. 11/2000, elaborado por Jamil Cury, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA). No cenário atual evidencia-se a aprovação da Resolução n. 01/2021 de 25 de maio de 2021 e do Parecer CNE/CEB n. 1/2021 aprovado em 18 de março de 2021 cujo objetivo é o alinhamento das Diretrizes Operacionais para EJA com aspectos referentes à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação de Jovens e Adultos a Distância. Marcos legais que evidenciam uma ruptura no que tange as concepções e premissas formuladas nas normativas anteriormente citadas.

O cenário ora apresentado me levou a pensar sobre a formulação da política de currículo em curso, como também problematizar a visão sobre a construção do conhecimento e do currículo praticado historicamente no campo da EJA. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi compreender a política de currículo para a EJA a partir dos anos 2000, num olhar cruzado sobre os Pareceres curriculares CNE/CEB n. 11/2000 e Parecer CNE/CEB n. 1/2021, problematizando os desafios da política curricular na perspectiva do currículo *praticadopensado* no cotidiano da EJA.

Partiu-se da ideia de currículo como contexto e discurso defendido por Lopes (2015; 2018), e tomou a abordagem do ciclo de políticas de Ball (1992; 1998), bem como a premissa do currículo *praticadopensado* de Oliveira (2012), como parâmetros de compreensão teórica para embasar reflexões sobre o contexto de produção dos textos da política de currículo para a EJA e os seus desafios no contexto da prática. Identifiquei nesses modos de pensar o currículo e a política de currículo para EJA, elementos profícuos que se enredam com a premissa de reconhecimento de jovens e adultos analfabetos ou não escolarizados como sujeitos históricos, sociais e culturais, dotados de conhecimentos e experiências tecidos ao longo da vida.

Assim, as questões que me guiaram nessa pesquisa podem ser assim traduzidas: quais os sentidos de currículo emergiram textualmente da política curricular de EJA a partir dos pareceres curriculares CNE/CEB n. 11/2000 e parecer CNE/CEB n. 1/2021 para a EJA? Quais os desafios da política curricular da EJA na perspectiva do currículo *praticadopensado*?

Para desenvolver metodologicamente este trabalho adotei abordagem qualitativa, valendo-me de um estudo bibliográfico e documental. Cabe ressaltar que em virtude da Pandemia causada pela COVID-19, esta abordagem foi a mais propícia, pela impossibilidade de um estudo de campo no espaço escolar, como vislumbrado inicialmente para este trabalho.

O primeiro movimento da pesquisa foi a realização de um levantamento bibliográfico em plataformas como Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scielo e Google Acadêmico, com intuito de constatar as produções que concerne à política de currículo de EJA, principalmente, na dialética entre Diretrizes/Pareceres curriculares para a modalidade e perspectivas de currículo adotadas para EJA.

Mediante o levantamento foi possível mapear e escolher trabalhos e artigos que melhor dialogavam com meu objetivo de estudo. Relacionados ao tema de busca “Currículo da/na EJA” no Brasil foram encontrados cerca de 13 (treze) trabalhos. Dentre eles, os que mais se relacionavam com esta pesquisa foram os estudos de Oliveira (2007; 2012) com reflexões sobre a organização curricular da EJA, Macedo (2004) e Lopes (2015) com aspectos relevantes no que tange o currículo na perspectiva do cotidiano. Utilizando como busca o termo “política de currículo de EJA” no Brasil, foram identificados mais de 30 (trinta) trabalhos com perspectivas bem distintas desta pesquisa. Após a seleção por meio de proximidade teórica com a pesquisa em questão foram escolhidos trabalhos, nos quais se enfatizavam os estudos de Ball (1992; 1998; 2001), Lopes (2015; 2018) e Mainardes (2006; 2018) com discussões relevantes no que tange os ciclos contínuos de política e a perspectiva da política como contexto e discurso.

Na primeira seção deste trabalho, apresento teoricamente a abordagem do ciclo de políticas para pensar a política de currículo para a EJA e algumas reflexões sobre a concepção de currículo. Em seguida, elucidam-se aspectos sobre a produção do texto da política de currículo nacional para a EJA, com um olhar cruzado sobre os Pareceres curriculares n. 11/2000 e n. 1/2021 para a modalidade. Por fim, busquei refletir sobre o desafio da política de currículo para EJA a partir da perspectiva do currículo *praticadopensado* no cotidiano da EJA.

O CICLO DE POLÍTICAS COMO ABORDAGEM PARA PENSAR A POLÍTICA DE CURRÍCULO PARA A EJA

Refletir a política de currículo para a EJA levou-me a optar pela abordagem do ciclo de políticas, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), como também parti da concepção de currículo enquanto contexto e discurso de Lopes (2015; 2018) para balizar minha compreensão sobre a trajetória e os sentidos da política de currículo instituída pelas diretrizes curriculares nacionais para EJA, por meio do estudo dos respectivos pareceres curriculares.

De acordo com Lopes (2018), é possível compreender o currículo como contexto e discurso, visto que sua prática vai depender do ambiente, ou seja, das influências e dos objetivos que se propõe com este currículo. No contexto educacional, por exemplo, existem parâmetros que se instituem por meio de leis, diretrizes e resoluções, todavia o currículo será modificado no contexto em que for praticado, pois depende do cotidiano, das finalidades e dos seus praticantes. Logo, entende-se que o ensino e os assuntos curriculares são transformados constantemente, pois abarcam discursos, interpretações diversas e disputas de poder.

O currículo como um campo de discursos – que são construídos na articulação de significantes - e disputas, aponta para as múltiplas dimensões que o constituem, que não se referem somente a questão da linguagem, mas também envolve aspectos simbólicos e materiais. Logo, o processo de formulação das políticas, coloca em cena o papel do Estado como instância que também é compreendido discursivamente e está inserida no campo de disputa de significação da política.

Tendo em vista essa compreensão, Torres, Dias e Lopes (2011), criticam, por exemplo, uma política verticalizada e sinalizam que este modelo não é compatível com a ideia do currículo como um campo de diferentes sentidos. Neste sentido, em concordância com os autores, considero relevante criticar e problematizar a visão verticalizada de política por intermédio do ciclo de políticas de Stephen Ball (1998; 2001; BALL E BOWE, 1998).

Embora seja persistente a tentativa por hegemonizar a política de currículo, o próprio currículo e seus praticantes são produções de contextos diversos que se interpenetram. Diante dessa interpenetração não só os textos de políticas são sujeitos a diferentes leituras, como são sujeitos de ressignificação mediante o contexto inserido, pois:

Os discursos são construídos como decorrência de uma articulação de significantes em que se mesclam processos metafóricos - condensação de

sentidos diferentes- e metonímicos - sentidos particulares realizando a operação hegemônica ao atuarem como universais. Nessa perspectiva, discurso não é apenas linguagem e nem desconsidera a dimensão material, mas abarca toda significação dos fenômenos sociais, simultaneamente simbólica e material, portanto, essa perspectiva não coaduna com uma concepção de política verticalizada. (TORRES; DIAS; LOPES, 2011, p. 134).

Os discursos são como refletidos por interesses sociais e culturais múltiplos, não condizendo com a perspectiva da política curricular verticalizada. Em sintonia com a abordagem do ciclo de políticas torna-se possível analisar horizontalmente a complexidade da política curricular, compreendendo o contexto da prática como essencial para ampliar e dar sentido a ação pedagógica por meio de uma educação dialógica e de escuta sensível ao contexto evidente.

O ciclo contínuo de políticas (Ball, 1998) ressalta a natureza complexa e divergente da política educacional, pois enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local, indicando a necessidade de se associarem os processos macropolíticos na análise de políticas educacionais. É importante destacar, portanto, que o ciclo contínuo de políticas de Ball (1998) possibilita compreender que, nos variados contextos, transportam discursos capazes de constituir consensos conturbados em relação às ações governamentais e ao currículo de forma geral.

Referente ao desenvolvimento do ciclo de políticas, Ball (1992) defende a existência de três contextos políticos primários, cada um deles com diferentes áreas de ação, públicas e privadas, através de contextos inter-relacionados e não lineares. Esses contextos situam-se em um ciclo contínuo de políticas e podem ser genericamente definidos como: 1) contexto de influência, 2) contexto de produção dos textos e 3) o contexto da prática.

O contexto de influência abrange as definições políticas que são iniciadas e como os discursos são construídos, pois de acordo com Mainardes (2006, p. 51) “é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. Além disso, as redes sociais atuam fortemente nas influências através dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo, como também é evidenciado o discurso que está tendo apoio e o que está sendo desafiado a partir de influências diversas.

Referente ao contexto de produção de textos, Mainardes (2006) enfatiza que os textos muitas vezes estão articulados com a linguagem do interesse do público em geral, assim, a produção dos textos políticos representam a política em si. Tais textos não são necessariamente coerentes e compreensivos, pois podem ter formas variadas, como de textos

legais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos, vídeos etc.. Logo, entende-se que o texto político não é desenvolvido e finalizado no momento legislativo, portanto, os textos precisam ser interpretados com relação ao tempo e ao local específico de sua produção.

No que tange o contexto da prática é possível conceber como o momento em que as definições curriculares podem ser repensadas e recriadas. Assim, segundo Ball e Bowe (1992) apud Mainardes (2006, p. 53) o contexto da prática é onde a política está passível à interpretação e recriação e onde a política produz consequências que podem representar mudanças significativas na política original. Para Ball e Bowe, “o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas.” (MAINARDES, 2006, p. 53)

Esta abordagem, portanto, assume de acordo com Mainardes (2006) que os docentes e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam têm encadeamentos para o processo de implementação das políticas.

Embora me debruce de maneira mais aprofundada no estudo da abordagem de ciclo de políticas de Ball (1992) é relevante destacar que em 1994 diante de várias críticas feitas à abordagem, no livro denominado *Education reform: a critical and post-structural approach* (Reforma educacional: uma abordagem crítica e pós-estrutural) Ball (1994) difundiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

O contexto dos resultados ou efeitos pauta aspectos de justiça, de igualdade e de liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos ao invés de meramente resultados, é considerada. Nesse contexto, de acordo com Mainardes (2018, p. 4), as políticas teriam que ser pensadas em termos do seu impacto e das interações com a os distintos contextos sociais.

O contexto de estratégia política, por sua vez, abrange a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades emergentes pela política investigada. Assim, elucida-se que o contexto dos resultados/efeitos está articulado ao contexto da prática, e o contexto das estratégias políticas pode ser explorado no contexto de influência. (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Além disso, Ball (2001) em suas reflexões sobre diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação, evidencia que no contexto atual o estudante é cada vez mais mercantilizado, ou seja, o conceito, o propósito e as relações referentes à educação estão

sendo desafiadas por forças do mercado, na lógica capitalista. Assim, entende-se que nas políticas de currículo da EJA há contextos diversos que abarcam interesses, disputas e embates múltiplos. Nesse viés, segundo Ball (1998) torna-se essencial compreender a política como prática, pois esta necessita de uma interpretação ativa dos profissionais que a executam nos múltiplos contextos.

Ademais, Lopes (2015) nos mobiliza com a defesa de um currículo *sem fundamentos*, na perspectiva de que não há regras e princípios absolutos, definidos cientificamente ou racionalmente, pois “regras e princípios serão sempre disputados, levando a novas regras e novos princípios, sempre modificados na contextualização radical da política de currículo” (LOPES, 2015, p. 462). Vislumbra-se, por exemplo, na concepção da BNCC a preocupação com a dimensão do currículo como negociação, pois há ausência de conhecimentos e produções construídas socialmente, como também uma desconsideração de um debate teórico pedagógico.

Desse modo, Lopes (2015) afirma que:

[...] não haverá esse currículo plenamente produzido numa dada direção, seja ela qual for. Sempre diferentes discursos – mercado, emancipação, cidadania, mundo em mudança, qualidade de ensino, adequação à globalização, saberes universais, conteúdos básicos, justiça social, igualdade, diferença – estarão disputando a significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas (LOPES, 2015, p. 457).

Logo, evidenciam-se proposições que empobrecem o currículo, idealizando-o como algo fixo e acabado, sem determinantes culturais, sociais e democráticos. Lopes (2015) instiga a necessidade de conhecer e valorizar as diferenças, as diversidades existentes, assim, torna-se preponderante extinguir com a lógica do comum e da generalidade, sobretudo, na EJA que é marcada por diversidades. Uma vez que, “a generalidade imprecisa do “todos” – todos os alunos, todos os países – mascara as diferenças entre contextos” (LOPES, 2015, p. 458).

Sendo assim, segundo Torres, Dias e Lopes (2011) é possível compreender que as políticas curriculares não se restringem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por diferentes sujeitos no âmbito social da educação. São produções para além das instâncias governamentais, o que não significa desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar também que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas, ou seja, no contexto da prática também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

A PRODUÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS PARA A EJA: UM OLHAR CRUZADO SOBRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS PARECERES CNE/CEB Nº 11/2000 E Nº1/2021

O tópico em questão almeja elucidar o contexto de produção do texto da política curricular nacional para EJA, tendo um olhar cruzado entre os pareceres curriculares (Parecer CNE/CEB n. 11/2000 e Parecer CNE/CEB n. 1/2021). A partir de Ball (1998) e Mainardes (2006) torna-se preponderante enfatizar que os contextos de influência, contexto de produção do texto e contexto de prática estão inter-relacionados, portanto, considera-se mesmo que de maneira sucinta importante retratar o contexto de influência, por meio de um breve histórico do campo da política nacional de currículo da EJA, juntamente com o contexto de produção de texto dos Pareceres (n. 11/2000 e n. 1/2021). O contexto da prática será refletido em item posterior.

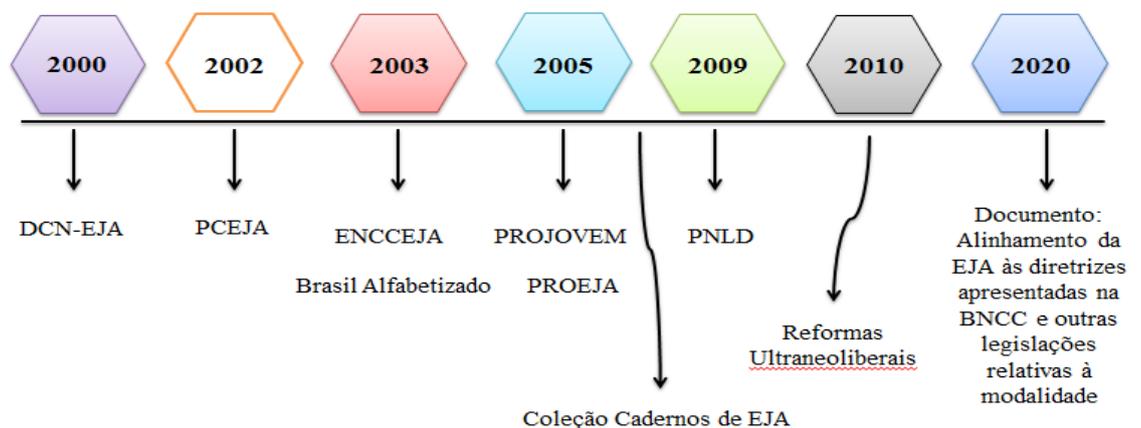
A política nacional de currículo para a EJA a partir dos anos 2000, considerando os múltiplos contextos que a constituem, abrange perspectivas divergentes. De acordo com Nicodemos e Serra (2021) a partir das DCN-EJA de 2000 e mediante um contexto de reformas educacionais neoliberais, constata-se que o primeiro documento curricular nacional para a modalidade após a promulgação das DCN-EJA foi a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (PCEJA), presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criado pelo MEC em 2002.

Outra política curricular para a EJA implementada no início dos anos 2000 é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que de acordo com Nicodemos e Serra (2021, p. 184) “se apresentava como um instrumento de aferição das competências de jovens e adultos nos níveis fundamental e médio.” No âmbito do currículo e políticas focais, os autores enfatizam a execução de programas educativos como o Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação, e ação comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A maioria desses programas tinham como finalidade a garantia do direito à educação para trabalhadores de baixa renda. Relativo à elaboração de propostas curriculares para a EJA, “o PROEJA talvez tenha sido o programa que mais tenha se aproximado de elementos vinculados às DCN-EJA e às teorias críticas do currículo” (NICODEMOS; SERRA, 2021, p. 185).

Importante mencionar que entre 2003 e 2010 foram elaborados diversos materiais didáticos, tendo em âmbito nacional a inclusão da EJA no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a elaboração da Coleção Cadernos de EJA. É pertinente ressaltar a Coleção Cadernos de EJA como uma das políticas de currículo mais relevantes voltadas para a modalidade em âmbito nacional, “em virtude de sua abrangência, de sua qualidade e de sua proposta curricular” (NICODEMOS; SERRA, 2021, p. 187).

No cenário de reformas ultraneoliberais e em contexto conservador ressalta-se que os anos finais da década de 2010 vão ser marcados por intensas crises políticas no contexto brasileiro. Assim, evidencia-se a reforma do Ensino Médio, as alterações na estrutura do PNLD, a legislação da Educação a Distância (EaD) no âmbito da Educação Básica e outras modificações vinculadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, destaca-se o lugar que o ENCCEJA passa a ocupar entre os anos de 2017 e 2019 com vastas procuras e inscrições.

No final de 2020, o CNE divulgou um documento preliminar para consulta pública com o assunto de “Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras legislações relativas à modalidade”, no qual constata-se a finalidade de atualizar as Diretrizes Operacionais da EJA e alinhar a modalidade à BNCC e à Política Nacional de Alfabetização.



Fonte: Elaboração da autora

Figura1: Trajetória histórica da Política Nacional de Currículo para a EJA

Sendo assim, de acordo com Nicodemos e Serra (2021) é imprescindível reconhecer o papel exercido pela sociedade organizada nas disputas por políticas curriculares, pois tais embates irão produzir reflexos positivos ou negativos na política curricular da modalidade. Os

fóruns de EJA no Brasil, por exemplo, possuem papel central na luta por políticas curriculares que tomem como pauta o legado freiriano da Educação Popular nos pressupostos da educação de jovens e adultos.

Um olhar cruzado sobre o contexto de produção dos pareceres curriculares CNE/CEB n.º 11/2000 e n.º 1/2021

Contemplando a progressiva evolução da EJA no contexto político-ideológico da educação, destacam-se dois documentos-marco como referência de reconhecimento e valorização dessa modalidade, com a homologação da Resolução CNE/CEB n. 1/2000 e o Parecer CNE/CEB n. 11/2000 (BRASIL, 2000) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, cujo relator foi o professor Jamil Cury. Assim, o documento aborda todo o conteúdo acerca das bases históricas, políticas, sociais e culturais que fundamentam a EJA e seus marcos de referência, enquanto instrumento valioso para a configuração das políticas de educação.

O Parecer n. 11/2000 emergiu a partir de influências relevantes no que tange o direito e as especificidades da EJA, posto que a normativa teve respaldos da CF/88, da LDB/1994 e da Declaração de Hamburgo/1997, marcos relevantes para subsidiar os pressupostos do documento. Contudo, o cenário político brasileiro neste período era de controvérsias, pois o então governo do presidente Fernando Henrique Cardoso tinha premissas sobre a educação de adultos distintas as da pauta de movimentos da sociedade civil em prol desta modalidade e as constatadas no próprio Parecer n. 11/2000. O contexto ponderado evidencia a prerrogativa de que o ciclo de políticas de Ball (1998) permite compreender que, nos distintos contextos, existem discursos capazes de constituir consensos conflituosos em relação às ações governamentais e curriculares.

Ademais, constata-se, de acordo com Paiva (2021, p. 23) que o Parecer n.11/2000 explicita a importância política do que a sociedade foi capaz de construir, organizando concepções e consensuando sentidos para a EJA, além de fortalecer um modo de representação social não formal, pelos Fóruns de EJA que ganharam ainda mais impulso. Situado neste contexto compreende-se como se deu a trajetória metodológica até a aprovação do Parecer 11/2000 e por quais motivos o referido documento permanece como referência não superada por qualquer outro que o seguiu e que tentou atualizá-lo.

O Parecer n. 11/2000 teve como contexto de produção um diálogo amplo e com escuta efetiva, especialmente em tempos que, de acordo com Paiva (2021), o atual CNE perdeu o aspecto equilibrado existente anteriormente por meio de pactos democráticos que incluíam a sociedade civil como parceira no pensar a política educacional do país. Contradições desse documento e seu modo de produção face ao CNE marca, portanto, a propriedade do Parecer que perdura após 20 anos, como ressignificação do Conselheiro à época, como também na atualidade, como uma normativa necessária para a legitimação do sentido da EJA.

A construção do Parecer n. 11/2000 se efetivou por meio de muitas audiências públicas, reuniões com representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas de educação e redes de ensino, associações científicas, entidades educacionais, profissionais dos movimentos sociais e da sociedade civil, além de contar com o apoio da UNESCO.

O presente documento aborda considerações assertivas à EJA, uma vez que, explicita a EJA como uma conquista e um direito, pois reafirma e reconhece que a EJA é uma etapa da educação básica com especificidades e com um perfil de público diverso e diferenciado das demais modalidades de ensino. Nas premissas apresentadas no Parecer é evidente a ênfase na valorização para com as peculiaridades e a pauta da EJA como uma educação ao longo da vida.

Ao estabelecer os fundamentos e funções da modalidade, o relator possibilita compreender que a EJA já não tem mais a estrita função de suprir ou de compensar a escolaridade perdida, mas sim três funções básicas: a de reparação; a de equalização, por fim a função de qualificação.

A função reparadora corresponde à entrada e visibilidade do direito à educação que foi negado aos sujeitos em determinado momento da sua vida. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento, pois “o acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social, ainda mais hoje quando novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, vão se tornando exigências até mesmo para a vida cotidiana” (BRASIL, 2000, p. 9). A função almeja ser vista, portanto, como uma possibilidade profícua de jovens e adultos frequentarem a escola, como também uma opção acessível em função das especificidades sociais e culturais da EJA.

No que tange a função equalizadora da EJA é relevante destacar que sua pauta é dar suporte a todos os sujeitos que tiveram seus estudos interrompidos. Ora, isto propõe algo amplo desta modalidade, pois são pessoas maduras e marcadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Logo, o princípio da função equalizadora consiste em garantir a

equidade que demanda “a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas.” (BRASIL, 2000, p. 10).

Por fim, a função qualificadora também denominada de função permanente da EJA abrange o próprio sentido da modalidade, uma vez que abarca como fundamento o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em aspectos escolares ou não. Desse modo, a função se configura como um “apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade.” (BRASIL, 2000, p. 11). Este sentido constitui-se como uma expectativa a ser consolidada através de conhecimentos inviabilizados por uma sociedade, na qual o imperativo do sobreviver reduz os espaços da estética, da igualdade e da liberdade.

Outra questão importante apresentada no Parecer 11/2000 se refere à articulação entre formação profissional e educação de jovens e adultos, a partir do Decreto CEB n. 2.208/97, que permite aos jovens e adultos cursarem, concomitantemente, o ensino médio e a educação profissional. No que tange ao analfabetismo no Brasil, o documento considera a impossibilidade de uma visão otimista quanto à rápida efetivação do direito ao acesso e permanência na escola, nos aspectos da função reparadora e equalizadora. Posto que, os índices apresentados no documento expressam um “cenário de exclusão característico de sociedades que combinam uma perversa redistribuição de riqueza com formas expressivas de discriminação” (BRASIL, 2000, p. 55/56).

Cury (2000) enfatiza que as potencialidades da tecnologia em produzir a polarização das qualificações dependerão da intensidade das estratégias realizadas, podendo enriquecer ou não a prática pedagógica. Mediante tais reflexões, vislumbra-se o Parecer como:

[...] um apelo para as instituições de ensino e pesquisa no sentido da produção adequada de material didático que seja permanente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos da comunicação (BRASIL, 2000, p. 12).

Desse modo, compreende-se que o Parecer n. 11/2000 se configura como um marco relevante para o campo curricular da modalidade, pois complementa, aprofunda e reafirma proposições estabelecidas na Resolução que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Logo, o Parecer torna efetiva a afirmação da Resolução n°01/2000 de que:

[...] como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis

dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (BRASIL, 2000, p. 1).

Sendo assim, o princípio de equidade preconiza a distribuição específica dos componentes curriculares, com o intuito de propiciar um nível igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades mediante ao direito à educação. Já o princípio de diferença reconhece a diversidade própria e inseparável de cada sujeito em seu processo formativo, buscando valorizar a capacidade e avanços dos conhecimentos e valores de cada um. Quanto ao princípio de proporcionalidade sua preocupação está na disposição e alocação apropriada dos componentes curriculares diante das necessidades específicas da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas garantam aos seus estudantes identidade formativa habitual aos demais participantes da educação básica.

Nessa perspectiva, elucida-se que o Parecer n. 11/2000 amplia e reflete a EJA como uma modalidade de ensino peculiar, ou seja, com diversidades e sentidos específicos. Logo, cabe enfatizar o caráter flexível do documento, pois no que tange ao currículo é evidente o reconhecimento do perfil dos sujeitos da modalidade e, por consequência, a necessidade de uma “flexibilidade curricular [...] em sintonia com temas da vida cotidiana dos estudantes, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente” (BRASIL, 2000, p. 61).

Em relação a esse pressuposto, destaca-se que na EJA existem sujeitos heterogêneos, em processo de aprendizagem que se darão ao longo da vida, ou seja, conhecimentos que perduram, pois somos seres inacabados. Fato que evidencia, de acordo com Mainardes (2006) que a política não se restringe apenas em implementar, mas sim possibilitar recriações no contexto da prática, mediante análises críticas e relevantes para o cotidiano.

Em contrapartida a concepção ampliada de currículo da EJA do Parecer n. 11/ 2000, o Parecer CNE/CEB n. 1/2021 aprovado em 18 de março de 2021 aborda como assunto o Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que trata do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. O documento obteve como relatora Suely Melo de Castro Menezes e apresenta de forma restrita e sucinta o desejo de alinhar a EJA a BNCC e outras legislações relativas à modalidade.

Logo, torna-se relevante enfatizar que o contexto de influência desta normativa se estrutura na perspectiva de base nacional para o currículo escolar. O contexto, portanto, é de

invisibilidade curricular aliada ao esvaziamento da oferta EJA presencialmente. Para Nicodemos e Serra (2021, p. 189) esse não reconhecimento das especificidades da EJA nas legislações abre espaços 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 agilizada.

Referente ao contexto de produção do texto, entende-se que embora o Parecer n. 1/2021 seja mais descritivo e com correções suscitadas a partir do Parecer n. 06/2020, é na Resolução n. 01/2021 de 25 de maio de 2021 que há mais especificidade nos ideais da normativa, pois no caput é enfatizada a premissa de instituir Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos a Distância, o que não elimina suas lacunas. Todavia, a Resolução n. 01/2021 - que é base do Parecer n. 1/2021 - explicita mais inserções, tornando uma normativa muito vasta para poucas discussões. Diante dos contextos expressos, ressalta-se seu caráter controverso, pois o Parecer n. 1/2021 se apresenta como uma política com pressupostos lineares e estáticos, ao contrário do que pondera Mainardes (2006) quanto a necessidade de uma política que seja flexível e não uma proposta fechada.

O documento evidencia uma narrativa contraditória, pois o conceito de educação ao longo da vida, por exemplo, está expresso no item que aborda a organização da EJA e suas finalidades, juntamente com outras maneiras de ofertar a educação. No item 2.6 constata-se uma associação inquietante do princípio de Educação e de Aprendizagem ao Longo da Vida associado à Educação Especial, rompendo com o sentido amplo do educar ao longo da vida como algo coerente e com sentido para os saberes, no viés de uma formação contínua.

Assim, o Parecer contém a Nota Técnica nº 39/2021/COEJA/DPD/SEB/SEB, com a temática sobre a nova Resolução de Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No primeiro item denominado histórico é possível identificar uma lacuna quanto a existência do Parecer n. 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000, como referência legal. Essa não menção pode ser indício de negação de uma perspectiva de política mais progressista e de reafirmação da lógica instituída pelas políticas neoliberais em curso, pois o enfoque do Parecer 1/2021 está em alinhar a EJA a BNCC.

Ademais, constata-se no Parecer n. 1/2021 uma corrida para sua aprovação, uma vez que:

3.2.1. A minuta do Parecer foi submetida à Consulta Pública entre os dias 23/11/2020 e 1º/12/2020 para eventuais sugestões e a efetiva contribuição de todos os atores envolvidos na consecução dessa importante política pública. Visando ampliar a participação na referida consulta pública, a SEB realizou a divulgação via Ofício junto ao Consed (SEI 23000.029290/2020-21) e à Undime (SEI 23000.029293/2020- 64) (BRASIL, 2021, p. 22).

Nesse trecho evidencia-se o tempo restrito para a participação democrática nas sugestões do Parecer, pois foi um período de tempo extremamente curto, sendo menos de duas semanas. Fato determinante para entender uma aceleração pela aprovação do Parecer e a não reflexão coletiva e democrática sobre os pressupostos e reflexos desta normativa para a EJA.

No que tange às premissas do Parecer constata-se uma preocupação tecnicista da oferta da EJA através de abordagens sobre a modalidade articulada à Educação Profissional, além disso, é perceptível ênfase em questões sobre a Carga Horária. Aliado a isso, o Parecer n. 1/2021 causa equívocos e embates, porque a BNCC teve sua 1º versão lançada em 2015, com ausência de qualquer formulação referente à EJA. Na sua 2º versão lançada no ano de 2016, por vez, houve um esforço para incluir a EJA no texto curricular, onde se lia “crianças e adolescentes” passou a considerar “crianças, adolescentes, jovens e adultos”, desconsiderando as especificidades e particularidades deste público. Já na 3º versão de 2017 tanto no Ensino Fundamental como no do Ensino Médio a EJA deixa de ser citada e é concebida como uma modalidade que a Base não se aplicaria. A partir disso, indaga-se o porquê da homologação do Parecer CNE/CEB n. 1/2021, pois a EJA foi extinta da versão final da BNCC.

Destaca-se ainda que o documento reflete uma ausência de sentido ao desconsiderar as perspectivas de Paulo Freire, sobretudo, no ano de 2021, no qual é comemorado o centenário desse renomado e importante educador. Cabe destacar que as concepções freirianas se fizeram presentes no Parecer n. 11/2000, por isso o documento abarca compreensões que visavam não apenas o contexto de produção, mas especialmente, possibilidades futuras para:

[...] sujeitos humanos, para os quais o conhecimento, o saber cotidiano se enlaça inexoravelmente com as propostas curriculares que não podem, nem devem, ignorar suas experiências, vivências, saberes, suas culturas, identidades e cotidianidades (PAIVA, 2021, p. 39).

Desse modo, compreende-se o Parecer CNE/CEB n. 1/2021 como uma maneira de engessar a diversidade da EJA, como também uma busca por padronização, sobretudo, pela preocupação em alinhar a modalidade a BNCC, que consiste em um currículo comum e estático. Assim, a publicação do Parecer CNE/CEB n. 1/2021 reforça conforme salienta Nicodemos e Serra (2021, p. 190), a indução de políticas de certificação e de oferta em

formato de EaD, além de apontar estratégias para distintas ofertas escolares e materiais didáticos que, em restrito sentido, assinalam a reprodução do que preconiza a BNCC. Dessa forma, o período que 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.” (NICODEMOS; SERRA, 2021, p. 190).

Mediante essas análises, pondera-se para além dos parâmetros legais que legitimam a modalidade da EJA, a relevância de pensar a integralidade da etapa como um direito humano, assegurado aos seus sujeitos. Arroyo (2017, p. 106) ressalta que “é esperançoso que a defesa hegemônica dos direitos humanos chegue à educação do povo. Chegue à educação de jovens e adultos”. São inúmeros os percalços que impossibilitam e, muitas vezes, negam a efetivação de direitos humanos e o reconhecimento da dignidade humana para vários cidadãos, sobretudo, os discriminados, marginalizados, analfabetos e mal escolarizados.

Arroyo (2017) ressalta ainda que uma vida justa se efetiva quando se entrelaçam as lutas por Direitos Humanos, como lutas por justiça e por dignidade humana. Pela valorização como humanos que, muitas vezes, lhe foi rejeitada em seu contexto social e até educacional. Logo, Arroyo (2017) nos elucida que:

O direito à dignidade humana pressupõe lutar por serem reconhecidos humanos já. Sem condicionantes. Nem sequer é necessária a relação política, ética, humana radical das lutas populares por educação atreladas a suas lutas por Direitos Humanos. Por serem reconhecidos humanos. Por justiça e dignidade humana. Essa é uma dimensão das lutas populares por educação que merece ser mais trabalhada em dias de estudo (ARROYO, 2017, p.93).

Ou seja, o direito deve ser consolidado sem preconceitos, condições e julgamentos. Para tal, na EJA, o essencial é superar o pensamento social, político, cultural e pedagógico que pressupõe idade adequada, escolarização regular, letramento na idade certa como determinantes para o reconhecimento dos sujeitos da modalidade como humanos, como cidadãos políticos, de direitos e de dignidade humana. Nessa perspectiva, é válido ponderar, segundo Dantas (2018) que:

A educação como direito humano apresenta aspectos relevantes relacionados à sua condição ontológica, como uma das dimensões que constituem a formação humana e necessária à dignidade da pessoa humana. Outro aspecto relevante é que a garantia do acesso à educação escolar para todos, independentemente da idade, constitui condição mínima para que se faça a aprendizagem necessária ao desenvolvimento dos indivíduos, condição também para a cidadania e para a proteção de outros direitos (DANTAS, 2018, p. 48).

Nesse sentido, o Parecer CEB/CNE n. 11/2000 corrobora para a perspectiva de compreender a EJA como um direito humano, ou seja, uma garantia que é base para outros direitos fundamentais, no que tange uma vida cidadã justa e igualitária. Entende-se, portanto, que o Parecer enriquece a concepção da EJA como uma modalidade de ensino que abrange um direito essencial para qualquer ser humano, independentemente da idade, raça, classe social, de suas condições, por vez, o Estado deve ter a responsabilidade de auxiliar esses sujeitos com respeito e dignidade para que efetivem o direito à educação. O Parecer 11/2000, portanto, "trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas" (BRASIL, 2000, p. 58).

O Parecer CEB/CNE n. 1/2021, por sua vez, com suas prerrogativas complexas, contraditórias e restritas de discussão, enfatiza uma corrida, que pode ser associada a uma tentativa de deslegitimar o sentido de políticas públicas com direito humano e social à EJA. Assim, ressalta-se o contexto de elaboração desta política, mediante um desgoverno e o momento atípico de Pandemia de Covid-19 como um reforço para influenciar e legitimar a produção de unificar o currículo da EJA. No atual contexto predomina avanços de políticas ultraneoliberais e conservadoras, no qual vem propagando processos radicais de não investimentos na modalidade.

Além disso, evidencia-se que este Parecer adota uma lógica que preconiza uma listagem de competências, habilidades e exigências técnicas, num movimento oposto ao Parecer n. 11/2000 que por vez reconhece e valoriza a flexibilidade curricular como essencial na prática educativa da EJA.

Por fim, vislumbra-se que ações sejam reinterpretadas e reconstruídas na prática, pois como pondera Ball (1994), as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por distintos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações.

Tabela 1: Olhar cruzado sobre os Pareceres Curriculares para EJA

Parecer CNE/CEB n. 11/2000	Parecer CNE/CEB n. 1/2021
Dialógico	Diálogo restrito
Diversidade	Tecnicista
Flexível	Estático
Valorização	Esvaziamento
Especificidade reconhecida	Retrocesso
Legitimação - funções e princípios	Ultraneoliberal - EaD
Política como direito	Política como certificação/desmonte

Fonte: Tabela organizada pela autora

Em síntese, a partir do olhar cruzado dos pareceres curriculares CNE/CEB n.11/2000 e CNE/CEB n.1/2021 identifica-se as principais diferenças de sentido no que tange a política de currículo para EJA.

A POLÍTICA CURRICULAR DE EJA E O DESAFIO DO CURRÍCULO *PRATICADOPENSADO* NO COTIDIANO DA EJA

A partir do estudo sobre as políticas curriculares nacionais para a EJA, com ênfase nas reflexões acerca dos Pareceres n. 11/2000 e n. 1/2021, considero essencial discutir desafios do contexto da prática da EJA, em sintonia com o viés do currículo *praticadopensado*⁴ proposto por Oliveira (2012).

Com base no pensamento da autora, pode-se compreender o currículo *praticadopensado*, como uma maneira de se referir aos currículos produzidos cotidianamente pelos sujeitos cotidianos, a partir de suas práticas sociais. A perspectiva do currículo

⁴ Mediante Oliveira (2012) compreende-se a terminologia *praticadopensado* como uma maneira efetiva para se referir aos currículos produzidos cotidianamente pelos sujeitos cotidianos, a partir de suas práticas sociais

praticadopensado emerge como essencial para nortear uma prática pedagógica que promova sentido para os estudantes da EJA. Sujeitos que demandam do poder público e de instituições de formação humana ações e políticas capazes de garantir o direito à educação, reconhecendo seus saberes e propiciando o desenvolvimento de suas potencialidades, visto que tecem conhecimentos e aprendizados cotidianamente, superando a ideia de depositários de conhecimentos como nos alerta Freire (1968) na *Pedagogia do Oprimido*.

Compreende-se que o processo de escolarização de jovens e adultos demanda superar o modelo curricular cientificista e conteudista desenvolvido com as crianças do ensino regular, rompendo com formalismos e generalizações que pouco ou nada fazem sentido para a vida cotidiana dos sujeitos. Que saberes devem compor este currículo da EJA? Que tipo de abordagem fazer dos conteúdos a serem trabalhados com esse público?

De acordo com Oliveira (2007), a abordagem dos conteúdos na EJA deve ser a mais próxima da vida cotidiana e das situações vivenciadas por sujeitos trabalhadores pouco ou nada escolarizados, ausentes dos espaços escolares por longo período. Sujeitos que tiveram historicamente, o direito à educação negada ao longo de sua trajetória.

O desafio é promover uma aprendizagem que reconheça e valorize a diversidade dos indivíduos que a integram, considerando seus saberes prévios e partindo de suas experiências cotidianas como caminho para que se concretizem práticas educativas que façam sentido e possam possibilitar alguma forma de justiça social e cognitiva. A luz dessas reflexões, Oliveira (2007) propõe a tessitura do conhecimento em rede e as propostas curriculares, apontando maneiras efetivas para articular o currículo com as práticas pedagógicas da EJA, pois:

[...] o conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem (OLIVEIRA, 2007, p. 86).

A partir dessas elucidações, vislumbra-se a necessidade de diálogo entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido socialmente, ou seja, o cruzamento dos conteúdos escolares com as práticas sociais e cotidianas dos sujeitos da EJA. Sendo assim, torna-se urgente romper com os paradigmas sistematizados e estáticos sobre a conceituação e efetivação do currículo na escola. Para tal, é essencial “ousadia de tecer os nossos currículos nos espaços/tempos que habitamos cotidianamente [...]. Ainda que em diálogo com propostas oficiais prescritivas sempre tecemos nossas alternativas”. (MACEDO et al., 2004,

p.58). Logo, percebe-se, mediante tais reflexões, que o currículo da EJA para além de um conjunto de conteúdos e disciplinas, deve ser reconhecido como criação cotidiana, que se consolida mediante saberes de seus praticantes, na perspectiva de um conhecimento formativo. Assim, entende-se que:

Os currículos não são apenas uma lista de conteúdos a serem ministrados a determinado grupo de sujeitos, mas são criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e desenvolvem políticas práticas cotidianas que envolvem todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores (OLIVEIRA, 2012, p.99-100).

Sendo assim, elucida-se que a concepção de currículo *praticadopensado* nos permite entender que o cotidiano como espaço/tempo de produção de conhecimento curricular supera as propostas curriculares hegemônicas e prescritas oficialmente como normativas e legítimas. Na EJA é primordial que a prática pedagógica seja baseada em um currículo de ressignificações, portanto, um currículo embasado no concreto, no real, ou seja, no cotidiano, no sentido de efetivar um saber construído, diante da diversidade, pluralidade e multiculturalidade presentes na sala de aula e no contexto de seus *praticantespensantes*.

Entende-se que esta modalidade possui aspectos importantes para serem considerados em sua prática pedagógica, principalmente, em relação ao seu público heterogêneo. Haja vista que educar cidadãos jovens, adultos e idosos de diferentes classes sociais, distintas etnias e contextos históricos se configura como uma práxis desafiadora. Nesse sentido, vislumbra-se a importância da política curricular para oportunizar uma educação justa e com sentido para os saberes e a vida dos sujeitos da EJA. Uma vez que o currículo norteia a prática pedagógica, portanto, necessita de embasamento e elementos que façam sentido para os seus praticantes.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica demanda ser construída de acordo com a realidade dos educandos, advinda de temáticas que produzam fundamento para os saberes dos jovens e adultos da EJA. Superando o que é estabelecido pelo currículo normativo, repensando novos aprendizados para promoção de uma aprendizagem com sentido e coerente com a diversidade encontrada na EJA. Isso significa que alguns conteúdos formais tradicionais devem ser abandonados em prol de outros que sejam concretos, ou seja, que possam contribuir para a qualidade de vida e para a formação social e cognitiva dos estudantes.

Freire (2002), em suas obras, aponta aspectos docentes, marcadamente mediadores, entre os quais se destaca:

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor.

Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 2002, p. 134).

O processo de ensino e aprendizagem da EJA perpassa questões reais do dia-a-dia dos sujeitos, ou seja, não basta a concretização de um currículo sistematizado em princípios irrelevantes e sem coerência com o cotidiano e com as vivências dos sujeitos. Conforme Freire (1979), a alfabetização dos sujeitos da EJA deve ser estimulada mediante a discussão de suas experiências de vida entre si, os participantes da mesma experiência, através de palavras geradoras da realidade dos estudantes, que é decodificada para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo. Assim, o diálogo é o elemento chave onde o professor e o educando são sujeitos atuantes.

Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem [...] (FREIRE, 1979, p. 72).

Perante o exposto, faz-se relevante abordar pressupostos sobre o currículo no diálogo com as práticas cotidianas, evidenciando possibilidades para efetivar e superar os desafios do currículo *praticadopensado* no cotidiano da EJA. Oliveira (2012) reflete o currículo, pautada na ação dos praticantes de ressignificar suas experiências, a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais integram. Ou seja, as práticas curriculares devem dialogar com os saberes locais, na tessitura de um saber coletivo múltiplo. Uma vez que, conforme Oliveira (2007), a noção de tessitura do conhecimento em rede pressupõe que as informações adquiridas pelos sujeitos sociais se consolidam como conhecimento, mediante a junção com outros saberes já vivenciados, efetivando, nesse processo, um sentido único. Desse modo:

[...] os processos de aprendizagem vividos, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por parte daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior - da escola, da televisão, dos amigos, da família, etc. (OLIVEIRA, 2007, p. 87).

Diante disso, elucida-se que na EJA os sujeitos possuem formas próprias e singulares de tecer o conhecimento, portanto, um currículo significativo, coerente e com sentido deve pautar propostas que dialoguem com os saberes, valores, crenças e experiências dos educandos. Assim, é possível que “o formalismo e a fragmentação dos saberes que vêm

caracterizando a grande maioria das propostas curriculares que conhecemos poderiam, assim, ser superados.” (OLIVEIRA, 2007, p. 87).

Ademais, o currículo *praticadopensado* (OLIVEIRA, 2012) não é prescrito, nem pelas propostas oficiais, nem pelo livro didático, ele é desenvolvido cotidianamente. Logo

[...] ao compreendermos os currículos como criações cotidianas dos praticantes pensantes das escolas, produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas e regras que lhe são dadas para consumo, num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, podemos supor que as redes de conhecimentos por eles tecidas dão origem a algumas práticas curriculares emancipatórias e são, também, fruto dos diversos modos de sua inserção social no mundo, inclusive no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade e, portanto, as escolas e as políticas curriculares (OLIVEIRA, 2012, p.12).

É preciso, portanto, repensar nos espaços de discussão curriculares, sejam nas escolas ou em lugares sociais de formação humana, o que é considerado nas propostas curriculares, como é a organização dos conteúdos, dos métodos de ensino, dos procedimentos de avaliação e da maneira de agrupamento dos educandos. Mesmo diante da associação de semelhantes feitas aos estudantes enquanto turma, tais sujeitos sempre serão plurais, pois cada um possui saberes e experiências subjetivas, pois são cidadãos de contextos históricos, sociais e culturais distintos. Fato que possibilita significar que, “a despeito de todo o aparato legal e formal do currículo, o trabalho pedagógico sempre se realizará tendo como fundamento essa multiplicidade.” (OLIVEIRA, 2007, p. 94).

Nesse viés, constata-se que o currículo da EJA necessita de uma perspectiva de pluralidade, ademais, sua concretização deve ser dialógica e pautada nas ações cotidianas, pois, os currículos podem ser reconhecidos como elaboração cotidiana dos praticantes (Certeau, 1994). Assim, de acordo com Oliveira (2013), o desenvolvimento cotidiano de práticas participativas e solidárias em todos os espaços/tempos, inclusive nas escolas, a partir de currículos criados cotidianamente assumem importância na tessitura da emancipação social tão almejada para os sujeitos da EJA.

A luz de tais reflexões constata-se que o Parecer n.11/2000 ao reconhecer e valorizar as peculiaridades da modalidade corrobora com a perspectiva do currículo *praticadopensado*, oportunizando práticas que valorizam as funções e os sujeitos da EJA. Ademais permite superar os desafios elucidados sobre o contexto de prática da modalidade.

O Parecer n. 1/2021, por outro lado, apresenta-se como uma normativa de rupturas e retrocessos para a EJA, posto que o documento pauta uma “Eadização” da modalidade, ou seja, ensino presencial sendo extinto em função do ensino a distância. Além disso, o Parecer

desconsidera a especificidade da modalidade, pois legitima processos que inviabilizam o sentido da educação preconizada e organizada no Parecer n. 11/2000.

Desse modo constata-se que o Parecer n. 1/2021 se direciona em contramão ao que é princípio do currículo *praticadopensado*, portanto, não elucida aspectos para lidar com desafios do cotidiano da EJA, ao contrário, apresenta desvalorização, precarização e um esvaziamento da modalidade, a partir de lógicas verticalizadas e que assinalam a reprodução do que preconiza a BNCC.

Sendo assim, compreendo através da abordagem do ciclo de políticas a relevância de pensar com criticidade sobre a política de currículo para EJA, desde o contexto de influência até o da prática. Nesse sentido, considero que o Parecer n. 1/2021, representa um retrocesso no campo da política de currículo voltado para a EJA, pois por meio de uma formulação equivocada e de pouco ou nenhum diálogo com instituições e sociedade, desrespeita e nega toda a construção política proposta em relação ao Parecer n. 11/2000, marco legal que, na minha percepção, permite materializar o currículo *praticadopensado* no cotidiano EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante as discussões ponderadas, constato que a política de currículo expressa no Parecer 11/2000 passou por influências e um contexto de produção de texto, marcado pelo reconhecimento e legitimar a diversidade da EJA, com premissas para as elaborações curriculares dialógicas e com sentido para a modalidade. Em contrapartida, o contexto de influências e de produção de texto presentes no Parecer 1/2021 apresentou elementos que apontam uma desvalorização aos princípios e demandas diversas da EJA, pois sua construção manifesta uma narrativa conturbada e de rupturas ao já instituído no em termos discursivos no parecer n.11/2000.

Logo, percebo o contexto atual da política curricular de EJA como um cenário de esvaziamento e retrocessos, a partir de uma tentativa de padronizar a modalidade, com base em uma educação verticalizada e com princípios de um currículo estático e comum.

Ademais, pensando nos desafios do contexto da prática, é importante refletir, mediante (MACEDO et al., 2004) sobre os conhecimentos integrantes do currículo escolar: quais conteúdos são significativos e o porquê adotar determinados saberes em detrimento de outros, pois, precisam agregar sentido para os educandos. Nessa perspectiva, é válido enaltecer o Parecer CNE/CEB n.11/2000 como uma política de currículo de EJA com sentido e

diferencial para a modalidade. Dado que, a EJA foi pautada como direito, tendo seus princípios e funções afirmados, através da valorização de um currículo flexível e aliado das práticas cotidianas, ou seja, um fazer pedagógico, no viés no currículo *praticadopensado*.

A luz de tais ponderações identifico a relevância de políticas curriculares e práticas educativas que reconheçam a especificidade dos sujeitos *praticantespensantes* da EJA. Considero ainda o currículo *praticadopensado* como perspectiva relevante para romper com as visões compensatórias da prática educativa da EJA. Assim, torna-se preponderante que as orientações políticas de currículo para a EJA para além dos conhecimentos formais, reconheça o saber cotidiano, na perspectiva dialógica, construída *com* o estudante e não *para* o educando, ou seja, uma elaboração refletida na perspectiva de tessitura de conhecimento e não de imposição ou hierarquia de saberes.

Tendo em consideração a pesquisa realizada, evidencia-se a importância de continuidade do estudo na tentativa de problematizar as formulações políticas, não apenas nos aspectos relacionados ao contexto de influência e produção de texto, mas sobretudo no âmbito da prática e da interpretação cotidiana da escola, no sentido de aprofundar os *fazeressaberes* de seus praticantes, principalmente, no que concerne o currículo *praticadopensado*.

REFERÊNCIAS

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

BALL, Stephen J., (1998). Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v. 34, nº 2, p. 119-130.

BALL, Stephen J., (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteira**, v. 1, nº 2, p. 99-116, dez. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.com. Acesso em: 10/08/2021.

BALL, Stephen. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: OpenUniversity Press, 1994.

BALL, Stephen J.,(1992). The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R., BALL, S., GOLD, A. (orgs.). **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London/New York: Routledge, p. 6-23.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N° 1**, de 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. **Resolução N° 01/2021**, de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância, Brasília, 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n° 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n° 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DANTAS, Aline Cristina de Lima. **Dignidade da pessoa humana: Projeja IFRJ e direito a educação**. 2018. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Tradução de Rosisca D. de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LACERDA, Eliane Fernandes de; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Os currículos praticados em uma escola da rede pública municipal de Angra dos Reis/RJ: em busca da justiça cognitiva e da tessitura da emancipação social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 04, p. 1213 – 1235, out./dez. 2016. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30201>. Acesso em: 18 de mai. 2021.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002, v. 2.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. 2015. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 20 abr. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecidível. In: LOPES, Alice Casimiro, SISCAR, Marcos (org.) **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução porvir. São Paulo: Cortez, 2018. p. 83-115.

MACEDO, E.; ALVES, N.; MANHÃES, L.; OLIVEIRA, I. B. **Criar currículo no cotidiano**. 2 ed. -São Paulo: Cortez, 2004.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional**. Jornal de Políticas Educacionais. v. 12, n. 16. Agosto de 2018.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Qual currículo para qual eja? algumas considerações sobre as políticas curriculares nacionais em 20 anos de dcn-eja (2000-2020). **Revista Multidisciplinar de Ensino**, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-Uerj), Si, v. 10, n. 24, p. 180-195, mai./ago. 2021.

OLIVEIRA, I. B. de. **Reflexões acerca da organização curricular e práticas pedagógicas na EJA**. Curitiba: Educar: Editora UFPR, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, I. B. de. **O currículo como criação cotidiana**: Petrópolis, RJ: DP et Alii. FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículo e processos de aprendizagem ensino: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas**. Rio de Janeiro: UERJ, n. 3, v. 13, p. 375-391, set./dez. 2013.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et alii: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Jane. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

PAIVA, Jane. **Por que celebrar os 20 anos de aprovação das diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos?** Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-Uerj), Si, v. 10, n. 24, p. 15-42, maio/agosto 2021.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, B. S.; Meneses, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 31-83, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

TORRES, Wagner Nobrega; DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. O que dizem os estudos da EJA sobre políticas de currículo. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. **Educação de jovens e adultos**: políticas e práticas educativas. Ebook, Rio de Janeiro: NAU Editora, p. 133-155, 2011.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo**. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997.