

## CAPÍTULO 6

### O trabalho pedagógico em EJA como direito

Adriana Barbosa Silva  
Camila Azevedo Souza  
Telma Alves

#### **Introdução**

Na atual correlação de forças do Brasil contemporâneo, a ofensiva neoliberal vem intensificando o desmantelamento de direitos sociais duramente conquistados sob a lógica de uma autocracia burguesa (Fernandes, 1976) e de uma sociedade autoritária (Chauí, 2021), o que repercute no recrudescimento dos retrocessos da dualidade educacional de novo tipo (Rummert; Algebaile; Ventura, 2013). No âmbito específico da EJA, agudiza-se a desqualificação dos sujeitos trabalhadores que trazem para o espaço-tempo escolar tanto a marca da destituição de direitos quanto a riqueza de suas experiências de luta pela produção social da existência (Ciavatta; Rummert, 2010).

Diante da tendência histórica das teorias pedagógicas hegemônicas, articulando neoprodutivismo (investimento em capital humano sob a lógica da empregabilidade), neoescolanovismo (atualização pelo lema “aprender a aprender” para ampliar a esfera da empregabilidade), neoconstrutivismo (adaptação e flexibilização pela “pedagogia das competências”) e neotecnicismo (conformação pela “qualidade total” e pela “pedagogia corporativa”), torna-se imprescindível sintetizar fundamentos filosófico-pedagógicos alicerçados no acúmulo das pedagogias contra-hegemônicas (Saviani, 2011), tendo em vista a luta pelo trabalho pedagógico em EJA como direito.

A partir da compreensão do trabalho educativo como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto

dos homens” (Saviani, 2013, p. 13), cabe destacar a centralidade do trabalho como princípio educativo.

O trabalho como categoria fundante converge com a valorização do conhecimento historicamente elaborado e acumulado, pois “nossa concepção não é o trabalho cindido, não é o trabalho manual, ele também é junção e expressão do conhecimento que está envolvido nele” (Freitas, 2016, p. 219).

Como o “trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida (da infância à velhice), mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana” (Vieira Pinto, 1993, p. 79), cabe ressaltar a complexidade do problema do método na educação de adultos, pois os estudantes da EJA são sujeitos da classe trabalhadora dotados “de uma consciência formada – ainda que quase sempre ingênua – com hábitos de vida e situação de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados” (Vieira Pinto, 1993, p. 86).

No horizonte de luta contra-hegemônica, esse problema do método é indissociável, portanto, da organização do trabalho pedagógico, o que não se restringe “a encontrar apenas uma forma ‘didática’ alternativa, baseada na unidade ‘aula’”, pois o modo de organização do poder na escola é determinante para o processo de ensino-aprendizagem que abrange a relação professor-aluno (Freitas, 2016, p. 210).

Na mesma direção, Saviani (2013) evidencia que a relação dialética entre teoria e prática exige enfrentar a materialidade das condições concretas que atravessam as instituições escolares. Trata-se de “levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, operam como um determinante da própria consciência dos agentes, opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria” (Saviani, 2013, p. 102).

Considerando que os diferentes modos de pensar, agir e sentir influenciam a produção social da existência, sendo a relação trabalho-educação processo e resultado da luta de classes, cabe destacar que as

experiências da classe trabalhadora são determinantes para avançar na direção de uma educação popular, de qualidade socialmente referenciada na luta contra-hegemônica, tendo em vista uma radicalidade de forma e conteúdo que não limita a finalidade da educação “à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc.”, pois, apesar dessa comunicação ser indispensável, o objetivo é mudar “a condição humana do indivíduo que adquire o saber”, consolidando uma formação humana que “é substantiva, altera o ser do homem. A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência” (Vieira Pinto, 1993, p. 49).

Nesse sentido, trata-se de experiências concretas, “vividas pelos trabalhadores em sua situação de classe” (Rummert, 2014, p. 78), que se constituem como “referência de partida dos processos de ensino-aprendizagem”, cuja intencionalidade pedagógica, de forma consciente e sistemática, “pode e deve evidenciar as potencialidades desses saberes [experenciais], suas incompletudes e, também, seus equívocos, num permanente e fecundo tensionamento” (Rummert, 2014, p. 79).

Diante das repercussões para a estrutura e dinâmica do espaço-tempo escolar vivenciado pelos sujeitos da EJA, indagamos: Quem são seus sujeitos? A quem educar? Quem educa? Como organizar o espaço-tempo escolar? Com que fins? Por que meios?

Buscando traçar caminhos para compreender as mediações dessas questões com a complexidade da totalidade social, este Capítulo segue organizado em duas partes: (1) Fundamentos filosófico-pedagógicos para a EJA, sintetizando contribuições a partir da concepção de cultura em Gramsci, Thompson e Williams (“diálogo” com clássicos do marxismo), bem como das pedagogias contra-hegemônicas de Saviani e Freire (“diálogo” com clássicos da educação brasileira); (2) Políticas de currículo para a EJA, evidenciando os desdobramentos da ofensiva neoliberal na atual correlação de forças atravessada pelas novas Diretrizes Operacionais de 2021.

## 1. Fundamentos filosófico-pedagógicos para a EJA

Tendo em vista “um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência” (Vieira Pinto, 1993, p. 34-35), cabe destacar que a cultura “é sempre possuída pelo povo como unidade social” (Vieira Pinto, 1993, p. 114) e os alunos da EJA desconhecem o que ainda não tiveram “necessidade de aprender” (Vieira Pinto, 1993, p. 63).

Compreende-se, assim, a natureza histórico-antropológica da educação, pois a sociedade é educadora tanto do aluno quanto do educador (Pinto, 1993, p. 64), sendo o sujeito educador um trabalhador que se dirige “a outro trabalhador, a quem tenciona transmitir conhecimentos que lhe permitam elevar-se em sua condição de trabalhador” (Vieira Pinto, 1993, p. 33).

Nesse sentido, busca-se sintetizar, a seguir, fundamentos filosófico-pedagógicos para a EJA a partir de um duplo diálogo: com clássicos do marxismo (Antonio Gramsci, Edward P. Thompson e Raymond Williams) e clássicos da educação brasileira (Dermeval Saviani e Paulo Freire).

No âmbito do “diálogo” com clássicos do marxismo, cabe destacar as concepções de cultura de Gramsci, Thompson e Williams<sup>1</sup>, imbricando dialeticamente subjetividade e objetividade na compreensão da perspectiva de classe como categoria histórica e relacional, o que agrega força à defesa de uma formação omnilateral fundamentada no trabalho como princípio educativo.

Contrariamente à “ideia de uma cultura descarnada, imaterial, elitista”, compreende-se a “cultura como força produtiva, como constituinte e constitutiva das relações de dominação de classe e, concomitantemente, como elemento propulsor da transformação social” (Martins; Neves, 2021, p. 121).

É nessa direção que Gramsci (2013, p. 221-222) articula dialeticamente compreensão, saber e sentimento-paixão:

---

<sup>1</sup> As convergências teórico-metodológicas e teórico-práticas de Gramsci, Thompson e Williams, com destaque para a militância em organizações culturais e políticas (Martins; Neves, 2021), também abrangem atividades educativas desenvolvidas com sujeitos jovens e adultos.

O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, menos ainda, “sente”. [...] O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção de mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o “saber”; não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação.

Portanto, no bojo da defesa de Gramsci (2000, p. 45) de uma escola unitária de cultura geral, considerando os nexos dos programas e da organização disciplinar da escola com o modo de vida intelectual e moral e o clima cultural de cada formação social, compreende-se que a “participação realmente ativa do aluno [...] só pode existir se a escola for ligada à vida”.

Esse princípio unitário, que imbrica as dimensões técnico-científica e ético-política na formação de pessoas capazes “de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 2000, p. 49), “transcende a escola propriamente dita, envolvendo todo o conjunto dos organismos culturais da sociedade civil” (Manacorda, 2013, p. 266-267). Isso abrange tanto “a unificação das organizações culturais existentes – academias, institutos, círculos etc.” quanto “a complementação de seu trabalho tradicional, que se expressa na sistematização do saber existente, com as atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho” (Manacorda, 2013, p. 267).

Nas palavras de Gramsci (2000, p. 40):

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na

escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. [...]

Tendo em vista uma cultura igualitária comum, Thompson (2002, p. 41) defende “a dialética necessária entre a educação e a experiência”, demarcando o “contexto real da experiência viva” (Thompson, 2002, p. 40), o que não significa rejeitar a “cultura letrada em favor da experiência”, mas sim a “abstração dos valores intelectuais do contexto no qual eles devem ser vividos”, afirmando “que aqueles que realmente os vivem devem se ater aos valores intelectuais se não quiserem ser achapados pela ‘desonestidade, costume e medo’” (Thompson, 2002, p. 41).

Considerando que “a história não é simplesmente algo que nos vem à lembrança com extrema facilidade quando se trata do movimento de educação de adultos” (Thompson, 2002, p. 39), torna-se imprescindível considerar a experiência que o estudante adulto traz para a relação pedagógica com base na “inter-relação dialética entre as disciplinas intelectuais e a ‘vida em si mesma’” (Thompson, 2002, p. 39), pois

[...] O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (Thompson, 2002, p. 13).

Nessa mesma direção, considerando que a relação orgânica entre educação, cultura e sociedade configura tanto a socialização quanto a seleção particular de ênfases e omissões (Martins; Neves, 2021), Williams (2015) demarca que “Na educação de adultos, certamente, as coisas nunca são o que foram” (Williams, 2019, p. 32),

defendendo uma democracia educada e participativa, com destaque para o papel ativo e determinante dos estudantes com base na centralidade do método de discussão (Williams, 2019, p. 33).

Como a “autoridade que uma boa aula cria não é aquela dos estudantes, nem mesmo a do tutor, mas provém do grupo em si” (Williams, 2019, p. 37-38), o método de discussão busca desenvolver a abordagem de “problemas críticos e abstrações sobre questões prementes” e a preparação “para estender a discussão para temas filosóficos e sociais sempre que necessário”, introduzindo informações “conforme os alunos sintam ou expressem a necessidade delas” (Williams, 2019, p. 49-50), pois é essencial garantir “que os estudantes digam o que realmente sentem ao invés do que eles acham que deveriam sentir” (Williams, 2019, p. 48).

Essa ênfase no modo de sentir está imbricada com o conceito de estrutura de sentimento elaborado por Williams para salientar a relação dialética entre pensamento tal como sentido e sentimento tal como pensado; ou seja, a estrutura de “uma experiência social em processo” se articula ao sentimento referente “aos significados e valores vividos e sentidos ativamente, bem como as relações entre eles e as crenças formais e sistemáticas” (Martins; Neves, 2021, p. 185).

No que se refere ao “diálogo” com clássicos da educação brasileira, cabe destacar as contribuições das pedagogias contra-hegemônicas de Saviani e Freire para a consolidação do trabalho pedagógico em EJA como direito, avançando na construção coletiva de uma educação popular, de qualidade socialmente referenciada nas experiências de luta da classe trabalhadora. Em contraposição aos interesses das pedagogias hegemônicas, Saviani, com a pedagogia histórico-crítica, e Freire, com a pedagogia da libertação, trazem contribuições imprescindíveis para a articulação do trabalho pedagógico com a transformação social<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Cabe destacar que Paulo Freire instaurou o movimento de educação popular no Brasil na década de 1960, enquanto Dermeval Saviani é formulador da concepção educacional que passou a denominar de pedagogia histórico-crítica na década de 1980, com base nos embates que atravessaram a educação brasileira em 1970.

Não por acaso, Saviani reconhece a importância de Freire, articulando a definição de “Escola Nova Popular” (Saviani, 2008) com a caracterização histórica de uma pedagogia progressista e de esquerda (Saviani, 2011), que se abre para os esfarrapados do mundo (Saviani, 2021a). Portanto, em que pesem as diferenças em termos de fundamentação filosófica<sup>3</sup> e de formulações pedagógicas<sup>4</sup>, a perspectiva crítico-transformadora caracteriza tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a pedagogia da libertação, pois “se colocam na perspectiva dos interesses da maioria da população entendendo a educação como instrumento para libertar os trabalhadores da dominação e opressão” (Saviani, 2021b, p. 171).

No âmbito da pedagogia histórico-crítica, a luta contra-hegemônica por uma pedagogia fundamentada na formação omnilateral converge para a defesa do lugar central da educação escolar e do papel do professor, pois a função específica da escola é socializar o conhecimento historicamente elaborado e acumulado (Saviani, 2013).

Evidenciando a articulação da escola, enquanto realidade histórica, com os interesses dos dominados, Saviani (2008) defende a prioridade do conteúdo, pois o domínio da cultura é indispensável para a participação política; ou seja, “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam” (Saviani, 2008, p. 45).

---

<sup>3</sup> A pedagogia histórico-crítica tem como fundamentação ontológico-epistemológica o materialismo histórico-dialético, apreendendo “as matrizes do pensamento marxista representados por Marx, Engels, Lênin e Gramsci”, enquanto a pedagogia da libertação se apresenta como a versão pedagógica da Teologia da Libertação, colocando-se “na posição da fenomenologia existencial expressa pelo personalismo cristão a partir do qual incorpora contribuições do marxismo”, mas operando uma distinção entre materialismo dialético, compreendido como doutrina “incompatível com a doutrina da Igreja Católica”, e materialismo histórico, compreendido como ciência que “mostra como ocorreu e vem ocorrendo objetivamente o desenvolvimento histórico da humanidade evidenciando os processos de dominação” (Saviani, 2021b, p. 172).

<sup>4</sup> A pedagogia histórico-crítica tem como centralidade a educação escolar (ênfase no conhecimento sistematizado e na escolarização: professores e alunos se situam no interior da prática social ocupando posições distintas), enquanto a pedagogia da libertação tem como centralidade a educação popular (ênfase nas ideias populares e na autonomia popular: o professor aprende com o aluno e o aluno também ensina ao professor) (Saviani, 2021b).

Objetiva-se, assim, construir, “para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros” (Saviani, 2008, p. 56), métodos de ensino que

[...] estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses do aluno, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (Saviani, 2008, p. 56).

Freire, por sua vez, sem negar a importância dos conteúdos, demarca a crítica ao esvaziamento de sentido, defendendo “uma prática docente em que o **ensino rigoroso dos conteúdos** jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra” (Freire, 2000, p. 43, grifo nosso). Compreende-se, assim, a escola como o lugar no qual

[...] realmente se estude e se trabalhe. Quando criticamos, ao lado de outros educadores, o intelectualismo de nossa escola, não pretendemos defender posição para a escola em que se diluíssem disciplinas de estudo e uma disciplina de estudar. Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar história, geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado oco, vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. Temos de nos resguardar deste tipo de intelectualismo como também de uma posição chamada antitradicionalista que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo e a que falta o exercício duro, pesado, do estudo sério, honesto, de

que resulta uma disciplina intelectual (Freire; Horton, 2003, p. 114).

Na mesma direção, defendendo uma educação para o homem-sujeito como prática da liberdade, evidencia que

Quase sempre, ao se criticar esse gosto da palavra oca, da verbosidade, em nossa educação, se diz dela que seu pecado é ser “teórica”. Identifica-se assim, absurdamente, teoria com verbalismo. De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. [...] (Freire, 1967, p. 93).

Trata-se, portanto, de uma indicação teórico-metodológica que se aproxima das contribuições de Gramsci, Thompson e Williams, tendo em vista um trabalho pedagógico em EJA sob a perspectiva de uma escola unitária de cultura geral ligada à vida, que incorpora dialeticamente, superando as contradições, a experiência do estudante adulto, com seus modos de pensar, agir e sentir.

Em contraposição ao aligeiramento e esvaziamento de propostas como da educação permanente e da educação informal, que minimizam a importância da escola, culminando inclusive na defesa da sua destruição, o “povo não está interessado na desescolarização, ao contrário, ele reivindica o acesso à escolarização” (Saviani, 2008, p. 55).

Na contradição entre capital e trabalho, essa reivindicação do acesso à escola é tensionada pela incorporação da lógica neoprodutivista de formar capital humano para elevar a empregabilidade. Isso pode ser exemplificado com os dados de entrevista coletados por Alves (2018) em investigação realizada com professores da EJA, evidenciando que os desafios teórico-práticos do trabalho docente nessa modalidade, com destaque para as dificuldades de “organização da escola em termos de planejamento e gestão” e a interdição da participação dos professores em momentos de “troca de experiência e estudo coletivo” (Alves, 2018, p. 216), revelam que

[...] ainda está presente a ideia de que jovens e adultos necessitam recuperar o tempo perdido – a suplência não foi superada pela concepção de modalidade EJA, mesmo após vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Além disso, permanece ideia da preparação de mão de obra e que o objetivo do curso é a inserção no mercado de trabalho. No entanto, percebi que o diálogo e as reflexões durante as entrevistas possibilitaram um olhar mais cuidadoso dos professores sobre a complexidade do curso e sobre quem são os sujeitos da EJA, mostrando que, quando há oportunidade, os professores têm vontade de externar suas percepções e seus valores. Os professores sinalizaram as dificuldades enfrentadas por aqueles que retomam a escolarização já tendo filhos para criar e educar, casa para sustentar, buscando meios de sobrevivência, seja por trabalho formal ou informal. [...] (Alves, 2018, p. 219).

Os alunos da EJA trazem as marcas da negação e da destituição de direitos, bem como experiências de luta, conforme preconizam Ciavatta e Rummert (2010). Por isso, enfrentar o esvaziamento operado pelas pedagogias hegemônicas exige priorizar o conhecimento sistematizado em convergência com os interesses do aluno concreto, pois o aluno empírico, em termos imediatos, “pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto” (Saviani, 2013, p. 121); ou seja, o aluno concreto, enquanto síntese das relações sociais, “está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse conhecimento” (Saviani, 2013, p. 122).

O horizonte do aluno concreto, portanto, é a luta pela emancipação humana e não a subordinação à exploração de classe da sociedade capitalista, o que pode ser enriquecido com a metodologia freireana de investigação dos temas geradores. Isso porque os temas “existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (Freire, 2018, p. 137), sendo o conteúdo programático organizado “a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo” (Freire, 2018, p. 119).

É nessa direção que Freire (2018) evidencia a função do que denomina “temas dobradiça”:

[...] Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos “temas dobradiça”.

[...]

O conceito antropológico de cultura é um destes “temas dobradiça”, que prendem a concepção geral do mundo que o povo esteja tendo ao resto do programa. Esclarece, através de sua compreensão, o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação (Freire, 2018, p. 161).

Esse conjunto de fundamentos filosófico-pedagógicos, a partir do duplo diálogo com clássicos do marxismo e da educação brasileira, pode contribuir para a consolidação do trabalho pedagógico em EJA como direito, tendo em vista os desdobramentos para o currículo proposto para essa modalidade da educação básica, em conjunto com a função da escola para os estudantes jovens e adultos trabalhadores, unindo dialeticamente a formação técnico-científica e a formação ético-política para a emancipação humana em contraposição à conformação e submissão aos interesses da ordem existente.

## **2. Políticas de currículo para a EJA**

Tendo em vista o conjunto das atividades nucleares da escola (Saviani, 2013 e 2016), o currículo é “uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”, o que implica dosar e sequenciar o saber sistematizado “para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado” (Saviani, 2016, p. 57).

Recuperando a compreensão sobre a relação orgânica entre educação, cultura e sociedade, que configura tanto a socialização quanto a seleção particular de ênfases e omissões (Martins; Neves,

2021), compreende-se que o currículo pode mascarar e desvelar as relações sociais capitalistas.

Na correlação de forças do projeto neoliberal, as mudanças curriculares se constituíram na pedra de toque das reformas educacionais (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007), operando um esvaziamento perverso do saber sistematizado. A política curricular está alicerçada no desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis, cuja desintegração curricular, em contraposição às disciplinas, objetiva formar um trabalhador adaptado à vida instável e incerta do capitalismo contemporâneo (Ciavatta; Ramos, 2012).

No âmbito específico das lutas e tensões nas políticas de currículo para a EJA, atravessada por diferentes concepções pedagógicas e interesses político-econômicos, historicamente prevalecem propostas do governo federal elaboradas sob a hegemonia do neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

Em convergência com a regulamentação de todos os níveis e modalidades educacionais na forma das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000) organizou as DCN para a EJA (DCNEJA). Contudo, em que pese as contradições, trata-se de um avanço significativo em termos de propostas curriculares porque reconhece a especificidade da EJA como modalidade da educação básica e demarca a valorização da realidade vivenciada por jovens e adultos trabalhadores na elaboração de projetos pedagógicos próprios.

Na conjuntura ultraliberal e ultraconservadora alavancada desde o golpe de 2016 pela doutrina do ajuste e da austeridade que amplia a exploração do trabalhador e os cortes nos investimentos sociais, além de difamar e desmanchar o que é público, a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, foi homologada durante a pandemia da covid-19 instituindo, sob a lógica de esvaziamento da desintegração curricular da pedagogia das competências, as denominadas “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” (Brasil, 2021).

Esse documento, configurando a mais recente política do Ministério da Educação (MEC) que incide diretamente no currículo da EJA, aborda diferentes formas de organização curricular para a modalidade que corroboram a proliferação de certificação aligeirada, solapando o sentido da escola pública presencial para jovens e adultos trabalhadores, em convergência com a flexibilização neoliberal que atravessa a lógica da empregabilidade no âmbito das teorias pedagógicas hegemônicas, com o objetivo de adaptar os sujeitos da EJA aos processos de superexploração e precarização do trabalho.

Em relação ao ensino médio, por exemplo, o parágrafo único do art. 4º define: “Para cursos de EJA do Ensino Médio, a oferta de EaD é limitada a no máximo 80% (oitenta por cento) de sua carga horária total, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo”. Isso incentiva o aumento massivo de cursos à distância com base nos processos de individualização dos sujeitos e na venda de certificados a curto prazo, distanciando o público-alvo da EJA do cotidiano da sala de aula e da escola presencial.

Verifica-se, assim, que as novas Diretrizes Operacionais atuam para a desestruturação da educação pública e presencial, reforçando a visão compensatória e a redução de conhecimentos para os estudantes da EJA.

O alinhamento da EJA à BNCC também opera esse esvaziamento, tanto pela concepção de currículo estar baseada na pedagogia das competências, em conjunto com o lema “aprender a aprender”, quanto pela lógica gerencialista que atravessa a definição centralizada de um currículo uniformizado e padronizado em escala nacional, além de subordinado à cultura de resultados das avaliações externas que não leva em consideração as especificidades e as diferenças inerentes de cada região, escola e estudante.

A centralização, uniformização e padronização do conhecimento expressam, portanto, mais um retrocesso na frágil democracia brasileira, pois desconsideram a autonomia docente para lidar com as

complexidades que fazem parte da rotina escolar, sendo uma “descharacterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola” (Anped, 2015, p. 2).

Nota-se, assim, a seguinte contradição nas concepções de currículo presentes nos documentos oficiais supracitados: as novas Diretrizes Operacionais concebem o currículo como uma lista uniformizada de conteúdos, visando apenas uma formação para o trabalho simples imediatamente interessada na lógica de mercado, enquanto as DCNEJA entendem que o conhecimento escolar não é neutro e pode dotar os sujeitos de diferentes poderes, reconhecendo a dimensão política do currículo.

Nesse sentido, o objetivo do governo federal com a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, homologada pelo então presidente da República Jair Bolsonaro, é controlar de forma centralizada o trabalho pedagógico nas escolas públicas por meio da aplicação de uma lista de conteúdos, afetando a autonomia docente e a realização de projetos autônomos nas escolas, vinculados às realidades locais.

Isso converge com o projeto de reestruturação do capital e as tendências internacionais que buscam padronizar e centralizar as políticas de currículo, baseadas em modelos uniformes e hierarquizantes, com avaliações externas aplicadas em escala nacional. Nesse processo, gestores e professores são responsabilizados pelos resultados negativos e pelo fracasso escolar por meio de uma concepção de meritocracia (Silva, 2020).

No bojo dos enfrentamentos contra-hegemônicos, torna-se imprescindível consolidar uma política de currículo alicerçada na socialização de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, produzidos historicamente pela humanidade, evidenciando os interesses que atravessam a luta de classes.

Torna-se imperativo, em termos gramscianos, enfrentar a marca social da escola, lutando por uma “escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’” (Gramsci, 2000, p. 33), que cumpra a função social de proporcionar acesso unitário ao

conhecimento historicamente sistematizado em suas dimensões técnico-científica e ético-política. Isso exige que “a inteira função de educação e formação das novas gerações” seja uma função pública garantida pelo Estado, “pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (Gramsci, 2000, p. 36).

Entretanto, socializar os conhecimentos históricos produzidos pela humanidade não significa desconsiderar a experiência de classe dos estudantes. Muito pelo contrário, pois, de acordo com Thompson (2002), para se obter uma formação humana plena, a escola precisa abarcar as experiências que compõem as frações da classe trabalhadora. Os estudantes da EJA trazem consigo saberes construídos nos seus modos de vida, os quais devem ser aproveitados no processo de construção coletiva do conhecimento.

No bojo da articulação dialética entre compreensão, saber e sentimento-paixão, com destaque para “o núcleo sadio do senso comum, que poderia precisamente ser chamado de bom-senso e que merece ser desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente” (Gramsci, 2013, p. 98), torna-se imprescindível considerar a experiência que o estudante adulto traz para a relação pedagógica (Thompson, 2002).

Enquanto importante referência de partida dos processos de ensino-aprendizagem (Rummert, 2014), essa experiência pode ser articulada com os saberes científicos historicamente sistematizados de forma a elevar o senso comum ao bom senso a partir da mediação do professor no campo da práxis. Essa articulação possibilita experiências plenas (Benjamin, 1993) que, ultrapassando o imediatismo e a superficialidade, provocam movimentos emancipatórios e transformações coletivas.

Em contraposição ao alinhamento da EJA à BNCC, marcado pela desconsideração operada pelo governo federal em relação às experiências curriculares construídas ao longo da história nas escolas brasileiras, o curso de extensão que deu origem a este livro buscou informações sobre políticas de currículo elaboradas pelas redes de ensino.

Dessa forma, foi aplicado um questionário para os profissionais que integraram o grupo de cursistas abordando temas relativos às Políticas de Currículo para a EJA desenvolvidas pelas redes de ensino nas quais atuam. Tais informações, socializadas durante o curso para subsidiar as discussões sobre a temática, nos ajudam a compreender as especificidades das políticas curriculares no âmbito da EJA na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

O quadro a seguir sintetiza o total de 24 respostas recebidas:

<b>QUESTÕES</b>	<b>DADOS PERCENTUAIS</b>	<b>ALGUMAS RESPOSTAS<sup>5</sup></b>
A rede de ensino em que você atua possui alguma política de currículo para a EJA?	79,2% disseram sim	
Caso sim, você considera que as políticas de currículo para a EJA vigentes na sua rede de ensino atendem às necessidades dos professores e alunos (as) desta modalidade de ensino?	70,8% disseram não	
Os (as) professores (as) participaram do processo de elaboração da política de currículo vigente?	70,8% disseram sim	
Quais as principais concepções que embasam as políticas de currículo em sua rede de ensino?		[...] O material atual, que se expressa no material pedagógico, tem buscado trabalhar com eixos temáticos que dialoguem com as realidades e demandas do público jovem e adulto. Mas

<sup>5</sup> Para representar a síntese do pensamento exposto pelos profissionais no questionário aplicado, foram selecionadas quatro respostas de cada pergunta.

		<p>ainda há muitas demandas a serem atendidas, por isso respondi que o currículo não atendia às necessidades dos alunos e professores.</p> <p>[...] Tenta incluir alguns conceitos de Paulo Freire, mas de forma muito rasa.</p> <p>[...] A partir de uma análise sobre o documento, observa-se que há uma “adaptação/redução” dos conteúdos tradicionalmente trabalhados no ensino regular.</p> <p>[...] São pautados em Eixos Temáticos, como: Trabalho, Cultura, Meio Ambiente.</p>
Como a sua rede de ensino tem se posicionado em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?		<p>[...] Contra, porque precisamos respeitar as particularidades dos alunos.</p> <p>[...] subordinada.</p> <p>[...] Não há discussão.</p> <p>[...] O currículo da EJA não se encontra alinhado com a BNCC e não há nenhum movimento para que isso ocorra.</p>
Quais são as suas considerações sobre a BNCC?		<p>[...] A BNCC para a EJA deixa o currículo muito preso, e para atingir aos alunos precisamos partir do cotidiano deles. Por esse motivo, sou contra.</p> <p>[...] É uma proposta que prejudica em demasia o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade ao negligenciá-lo. Estimula um currículo baseado na prática sem reflexão, baseado no saber ser, fazer, baseado em desenvolver as competências socioemocionais.</p> <p>[...] Não contempla a EJA e promove um afastamento maior do aluno da rede pública e da rede privada.</p>

		[...] considero que ela permitirá uma melhor organização da EJA, partindo de sua realidade e contexto específicos.
O que você considera primordial na construção e na efetivação de políticas de currículo para a EJA?		<p>[...] Primordial a participação do corpo docente e dos alunos. Adequação da política de currículo à nossa realidade.</p> <p>[...] Que o currículo seja pensado de maneira que atenda à realidade dos alunos da EJA, que sejam políticas que favoreçam a criticidade, emancipação, cidadania e a sustentabilidade, favorecendo a tomada de decisões coerentes dos alunos.</p> <p>[...] Iniciar por levar em consideração os jovens e adultos que estudam na EJA como sujeitos de direitos e sujeitos que carregam saberes que devem ser a base das propostas de ensino-aprendizagem.</p> <p>[...] Que os sujeitos da EJA estejam no centro da proposta curricular. Que os conteúdos, práticas pedagógicas e formas de avaliação estejam voltados para melhor atender à diversidade do público e suas aspirações, que podem ser das mais variadas. E que haja espaço para que os saberes provenientes das suas vivências possam ser reconhecidos e considerados no processo de aprendizagem.</p>

Podemos observar nas respostas dos profissionais que as redes de ensino possuem propostas de currículo para a EJA, mesmo que possam não estar adequadas para atender às demandas e especificidades dos estudantes. Existe uma ampla participação dos professores no processo de elaboração do documento, mas o mesmo não ocorre com a

participação dos alunos. Nota-se ainda uma contradição, pois a participação dos professores deveria garantir, em tese, uma maior consonância com a realidade da EJA. Contudo, tal contradição pode estar atrelada a questões como formação em EJA inadequada; falta de participação efetiva e democrática dos professores no processo de construção do documento; tempo insuficiente para organização do debate etc. Estudos posteriores podem ser realizados para aprofundar a análise.

A maior parte dos profissionais critica a BNCC por considerar que ela não favorece uma discussão que contemple a pluralidade dos sujeitos da EJA e uma reflexão crítica da realidade social, política e econômica da sociedade capitalista.

Por meio dos questionários e das discussões tecidas nos encontros coletivos do curso de extensão, nota-se que, apesar dos problemas enfrentados pelas redes de ensino na construção de propostas curriculares que se aproximem da realidade concreta dos estudantes da EJA, nenhuma base comum curricular em nível nacional poderá substituir os movimentos organizados por quem de fato está no chão da escola e conhece o cotidiano dos jovens e adultos trabalhadores.

### **Considerações finais**

Diante do conjunto de elementos sintetizados, esperamos contribuir no sentido de provocar a reflexão e a construção de novos caminhos, tendo em vista as condições objetivas que atravessam a luta pelo trabalho pedagógico em EJA como direito.

A consolidação do trabalho como princípio educativo nessa modalidade que envolve sujeitos da classe trabalhadora – professores e alunos concretos – exige, portanto, unir dialeticamente teoria e prática, objetividade e subjetividade, conhecimento e experiência.

Dessa maneira, compreendemos que é fundamental conhecer a tendência histórica das teorias pedagógicas hegemônicas, bem como os fundamentos filosófico-pedagógicos alicerçados no acúmulo das pedagogias contra-hegemônicas, em especial de Saviani e Freire, pois cada tendência ou fundamento possui implicações políticas e epistemológicas que influenciam as políticas de currículo voltadas para jovens e

adultos trabalhadores. Ou seja, as políticas podem atuar na lógica da subalternização do conhecimento escolar destinado à classe trabalhadora ou por meio de uma concepção de formação humana que viabilize a construção de experiências e conhecimentos amplos, significativos e emancipadores.

Historicamente, as políticas de currículo para o campo da EJA reforçam a lógica mercantil educacional e aprofundam o incentivo a uma certificação destituída de preceitos básicos para garantir uma educação que possibilite que os sujeitos compreendam criticamente o mundo capitalista que os cerca. Contudo, a luta pelo trabalho pedagógico em EJA como direito, tendo como horizonte a transformação social, pode ser potencializada pela perspectiva de uma escola unitária de cultura geral ligada à vida, que incorpora dialeticamente, superando as contradições, a experiência do estudante adulto, com seus modos de pensar, agir e sentir.

## Referências

ALVES, Telma. **Saberes e Fazeres dos professores: a educação profissional técnica de nível médio, na modalidade educação de jovens e adultos**. 288 f. 2018. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: Anped, 2015. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/files/2015/10/Exposi%C3%A7%C3%A3o-de-Motivos-a-BNCC-ANPED-e-ABdC.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB,

2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 28 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, DF: MEC, CNE, CEB, 2021. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category\\_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 25 fev. 2023.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Democracia e a educação como direito. *In: A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio. A Terra é Redonda*, 2021. Disponível em <https://aterraeredonda.com.br/democracia-e-a-educacao-como-direito/>. Acesso em: 25 fev. 2023.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: Ensaio de Interpretação Sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, v. 35, n. 129, out./dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Entrevista. *In*: MARTINS, Marcos Francisco; VARANI, Adriana; DOMINGUES, Tiago Cesar. Luiz Carlos de Freitas: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. **Crítica Educativa**, v. 2, n. 1, jan./jun. 2016.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MARTINS, Angela Maria Souza; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Cultura e transformação social:** Gramsci, Thompson e Williams. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Paulo Freire, centésimo ano: mais que um método, uma concepção crítica de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e254988, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica e Pedagogia da Libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 170-176, dez. 2021b.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação**, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

RUMMERT, Sonia Maria. Trabalho, educação e experiência na formação de jovens e adultos trabalhadores. *In*: ALVES, Natália; RUMMERT, Sonia Maria; MARQUES, Marcelo (org.). **Educação e Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil: Políticas, Práticas e Atores**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa-Portugal, p. 73-88, 2014.

RUMMERT, Sonia; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 717-738, 2013.

SILVA, Adriana Barbosa. O currículo na educação de jovens e adultos: análise da experiência do município de Itaboraí. *In*: JULIÃO, Elionaldo Fernandes (org.). **Em diálogo com a educação de jovens e adultos: questões, reflexões e perspectivas**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2020. Disponível em: [https://www.editoranavegando.com/\\_files/ugd/35e7c6\\_6657393150044808a2506c3920bfbffd.pdf](https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_6657393150044808a2506c3920bfbffd.pdf). Acesso em: 25 fev. 2023.

THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos**. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WILLIAMS, Raymond. **Recursos da esperança**. São Paulo: Unesp, 2015.