



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

IVANILDA LAMARAL FURTADO

**AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EJA/ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES
NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
AMAPÁ (2000-2025)**

Macapá
2025

IVANILDA LAMARAL FURTADO

**AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EJA/ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES
NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
AMAPÁ (2000-2025)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá PPGED/UNIFAP, como um dos pré-requisitos à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Políticas Educacionais.

Orientadora:
Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais.

Macapá
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

F992d Furtado, Ivanilda Lamaral.

As diretrizes curriculares para a EJA/Ensino médio: implicações na organização curricular da rede estadual de ensino do Amapá (2000-2025) / Ivanilda Lamaral Furtado. - Macapá, 2025.

1 recurso eletrônico.
196 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais.
Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Políticas curriculares. 2. Diretrizes nacionais. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Ensino médio. I. Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 373.81

FURTADO, Ivanilda Lamaral. *As diretrizes curriculares para a EJA/Ensino médio: implicações na organização curricular da rede estadual de ensino do Amapá (2000-2025)*. Orientadora: Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais. 2025. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

IVANILDA LAMARAL FURTADO

**AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EJA/ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES
NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
AMAPÁ (2000-2025)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá PPGED/UNIFAP, como um dos pré-requisitos à obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Políticas Educacionais.

Data da aprovação: 16 out. 2025

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais
(Orientadora - PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira.
(Titular - PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Alder de Sousa Dias
(Titular - PPGED/UFPA)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me conceder fé, sabedoria e perseverança ao longo de toda esta trajetória acadêmica.

Ao meu filho Arthur Oliveira e ao meu esposo Edson Oliveira, por estarem sempre ao meu lado, oferecendo apoio, compreensão e incentivo, especialmente nos momentos de insegurança.

À Matilda Lamaral - fiel companheira canina - que com sua presença constante, acompanhou muitas noites de escrita, permanecendo aos meus pés enquanto este trabalho era construído.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), por me possibilitar o crescimento acadêmico e profissional, por meio do Mestrado em Educação na Linha de Políticas Educacionais. Em especial ao Prof. Dr. André Guimarães e à Profa. Dra. Norma Iracema Ferreira, pelo compromisso e dedicação; à gentil e competente Idanilde de Lima (Secretária do PPGED) pelo generoso auxílio aos acadêmicos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Valeria Silva de Moraes Novais, pela dedicação incansável, competência e generosidade em compartilhar seu valioso conhecimento e acreditar que eu seria capaz de chegar ao final desta pesquisa.

Às minhas colegas de turma, carinhosamente denominadas “**mulheres das políticas**”, que ao longo da caminhada acadêmica tornaram-se suporte amigo e acolhedor, fazendo cada etapa ainda mais significativa e especial: Cleidia Prado, Deiziane Aguiar, Eunice de Souza, Francisca Oliveira, Izabel Monteiro, Jaqueline Ramos, Nelma da Silva, Ritângela Chagas, Suzinalda Freitas, Sheila Ribeiro e Socorro Castro.

RESUMO

A pesquisa tem como tema central as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA), buscando investigar as implicações delas na organização curricular da EJA/Ensino Médio no Estado do Amapá a partir de 2000, discutindo a operacionalidade das diretrizes, em articulação com as políticas públicas para a educação dos jovens e adultos trabalhadores. O objetivo foi responder à questão central: Quais tendências e orientações estiveram presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA e suas implicações na organização curricular da EJA/Ensino Médio no Estado do Amapá a partir de 2000? Com a indagação, pressupõe-se que ao longo de duas décadas de implementação das DCN para EJA, na condição de política pública, no Estado do Amapá não foi prioridade. O objetivo geral: Perquirir as tendências e orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA/Ensino Médio no Estado do Amapá, e suas implicações na organização curricular da EJA na rede estadual de Ensino a partir de 2000. Os objetivos específicos constam de: Contextualizar o cenário político-histórico e educacional dos aspectos orientadores da Educação de Jovens e Adultos/EJA como modalidade de ensino no Brasil; Sistematizar o panorama das DCN e direcionamentos na EJA no Brasil e no Estado do Amapá a partir de 2000; Analisar as implicações no currículo da EJA/Ensino médio, com a adoção das tendências e orientações das DCN na rede Estadual a partir de 2000. A pesquisa tem referencial teórico-metodológico voltados para o tema das políticas educacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais e EJA, autores como: Arroyo (2006); Catelli Jr (2019); Costa e Machado (2017); Di Pierro (2009, 2010); Frigotto (1995, 1999, 2002, 2011, 2022); Haddad (2007); Laval (2019); Lopes e Macedo (2011); Minayo (2008) e Paiva (2006, 2009a, 2009b). A investigação traz uma perspectiva crítica pautada no método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), com respaldo em: Marx (1977, 2008); Netto (2011) e Saviani (2013, 2018), utilizando a abordagem qualitativa por meio da pesquisa documental e de campo, tendo como instrumento de coleta de dados documentos e entrevistas semiestruturadas. Como técnica de análise dos dados obtidos utilizou-se a Análise do Conteúdo, sob o suporte de Moraes (1999) nos documentos selecionados, como: Pareceres e Resoluções das DCN aprovadas da EJA no período supracitado, coletados nos portais oficiais em Educação no País (portal Normativas e MEC); em âmbito Estadual, na Secretaria de Estado da Educação (SEED) e no Conselho Estadual de Educação (CEE), bem como nas entrevistas dos participantes *in loco*. Os resultados indicam que no Estado do Amapá, apesar do acesso à EJA/Ensino Médio tenha sido mantido como direito do estudante trabalhador amapaense, a modalidade segue sendo marginalizada pelas políticas Estaduais, configurada pela ausência de diretrizes curriculares próprias da EJA amapaense.

Palavras-chave: Políticas Curriculares; Diretrizes Nacionais; Educação de Jovens e Adultos; Ensino médio.

ABSTRACT

La recherche analyse les lignes directrices nationales des programmes d'éducation des jeunes et des adultes (DCN/EJA) et leurs implications pour les matrices curriculaires de l'EJA/lycée de l'État d'Amapá, de 2000 à 2024. Elle discute de l'opérationnalité des lignes directrices, dans un lien avec les politiques publiques de formation des jeunes adultes actifs. L'objectif est de répondre à la question centrale de la recherche : quelles lignes directrices et tendances étaient présentes dans les lignes directrices nationales des programmes scolaires de l'EJA et leurs implications pour l'organisation des matrices des programmes scolaires EJA/lycées dans l'État d'Amapá de 2000 à 2024 ? L'objectif général de la recherche est d'étudier les lignes directrices et les tendances présentes dans les lignes directrices nationales des programmes scolaires de l'EJA dans l'État d'Amapá entre 2000 et 2024, en identifiant les implications pour l'organisation des matrices des programmes scolaires EJA/lycées de l'État. Réseau éducatif. Ayant les objectifs spécifiques suivants : 1^o) Contextualiser le scénario politico-historique et éducatif des aspects directeurs de l'Éducation des Jeunes et des Adultes/EJA comme modalité d'enseignement au Brésil ; 2^o) Cartographier le panorama des orientations et orientations curriculaires nationales de l'EJA au Brésil et dans l'État d'Amapá de 2000 à 2024 ; 3^o) Analyser les implications pour les matrices curriculaires EJA/Lycée, avec l'application des orientations et tendances des Orientations Curriculaires Nationales dans le réseau de l'État entre 2000 et 2024. Les études et recherches se situent dans le domaine des politiques publiques du Programme de troisième cycle en éducation PPGED/UNIFAP. La recherche a comme référence et contribution théorique axée sur le thème des politiques et directives curriculaires nationales et de l'EJA, chez des auteurs tels que : Arroyo (2006) ; Catelli Jr (2019); Costa et Machado (2017) ; Di Pierro (2009, 2010) ; Frigotto (2009a); Haddad (2007) ; Laval (2019); Lopes et Macedo (2011) ; Marx (2008) ; Minayo (2008) ; Paiva (2006, 2009a, 2009b), Saviani (2013, 2018) L'enquête apporte une perspective critique, soutenue par la méthode du Matérialisme Historique Dialectique (MHD), en utilisant l'approche qualitative à travers la recherche documentaire et de terrain, en utilisant comme instrument de données documents de collecte et entretiens semi-directifs. Comme technique d'analyse des données obtenues, l'analyse de contenu, dans les instruments sélectionnés, tels que : Avis et résolutions de la DCN approuvés par l'EJA au cours de la période susmentionnée, collectés sur les portails officiels de l'éducation du pays (portails Normativas et MEC) ; au niveau de l'État, au Département d'État de l'Éducation (SEED) et au Conseil national de l'éducation (CEE), ainsi que lors d'entretiens avec les participants au locus (SEED et CEE). Les résultats indiquent que dans l'État d'Amapá, bien que l'accès à l'EJA/Lycée ait été maintenu comme un droit de l'étudiant travailleur d'Amapá, la modalité continue d'être marginalisée par les politiques de l'État, caractérisées par l'absence de directives curriculaires spécifiques à l'EJA en Amapá.

Palavras-chave: Politiques pédagogiques ; Lignes directrices nationales ; Éducation des jeunes et des adulte ; lycée.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Pesquisas em Políticas Educacionais para EJA no CAPES (2000-2024)	19
Quadro 1	Produções em Políticas Educacionais para EJA no CAPES (2000-2024)	21
Figura 1	Síntese da Metodologia da Pesquisa	29
Figura 2	Legislações que versam sobre as DCN/EJA em âmbito Nacional (2000-2025)	71
Quadro 2	Comparativo das Diretrizes Operacionais EJA (2008-2010)	86
Quadro 3	Legislações que trouxeram a oferta da EJA (2011-2016)	94
Quadro 4	Comparativo no Parecer e Resolução CNE/CEB n. 1/2021	104
Quadro 5	Aspectos propostos no Parecer CNE/CEB n. 3/2025	109
Figura 3	Marcos para a Organização Curricular da EJA (2000-2025)	113
Quadro 6	Comparativo das DCN/EJA Ensino médio (2000-2025): Carga Horária	122
Quadro 7	Comparativo das DCN/EJA Ensino médio (2000-2025): Organização Curricular	123
Quadro 8	Comparativo das DCN/EJA Ensino médio (2000-2025): Alinhamentos previstos	124
Quadro 9	Comparativo das DCN/EJA Ensino médio (2000-2025): Processo de Avaliação	125
Figura 4	Configuração da oferta da EJA/EM nas DCN de 2025	129
Figura 5	Legislações que versam sobre as DC/EJA em âmbito Estadual (2000-2025)	134
Quadro 10	Legislações que mencionaram a EJA no período de 2000-2012	138
Quadro 11	Comparativo nas Resoluções CEE/AP n. 35/2001 e Resoluções CEE/AP n. 26/2013	141
Quadro 12	Mudanças na Resolução CEE/AP n. 27/2015 na oferta de EJA	142
Quadro 13	Principais orientações presentes na Resolução CEE/AP n. 57/2015	144
Quadro 14	Oferta de EJA em EaD conforme Resolução CEE/AP n. 65/2019	147
Figura 6	Marcos para o Curricular da EJA em âmbito Estadual (2000-2025)	151
Quadro 15	Demonstrativo da Organização Curricular da EJA/EM no Amapá (2000-2025)	154
Quadro 16	Perfil dos entrevistados no NEJA/SEED	160
Gráfico 2	Demonstrativo da frequência dos termos mais recorrentes nas DCN (2000-2025)	173
Figura 7	Nuvem de palavras dos termos mais recorrentes nas DCN (2000-2025)	174
Gráfico 3	Demonstrativo da frequência dos termos mais recorrentes nas DCE (2000-2025)	174
Figura 8	Nuvem de palavras dos termos mais recorrentes nas DCE (2000-2025)	176

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE - Comitê Brasileiro de Educação
CEB - Conselho Educacional Brasileiro
CEE - Conselho Estadual de Educação [AP]
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA - Conferências Internacionais de Educação de adultos
DCE/EJA - Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos
DCN/EJA - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos
DO - Diretrizes Operacionais
DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos
EaD - Educação a Distância
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EF - Ensino Fundamental
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino médio
ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPT - Educação Profissional e Técnica
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
MHD - Materialismo Histórico Diabético
NEM - Novo Ensino médio
NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
OI - Organismos Internacionais
ONU - Organização das Nações Unidas
PBA - Programa Brasil Alfabetizado
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
RCA - Referencial Curricular Amapaense [AP]
RCA/NEM - Referencial Curricular Amapaense do Novo Ensino médio
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED - Secretaria de Estado da Educação [AP]
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CENÁRIO HISTÓRICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MODALIDADE DE ENSINO NO BRASIL	29
1.1 OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	29
1.1.1 Que concepção de Educação de adultos? Aspectos teórico-conceituais no debate da Educação de Jovens e Adultos	38
1.1.2 A EJA nos Documentos Norteadores Brasileiros	46
1.2 O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	54
2 PANORAMA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EJA E DIRECIONAMENTOS NO BRASIL (2000-2025)	68
2.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS EM ÂMBITO NACIONAL: PANORAMA DAS POLÍTICAS CURRICULARES/EJA	68
2.2 DIRECIONAMENTOS PARA O CURRÍCULO DA EJA/ENSINO MÉDIO	113
3 TENDÊNCIAS E ORIENTAÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO AMAPÁ: IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EJA/ENSINO MÉDIO (2000-2025)	130
3.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS EM ÂMBITO ESTADUAL: PANORAMA DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA EJA	130
3.2 AS DCN E DCE NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EJA/ENSINO MÉDIO NA SEED/AP	151
3.3 A MATERIALIDADE DOS DOCUMENTOS NA PERSPECTIVA DE PROFISSIONAIS DA EJA/SEED	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
REFERÊNCIAS	182
APÊNDICE A - Roteiro	195
APÊNDICE B - Roteiro	196

INTRODUÇÃO

Diversos estudos, além desta pesquisa, situam-se no eixo das políticas públicas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste caso, a **temática** das Políticas Públicas focalizadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA), destina-se ao público da educação básica, no Estado do Amapá. Em nosso país ainda é crescente o número de homens e mulheres que não tiveram oportunidade de frequentar a escola e/ou não puderam continuar seus estudos, por diversos motivos inerentes a condições reais e atuais no Brasil. São inúmeros sujeitos que não tiveram seus direitos exercidos por várias razões, como: evasão, entrada precoce no mercado de trabalho, dificuldade de acesso, violência de diversos tipos etc. Uma realidade em que a educação escolar ainda é um sonho para muitos.

No contexto atual, evidenciam-se as matrículas em EJA, que continuam em queda: em 2018 eram cerca de 3,5 milhões de estudantes; em 2019 registrou-se uma redução de 7,7% no ano seguinte, em 2020, as matrículas ficaram em pouco mais de 3 milhões, com nova queda de 8,3% (Brasil, 2021). Mais recentemente, o Censo Escolar/2024 apontou que o número de matrículas chegou a 2,4 milhões, o que representa uma queda de 7,7% apenas entre 2023 e 2024 e uma redução acumulada de 20,4% no período de 2020 a 2024 (Brasil, 2024). Em paralelo, vale mencionar, que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) revelou que 8,8 milhões de brasileiros entre 18 e 29 anos não concluíram o ensino médio e não frequentam nenhuma instituição de ensino básico (Brasil, 2023).

Esses números nos despertam reflexões acerca do que vem provocando o decréscimo no número de matrículas na modalidade, apesar da oferta de cursos em todo o país. Mesmo assim, ainda existe uma demanda social significativa, com milhões de jovens adultos que não concluíram o ensino médio e permanecem fora da escola. Esse cenário sugere que, a redução das matrículas na EJA pode estar relacionada à obstáculos contextuais que dificultam o acesso e permanência desses estudantes. A desigualdade socioeconômica, pode ser um dos fatores de maior influência para o abandono dessa parcela de estudantes na educação básica do Brasil.

Por estes e outros motivos, discutir o cenário EJA atual, é necessário e urgente, em prol da efetivação de direitos assegurados na Constituição Federal/1988 pelo Artigo 208, o qual afirma que é dever dos governos estaduais e municipais garantir o direito à educação para todos os segmentos de ensino. No entanto, há mais de três décadas da Lei e as estatísticas indicam, a todo momento, pelos meios de comunicação em pesquisas oficiais, as dificuldades que o Brasil enfrenta para ofertar a educação em todo o país.

Na década de 90, do séc. XX, a EJA foi legalmente instituída como modalidade de ensino no Brasil, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). A EJA destina-se àqueles que não tiveram a oportunidade de estudar em idade escolar adequada - Artigo 37. Nesse contexto, os sistemas de ensino asseguram gratuitamente aos jovens e adultos, oportunidades educacionais apropriadas, resultado de décadas de luta e resistência dessa classe de estudantes “invisíveis” aos olhos da sociedade.

A LDB de 1996 é um marco importante, que legitima a EJA como parte integrante da educação básica no país. Esse reconhecimento legal é uma conquista importante, pois confere à EJA o *status* de direito fundamental e torna o Estado responsável por sua oferta. No entanto, o reconhecimento constitucional contrasta com a realidade prática de uma modalidade que enfrenta constantes limitações financeiras e operacionais.

A EJA é frequentemente a última prioridade nas políticas educacionais do Brasil, e seu financiamento é instável e insuficiente às necessidades da modalidade. Desde a sua institucionalização, vem passando por várias alterações quanto à sua identidade e características específicas de ensino, que influenciadas pela política de alfabetização mundial, coloca a educação de adultos em constantes mudanças, aos modelos neoliberais e capitalistas vigentes. De acordo com Piovesan (2006), esse movimento está atrelado ao Pacto pela Universalização da Educação, da qual vem sendo adaptada às habilidades formativas laborais, conforme os processos de transformações produtivas que exige o mercado capitalista nas últimas décadas.

A educação de adultos sob o impacto pelo fenômeno da globalização, bem como pela nova organização político-econômico mundial, e que se estenderam às políticas educacionais, vêm adaptando a EJA à prática da produção tecnicista e capitalista. Nessa direção, as pesquisas de Novais e Akkari (2024, p. 3) demonstram que nas últimas décadas, esse movimento tem como influenciadores os Organismos Internacionais, em destaque a Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Esta última de acordo com as autoras, especialmente vêm exercendo debates em prol da Educação. Para a UNESCO (2010), a alfabetização é um ‘pré-requisito’ ao desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político da pessoa, sendo instrumento essencial para enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, a obrigatoriedade do direito à educação amplia-se aos jovens e adultos, com orientações específicas à modalidade EJA. No entanto, as recomendações da UNESCO à educação de adultos trabalhadores residem em aspectos contraditórios: de um lado, a defesa de que a educação é um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento pessoal e

profissional; enfatizando a importância de oferecer oportunidades educacionais que sejam acessíveis, inclusivas e adaptadas às necessidades dos trabalhadores. De outro, em direção contrária, as dificuldades enfrentadas por esses grupos, aparecem na discrepância entre esses princípios orientadores e a realidade prática enfrentada pela EJA.

Essa modalidade de ensino apresenta vários entraves, seja pelas dificuldades de envolver as múltiplas demandas que vêm da sociedade, seja pelas especificidades e necessidades dos próprios jovens e adultos. Daí a defesa por programas para a educação de adultos, que não estejam direcionados apenas à formação para o mercado de trabalho, mas que também promovam o pensamento crítico rumo à prática libertadora de Freire (1987), e em direção à formação íntegra dos sujeitos da EJA, que vá além da simples formação técnica.

Esse enfoque contrasta com a função instrumental e tecnicista que está sendo imposta à EJA, que acaba sendo vista como uma modalidade de rápida e mínima qualificação para o mercado de trabalho, que ignora os interesses individuais e fundamentais do cidadão. De acordo com Arroyo (2017), o caráter emancipador da EJA é muitas vezes suprimido pela lógica do capital, que valoriza a formação técnica em detrimento da formação humana e cidadã.

Enquanto a EJA se apresenta como uma alternativa de formação integral para os jovens e adultos trabalhadores, o mercado do capital pressiona por uma educação que capacite a mão de obra para o trabalho de forma rápida e “eficiente”, sem necessariamente desenvolver o pensamento crítico e emancipador dos alunos. Os Organismos Internacionais (OI) exercem direta e/ou indiretamente, fortes influências nas políticas educacionais em âmbito nacional e mundial, com intuito de “compatibilizar” uma agenda única voltada para o desenvolvimento social em âmbito mundial e local (Novais; Akkari, 2024). São orientações que têm se materializado nas políticas públicas voltadas para EJA, num ciclo de interesses e anunciam programas que, aparentemente, demonstram mudanças qualitativas à modalidade.

Souza (2016), ao discutir a teoria de uma agenda globalizada para a Educação¹, pontua que com o ciclo do capitalismo global, com a chamada “Economia do Conhecimento” de Roger Dale (2004), submete a Educação à direção macro estabelecida pela economia. Não apenas pela dependência que as políticas têm dos recursos financeiros, mas também pela compreensão e definição ideológica de como o Estado pode proceder com esse segmento. Com efeito, as políticas curriculares da atualidade voltadas para a formação do público da EJA têm como objetivo transformá-los em trabalhadores “competentes”. Assim, a educação associada a uma

¹ A teoria foi publicada em Inglês em 2000. Em Português, a primeira tradução ocorreu em 2001, publicada na Revista Educação, Sociedade e Culturas, de Portugal. A referência aqui ao ano de 2004 se dá pelo fato de que esta é a edição do artigo publicado no Brasil na Revista Educação & Sociedade.

concepção produtivista, pautada em competências e habilidades, converge para a formação do jovem e adultos da modalidade a perfis inseridos na nova configuração social, competitiva e cada vez mais desigual.

Nessa direção, pode-se inferir que as reformas educacionais que ocorreram, anterior e posterior a LDB de 1996, trazem os mesmos princípios educacionais de caráter neoliberal e capitalista, com objetivo de apresentar aos indivíduos, uma “mensagem” de preocupação com as suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras demandas. De acordo com os estudos sobre o discurso presente nos documentos produzidos pelas reformas neoliberais, “[...] há um projeto de sociedade sendo pensado e engendrado pelos ideólogos que defendem o capitalismo”. Nesse projeto, a educação escolar é concebida como a principal ferramenta para “[...] conformar espíritos, inculcar valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado” (Jacomeli, 2004, p. 48). Em outras palavras, trata-se de uma educação direcionada à manutenção da economia e do Estado burguês hegemônico.

Em outra direção, é importante citar as Conferências Internacionais de educação de adultos como a VI CONFINTEA (2009), e documentos internacionais, dentre os quais a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), que fazem parte desse pacote de influências (positivas), na concepção de educação e de diretrizes pedagógicas para EJA. De acordo com Oliveira (2011), o documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA destaca na EJA o conjunto amplo e heterogêneo de sujeitos, de multiplicidades existenciais, sociais, econômicas e culturais, tornando-se necessário adotar uma prática: *para, com e na diversidade*. A autora avalia que o documento orienta as concepções e propostas de EJA voltadas à formação humana, bem como processos políticos e pedagógicos desenvolvidos e voltados para as necessidades e particularidades do público adulto trabalhador da modalidade.

No Brasil, historicamente têm-se reproduzido políticas curriculares com perspectivas ideologias hegemônicas dominantes, que têm contribuído para a permanência de estruturas hierárquicas sociais de classes e as desigualdades existentes. Deparamo-nos, desse modo, com uma concepção de conhecimento puramente tecnicista à lógica econômica do mercado, materializado no currículo meramente formal e padronizado aos interesses capitalistas da política neoliberal. De acordo com Lopes (1999), toda política curricular é composta de práticas e como tal se constitui, fica difícil desprezar suas inter-relações e, portanto, desvinculá-las. No atual currículo da EJA, é negado ao aluno trabalhador, questões de ordem cultural, política, histórica ou ideológica. Contrariamente são enfatizados, principalmente, valores de

competitividade mercadológicas com perspectivas capitalistas. O autor menciona que há diversas definições de currículo ao longo da História e dentro das quais existem as que transpassam o currículo no cotidiano escolar. Ressalta que o mesmo está imbricado em relações de poder, e também em uma prática de significações, de atribuição de sentido. Assim, em qualquer manifestação do currículo, é possível identificar a produção de sentido, intenções por trás dos documentos e de toda política curricular, seja ela escrita ou velada.

Nesse sentido, a Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), propõe a implantação de diretrizes pedagógicas para a educação básica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Lei, que representou a existência de um marco legal para a criação e a efetivação de um currículo nacional comum, dando garantia de equidade de educação a todo público escolar. Logo, a EJA estaria contemplada como modalidade de ensino a que tem direito. No entanto, a modalidade não é citada como segmento da Educação básica, havendo uma completa indiferença por parte do documento².

Silva (2021) pontua, que ao mesmo tempo em que há um avanço no que se refere aos direitos da EJA, há um retrocesso pela ausência de diretrizes específicas nos textos oficiais, uma vez que a modalidade não tem um lugar de discussão, de orientações no referido nível de educação, como é evidenciado no texto da BNCC, no qual se observa que da primeira versão da BNCC/2015 a sua homologação em 2018, constata-se a ausência de direcionamentos específicos às necessidades da EJA, que é permanente em todas as versões do documento .

Portanto, a ausência de direcionamentos do currículo da EJA, nos leva à reflexão sobre como ele é proposto e praticado no processo escolar, haja vista que é uma necessidade e advém do reconhecimento do direito à educação dos jovens e adultos trabalhadores. Além de reconhecer o currículo adequado, este deve estar associado às práticas pedagógicas articuladas à realidade do público da modalidade, como instrumento de formação humana e integral. Isso significa posicioná-los como centro do processo educativo e não como instrumento das políticas educacionais mercadológicas vigentes.

É fato que o Brasil se caracteriza por profundas desigualdades socioeconômicas. As questões geográficas, históricas e culturais, acentuam essas diferenças nas regiões extremas do país, ocasionando enorme desequilíbrio social. No Estado do Amapá, não é diferente. Foi partindo dessa realidade estrutural desigual, que em 2017 foi criado o Referencial Curricular Amapaense (RCA), documento elaborado em regime de colaboração entre: Secretaria de

² Meta 7 e Estratégia 7.1/PNE (2014).

Estado da Educação (SEED), União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e Conselho Estadual de Educação (CEE).

Desse esforço interinstitucional, deveria resultar o “norte” para construção e elaboração do currículo nas escolas dos ensinos fundamental e médio, no Estado. A exemplo da BNCC, o RCA apenas reforça às mesmas condições e orientações dadas à EJA, desconsiderando as DCN/EJA, ou seja, reforça a invisibilidade dos jovens e adultos trabalhadores locais.

Assim sendo, a ausência de políticas curriculares específicas voltadas à realidade educacional da EJA pode ser um dos fatores que contribuem para que o número de matrículas de jovens e adultos permaneçam em queda no país. É fato que a falta de políticas pedagógicas socialmente referenciadas aos jovens e adultos podem contribuir para o enfraquecimento ou insucesso do rendimento escolar.

Em meio a essas impressões e inferências, definiu-se por um estudo, que envolvesse as políticas curriculares nacionais e a EJA. Nas atuais discussões em torno do “Novo Ensino médio” no Brasil, a EJA na condição de modalidade do Ensino médio tem sido ignorada, tanto em nível nacional, quanto estadual. Tal descrédito pode contribuir para a omissão de direitos adquiridos no campo das políticas educacionais, ainda que haja diretrizes nacionais para a EJA, no âmbito do Amapá, persiste a ausência de materialidade.

Nesse sentido, construiu-se o seguinte **problema de pesquisa**: quais tendências e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos foram adotadas na organização curricular da EJA/Ensino Médio do Estado do Amapá, no período de 2000 a 2025³?

Diante dessa indagação cabe problematizar que ao longo de mais de 25 anos de implementação das DCN para a EJA, essa política pública não constituiu prioridade no Estado do Amapá. Tal hipótese indica que as orientações e os alinhamentos previstos nas DCN/EJA, voltados ao currículo dos jovens e adultos trabalhadores, não foram efetivamente incorporados às políticas educacionais estaduais, haja vista os princípios, supracitados em Oliveira (2011), que norteiam as políticas para EJA. Tal observação reforça a responsabilidade de ações que dimensionem uma educação que possibilite a superação das desigualdades sociais. Logo, cabe ao Estado desenvolver dispositivos legais ao cumprimento do direito a conhecimentos, implementados ao currículo, que auxiliem na compreensão das contradições, próprias do contexto histórico e sociocultural dos jovens e adultos da EJA no Estado do Amapá.

³ O levantamento documental finalizou no mês de agosto de 2025. Logo, as legislações aprovadas após esse mês não foram consideradas nessa pesquisa.

Na busca por respostas à indagação, adotou-se as seguintes **questões norteadoras**: a) Em que cenário político-histórico e educacional emergiram os aspectos orientadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino no Brasil? b) Qual o panorama das Diretrizes Curriculares Nacionais e direcionamentos para a EJA/Ensino Médio no Brasil e no Estado do Amapá no período de 2000 a 2025? c) Quais as implicações na organização curricular da EJA/Ensino Médio, com a adoção das tendências e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais na rede Estadual de Ensino no período de 2000 a 2025?

Diante dessas inquietações, a pesquisa teve como **objetivo geral**: Perquirir as tendências e orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA/Ensino Médio no Estado do Amapá, identificando as implicações na organização curricular da EJA/Ensino Médio na rede Estadual de Ensino no período de 2000 a 2025.

Para a efetividade e apreensão de resultados, traçaram-se os seguintes **objetivos específicos**: Contextualizar o cenário político-histórico e educacional dos aspectos orientadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino no Brasil; Sistematizar o panorama das Diretrizes Curriculares Nacionais e direcionamentos na EJA no Brasil e no Estado do Amapá no período de 2000 a 2025; Analisar as implicações na organização curricular da EJA/Ensino Médio, com a adoção das tendências e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais na rede Estadual de Ensino no período de 2000 a 2025.

Diante do cenário previamente descrito, e da temática políticas públicas e o direito à educação, por meio de um currículo adequado aos jovens e adultos trabalhadores, emergiu a **motivação** de investigar as tendências e direcionamentos para a EJA/EM, nesse determinado percurso histórico no Estado do Amapá. Assim, a relevância dessa pesquisa consiste na necessidade de desvelar sob quais direcionamentos e orientações se encontra a EJA/Ensino Médio na educação básica em nosso Estado.

Como parte integrante do processo e educadora no âmbito da EJA advinda das experiências de 20 anos de sala de aula, divididos entre ensinos fundamental e médio é que ocorre a minha atuação com o público da EJA. Nesse período pode-se experienciar o cotidiano escolar, como o currículo, a metodologia e as práticas didáticas, bem como todos os procedimentos educativos, que envolvem o público de jovens e adultos trabalhadores. A observação dessa realidade na escola sempre esteve repleta de dúvidas e incertezas, quanto ao planejamento pedagógico; à construção do currículo a melhor atender aos adultos trabalhadores; à ausência de discussões direcionadas às especificidades do público EJA etc.

O público dessa modalidade de ensino enfrenta diversas dificuldades; não apenas pela falta de estrutura das escolas, de material adequado, mas principalmente com a falta de uma

proposta político-pedagógica voltada especificamente para a modalidade. Di Pierro (2017) pressupõe que a falta de um “olhar” mais sensível e humano aos estudantes da EJA faz com que se tornem cada vez mais “invisíveis aos olhos” da sociedade e, inevitavelmente, podem estar fadados ao esquecimento por parte da comunidade escolar, e em definitivo, pelas políticas públicas em vigência.

É importante investigar e discutir a EJA como um movimento de luta de classes, vindo de realidades sociais marcadas por exclusões, das mais diferentes procedências, seja de ordem social, racial, de gênero, religiosidade e outras problemáticas, agravadas após o período pandêmico⁴. Com o acirramento das transformações político/econômicas recentes, todos esses aspectos, somados aos locais do Estado, fazem com que esse público esteja em condições permanentes de vulnerabilidade e opressão.

Logo, acredita-se que problematizar as políticas curriculares neoliberais vigentes destinadas à EJA, é fundamental para identificar as limitações, contradições e desafios que elas impõem à modalidade. Considerado um tema pouco recorrente nas pesquisas acadêmicas no Estado, acredita-se também, que a pesquisa possa estimular a sociedade escolar a abrir espaço para debater as especificidades do público da EJA, no sentido de contribuir para a pesquisa científica, como fonte possível de material bibliográfico, àqueles que se dedicarem ao estudo do tema, e que “lutam da mesma luta”⁵.

Para a realização das abordagens e discussões teóricas, foi feita a revisão de literatura por meio de consulta bibliográfica e pesquisas desenvolvidas no âmbito das políticas públicas para a EJA. Para tal, foi realizado um levantamento no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com recorte temporal de 2000 a 2024, na intenção de levantar quais pesquisas foram desenvolvidas no período referentes à EJA.

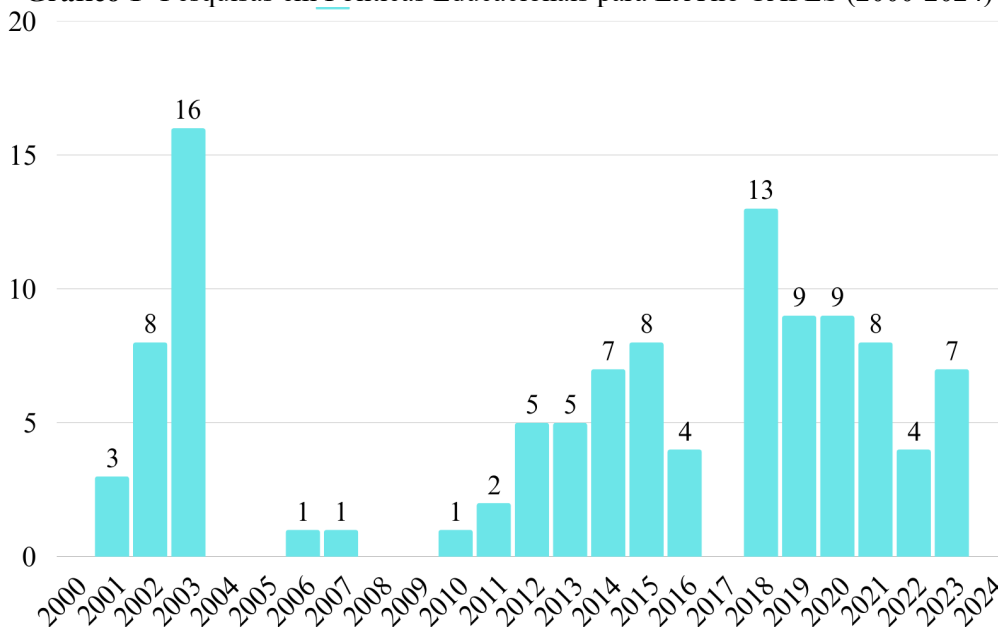
Utilizou-se como parâmetro os seguintes descritores de busca: [1] diretrizes curriculares EJA; [2] políticas curriculares/EJA; [3] Currículo/Ensino médio EJA; [4] Ensino de jovens e adultos/Ensino médio; [5] Modalidade de ensino/EJA; [6] Educação de jovens e adultos/diretrizes; [7] Ensino de jovens e adultos/currículo; e [8] Educação de jovens e adultos/conteúdos formativos.

⁴ Período pandêmico: referente à epidemia de COVID-19 em 2020, ocorrida em várias regiões do mundo, caracterizada pela OMS como pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença em vários países e regiões do mundo (OPAS/OMS, 2020).

⁵ Frase proferida por Gaudêncio Frigotto em palestra no XIII Seminário de Trabalho e Educação na UFPA/Pará.

No sentido de direcionar a busca sobre EJA, fez-se necessário o uso de critérios de refinamento, delimitados por: Tipo (tese e dissertação); Grande área de conhecimento (Ciências Humanas); Área de conhecimento (Educação) e Área de concentração (Educação e Sociedade). Como critério de análise, foram considerados os títulos, resumos e palavras-chave das produções concernentes ao tema pesquisado. Assim, o resultado preliminar apresentou 88 (oitenta e oito) produções, sendo 75 (setenta e cinco) dissertações de mestrado e 13 (treze) teses de doutorado, selecionadas por apresentarem aproximações com o objeto de estudo, conforme disposto na sequência:

Gráfico 1- Pesquisas em Políticas Educacionais para EJA no CAPES (2000-2024)



Fonte: elaboração própria.

No levantamento, em âmbito nacional, identificou-se 88 produções referentes às políticas educacionais para EJA⁶. Desses achados, 34 (trinta e quatro) relacionadas ao Ensino médio e currículo para EJA, porém apenas 4 (quatro) dissertações foram tomadas para leitura mais minuciosa, por apresentarem aproximações com o objeto de estudo. A primeira delas, *Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA): interfaces com as políticas e diretrizes curriculares* (Veloso, 2014) o estudo busca esclarecer objetivos e funções da escola pública e a relação entre as orientações oficiais do currículo para a formação humana e intelectual dos jovens e adultos que procuram a EJA. A autora questiona um possível prejuízo no processo ensino-aprendizagem desses alunos.

⁶ De acordo com os descritores pré-selecionados ao tema.

Na sequência, a dissertação intitulada *Políticas Curriculares da EJA: uma análise da implementação do plano de educação em prisões de Roraima*, de Araújo (2023) aborda como tema central as políticas curriculares da EJA e faz uma análise da implementação do Plano de Educação em Prisões, relacionando às diretrizes educacionais da EJA local, por meio do Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional do Estado de Roraima. No estudo, o pesquisador questiona o direito ao acesso e à permanência da educação na modalidade EJA.

Ao prosseguir nessa direção, Belizário (2015) com a pesquisa intitulada *Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Amazonas: diretrizes, debates e perspectivas (2010-2014)* analisa as políticas públicas para EJA, instituídas pelo sistema estadual de ensino, em articulação com as políticas públicas nacionais. A pesquisadora evidencia as principais reivindicações nos significativos espaços de debate da EJA, tendo por foco os realizados no Estado do Amazonas.

O quarto destaque, consiste na dissertação de Renato Paulo (2021): *Educação de Jovens e Adultos e Base Nacional Comum Curricular: a educação na era da infâmia do capital*, que apresenta questionamentos quanto às condições de educação ofertadas pelo Estado em contradições às orientações da BNCC para EJA. Na pesquisa realizada consta a análise da constituição do projeto socioeducacional direcionado ao público da EJA e sua relação com o novo plano educacional previsto para a educação nacional. Ao considerar as reformas educacionais da Educação básica a partir da homologação da BNCC, pressupõe um processo educativo subordinado ao mundo do trabalho, que tende a orientar o ensino e o currículo, no sentido da formação de capital humano.

Em consonância com os autores das dissertações mencionadas, neste estudo, procura-se discutir como vêm sendo desenvolvidas as políticas educacionais para a EJA, em especial as políticas curriculares, nas quais o currículo é um campo de disputas por significação e negociações de sentidos (Lopes; Macedo, 2006). Nesse viés, as reformas das políticas curriculares para a educação básica, em específico a do ensino médio, focalizadas no desenvolvimento de competências e de habilidades (como predisposição para o conhecimento), podem limitar o acesso e a permanência dos mais vulneráveis da EJA, podendo-se aprofundar, após a reformulação e implementação do Novo Ensino Médio nas escolas públicas em todas as regiões do Brasil.

Ademais, na revisão da literatura, foi possível evidenciar a baixa produção de pesquisas voltadas para a EJA em âmbito regional. No contexto geral das políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos, dos 88 trabalhos, somente 15 (quinze) publicações estavam voltadas para

a Região Amazônica, versando sobre temas diversos, dentre os quais: evasão escolar; perfil dos estudantes; direito ao acesso e permanência na escola; e formação técnico-profissional. Em âmbito estadual, esses estudos também são escassos, como observado no quadro em destaque:

Quadro 1- Produções em Políticas Educacionais para EJA no CAPES (2000-2024)

REGIÃO NORTE/AUTORES (ANO)	AMAPÁ/AUTORES (ANO)
Santos, Yvonete Bazbuz/2012 Mestrado em Educação: Universidade Federal do Pará (UFPA)	Brito, Marília Pantoja/2019 Mestrado em Educação. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Lima, Mary Jane Araujo/2013 Mestrado em Educação: Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Ribeiro, Arleson Noite/2020 Mestrado em Educação. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Belizario, Maria Rutimar/2015 Mestrado em Educação: Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Barros, Rosiani Salviano/2021 Mestrado em Educação. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Saraiva, Emerson Sandro Silva/2018 Doutorado em Educação: Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Andrade, Hosana Oliveira/2023 Mestrado em Educação. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Barros, Rogério Feitosa/2019 Mestrado em Educação: Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Silva, Quelem Suelem Pinheiro/2023 Mestrado em Educação. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Azevedo, Flavia/2019 Mestrado em Educação: Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Silva, Vera Lucia Ferreira/2023 Mestrado em Educação. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Araujo, Jucimar/2023 Mestrado em Educação: Universidade Estácio de Sá (UNESA)	
Total: 6 dissertações e 1 tese	Total: 7 dissertações

Fonte: elaboração própria.

As informações apresentadas evidenciam a escassez de estudos sobre a EJA na região Norte, realidade particularmente preocupante diante das profundas desigualdades educacionais que caracterizam esse território. A reduzida produção de dissertações e teses revela uma lacuna histórica na investigação acadêmica da modalidade, contribuindo para sua persistente invisibilidade no campo das políticas públicas. Tal cenário reforça a necessidade de ampliar pesquisas que abordem as especificidades dos sujeitos jovens e adultos, suas trajetórias formativas e as condições concretas de oferta da EJA.

Ao analisar o quadro, destaca-se a insuficiência de pesquisas produzidas pela Universidade Federal do Pará (UFPA) sobre a temática da EJA, o que chama atenção, especialmente por se tratar da instituição mais antiga da região Norte e uma das que possuem maior tradição em programas de pós-graduação, como em Educação⁷. Quando comparada às

⁷ Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado em Educação (desde 2003) e Doutorado (desde 2008), Linhas de Pesquisa: “Políticas Públicas Educacionais” e “Currículo e Formação de Professores”. Informações disponíveis em: <https://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=162¬icia=533>.

demais universidades da região Amazônica, essa insuficiência torna-se ainda mais expressiva, evidenciando um descompasso entre a relevância da EJA e a atenção que lhe tem sido dedicada no âmbito acadêmico. Essa lacuna é ainda mais preocupante diante da diversidade sociocultural dos sujeitos da EJA na região, cujas especificidades demandam investigações que considerem seus contextos, modos de vida e necessidades formativas.

No caso do Amapá, embora também se observe um número restrito de pesquisas, nota-se, nos últimos anos, um movimento de fortalecimento da produção científica na Área da Educação, impulsionado principalmente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP)⁸. O conjunto de dissertações recentemente defendidas demonstra um esforço institucional para preencher essa lacuna histórica, contribuindo para a consolidação de uma agenda de estudos comprometida com a análise crítica da EJA no contexto local. Esse movimento não apenas amplia a visibilidade da temática no Estado, mas também reafirma o papel da universidade pública na produção de conhecimento socialmente referenciado e alinhado às demandas educacionais dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores da modalidade.

Este levantamento ressalta a importância do desafio aqui proposto, em pesquisar sobre as diretrizes curriculares para EJA/Ensino Médio no Estado do Amapá. Ao considerar a relevância social desses estudos para a comunidade da EJA e para o meio acadêmico, faz-se necessário evidenciar e discutir os encaminhamentos e orientações no contexto de implementação do NEM nas escolas públicas estaduais.

Nesse sentido, considerando os níveis e as modalidades educacionais, e diante de tantas contradições que envolvem a EJA do Amapá, as pesquisas sobre as DCN/EJA no Ensino médio estão associadas às demandas educacionais por sua histórica negação à classe de jovens e adultos trabalhadores do Campo, das comunidades Quilombolas, Indígenas e Ribeirinhas. Situação que reflete a necessidade de se discutir uma educação verdadeiramente integrada aos conhecimentos específicos das comunidades locais. Inspiradoras são as contribuições de Freire (1996), ao inferir que sejam considerados os saberes e as vivências dos educandos, discutindo a razão de ser de suas realidades, ponto crucial para a reformulação das políticas educacionais da Região Amazônica.

⁸ Universidade Federal do Amapá. Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado em Educação (desde 2017) e Doutorado (desde 2023), estruturados nas Linhas de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais e Educação, Culturas e Diversidades. Informações disponíveis em: <https://www2.unifap.br/ppged/>.

Nessa direção, nas produções acadêmicas levantadas, há um número expressivo de pesquisadores que discutiram a temática de políticas públicas para educação, com suporte de autores como: Antunes (2018); Apple (1982); Araújo (2018); Arroyo (2006); Catelli Jr. (2019); Costa e Machado (2017); Di Pierro (2009, 2010); Frigotto (2009a); Haddad (2007); Haddad e Di Pierro (2000); Haddad e Ximenes (2014); Harvey (2014); Laval (2019); Lopes e Macedo (2011); Marx (2008); Minayo (2008); Paiva (2006, 2009a, 2009b); Pinheiro e Caldas (2016); Saviani (2013, 2018), dentre outros. Desse modo, o levantamento de literatura, os autores (em destaque) e as pesquisas, somam-se aos pressupostos teóricos desse estudo.

No desenvolvimento da pesquisa, compreendeu-se que a construção de um estudo científico deve partir do diálogo entre objeto, abordagens teóricas e metodológicas, para que a análise dos dados seja direcionada e sustentada por um todo social (objetivo e concreto), que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, que também não se transforma por acaso (Saviani, 2013). Nessa direção, a pesquisa teve como princípio epistemológico o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), ancorado nas abordagens teóricas de Frigotto (2011), Lombardi e Saviani (2017), Manacorda (2007) e Netto (2011), autores que se concentram nos indivíduos reais, nas suas ações e condições de existência material, com base na historicidade, nos aspectos econômicos, políticos e culturais, que, com base na perspectiva marxista, buscam analisar as contradições e mudanças envolvidas em conflitos opostos.

Conforme Lombardi e Saviani (2017), o contexto de conflitos sociais e educacionais que permeiam a sociedade brasileira, à luz da contradição em Marx, exige reconhecer a EJA como parte desse processo histórico, que envolve a luta por educação nas políticas públicas no país. Nesse caso, definir o método foi fundamental para compreender as relações e contradições que envolveram o cenário no qual são construídas e implementadas as políticas educacionais para a educação de jovens e adultos.

Constata-se a relevância da concepção teórico-metodológica baseada em Marx e sua contribuição para a análise dos fenômenos educativos. Discutiu-se, então, as DCN/EJA relacionando-as ao contexto sócio/histórico atual, tendo no MHD a importância da História como um processo dinâmico, impulsionado pela luta de classes e transformações sociais.

Como foi descrito, em síntese, na década de 90, séc. XX, houve o fortalecimento do projeto neoliberal, com as reformas da educação ocorridas desde então, que viabilizaram a economia capitalista e os interesses do mercado vigente. Nesse cenário, foram promulgadas leis, nas quais a EJA foi configurada como instrumento de interesses diversos na configuração das políticas educacionais do país. De acordo com Frigotto (2011), é necessário observar os conflitos ideológicos e os interesses antagônicos na configuração das políticas educacionais no

curso das disputas “societárias”. Para o autor, qualquer que seja o objeto de análise no campo das ciências humanas e sociais que se queira tratar no plano da historicidade, das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica necessariamente tomá-lo na relação inseparável entre o estrutural e o conjuntural.

Ancoradas nas denominações de Netto (2011), as categorias do método de Marx propiciam o conhecimento teórico, no qual a distinção entre aparência e essência é primordial na pesquisa. Partiu-se dessa perspectiva dialética, as três categorias do MHD, como instrumento possível de análise da conjuntura atual nos documentos norteadores das Diretrizes Curriculares da EJA. Nessa relação complexa e crítica, as definições de **categorias** aqui relacionadas, foram importantes para compreender o fenômeno educativo dentro de uma abrangência maior.

Ao considerar as políticas curriculares para EJA parte de um todo, o princípio da **totalidade** foi utilizado como categoria de análise para compreender o processo histórico, estrutural e conjuntural na elaboração e implementação das políticas educacionais para a modalidade. Entendemos que nas disputas “societárias”, a educação é, então, parte da atividade humana na totalidade da organização social, em nosso caso, envolvem as políticas curriculares da EJA e os pressupostos da sociedade capitalista. Com vista à totalidade dos processos históricos, no campo das contradições, a modalidade é parte integrante de uma totalidade de interesses hegemônicos, e constitui-se no campo dessas disputas.

Nesse sentido, as políticas para EJA estão relacionadas a outros processos, e ações nos contextos históricos e sociais do Brasil, que justificam o princípio da **historicidade** na realidade das políticas curriculares atuais, como parte da relação dessa produção capitalista, mostrou-se pertinente na análise dos documentos orientadores das políticas curriculares para a EJA. Partindo da concepção de que a influência ideológica do capitalismo nas políticas curriculares, são a garantia de reprodução e manutenção do capital humano.

A **contradição** é outra categoria que está envolta nas políticas da EJA. Ocorre nos contextos histórico e social, em que os movimentos em torno das diretrizes curriculares da EJA, servem a uma sociedade de classes. Observou-se nos documentos, que os requisitos formativos estão cada vez mais complexos (voltados às habilidades e competências) para o exercício da cidadania plena. Sobretudo, para as exigências crescentes por qualificações do mercado de trabalho excludente e seletivo e para as demandas culturais (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001). Logo, considerar a contradição nas políticas curriculares para EJA, foi imprescindível para analisar a relação entre os documentos norteadores e o direito à Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amapá.

Para Cury (1987), o Estado tem o papel regulador das relações de interesses entre os envolvidos no projeto neoliberal para a educação. Nessa direção, as categorias elencadas foram fundamentais para compreender as diferenças de classes que envolvem a EJA. Ao considerar, que o público que compreende a modalidade de ensino, é pertencente à classe trabalhadora, que hegemonicamente é considerada classe subalterna. Isso implica dizer, que o estudo deste objeto (as DCN/EJA) também envolve uma relação de contradição e embate nas relações sociais.

Apresentadas as categorias do método referentes à materialidade da EJA, buscou-se elementos que possibilitassem a pesquisa, como método, técnica e análise dos dados. Encontrou-se suporte, principalmente nos estudos de Moraes (1999, 2003) e Minayo e Costa (2018), que consideram o papel da metodologia nas pesquisas em Ciências Sociais, em especial no campo da Educação. Moraes (1999) aponta que a metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais e constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados e representa uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. Aliados aos demais estudiosos, o autor considera que há um enfoque plural para a questão da metodologia, incluindo as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador.

Assim sendo, a pesquisa documental é compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise de documentos dos mais variados tipos, isso vai depender do tipo de abordagem qualitativa utilizada (Minayo; Costa, 2018). Os autores chamam a atenção para o fato de que na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador requer uma análise mais cuidadosa e minuciosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico⁹.

Como bem indica Cellard (2008), a importância da pesquisa documental, dentre muitas, é que ela nos permite acrescentar a dimensão do tempo e a compreensão do social e favorece a observação de um processo de evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, práticas dentre outros. Sob essa perspectiva, documentos podem representar um testemunho de ações do passado, conferindo importância ainda maior à análise de documentos como instrumento indispensável para conhecer e descrever aspectos específicos da política educacional.

⁹ As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador que analisa. Por fontes secundárias compreende-se a pesquisa de dados de segunda mão, ou seja, informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento (Moraes, 1999).

Assim é que o estudo das DCN/EJA se insere nesse campo, permitindo compreender a política vigente e suas determinações. Portanto, nesses conceitos que se definiram os passos metodológicos da pesquisa. Considerando o campo das Ciências Sociais e Humanas, que compreende as Diretrizes Curriculares para EJA, definiu-se como abordagem teórico-metodológica, a **pesquisa qualitativa** do tipo **documental e de campo**, por considerar esta abordagem metodológica mais alinhada aos objetivos prescritos desta pesquisa, obteve-se como **instrumento de coleta de dados**: os **documentos** legais referentes às DCN/EJA, bem como outros que estavam direcionados às políticas curriculares para a modalidade; e **entrevistas** semiestruturadas, combinadas de um **roteiro** com questões previamente formuladas e outras abertas (vide Apêndice A e B).

As categorias do método e as orientações teóricas metodológicas supracitadas, subsidiaram a interpretação dos dados coletados e o percurso analítico à questão central dessa investigação. Assim, a concepção de EJA e de Educação, bem como desdobramentos e implicações das DCN na construção curricular da EJA no Ensino Médio do Amapá, deram-se em três momentos: [1] levantamento dos documentos; [2] pesquisa de campo e [3] tratamento dos resultados.

No decurso da primeira etapa, a pesquisa teve como **documentos** analisados pareceres e resoluções de diretrizes operacionais e curriculares da EJA, bem como leis e decretos do Ministério da Educação relacionados à modalidade. Também foram considerados documentos provenientes de bases de dados oficiais, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), entre outros, com o propósito de levantar informações sobre matrículas e demais indicadores da EJA, constituindo um *corpus* capaz de fornecer dados relevantes à investigação (Cellard, 2008). Por essa razão, além das diretrizes, outros documentos foram incorporados como fontes e instrumentos de coleta, considerando suas distintas funções e formas de abordagem.

Em âmbitos nacional e estadual, foram incluídos aqueles aprovados no período de 2000 a 2025. A definição desse recorte temporal justifica-se pela vigência da Resolução CNE/CEB n. 1/2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e fundamenta a problemática desta pesquisa, centrada nas implicações das DCN/EJA para a organização curricular da EJA no Ensino Médio do Amapá.

Para a coleta de dados, foram analisados documentos que orientam as políticas educacionais da EJA, obtidos nos sites do Ministério da Educação, Portal Normativas, Governo Federal e Portal da Legislação. Em âmbito estadual, recorreu-se ao *site* do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da Secretaria Estadual de Educação (SEED). Esses documentos foram

essenciais para interpretar significados, concepções e ações do Estado, visto que, conforme Esteban (2010), a pesquisa educacional busca interpretar o sentido das ações humanas e sociais; no caso das políticas para EJA, os documentos expressam e representam essas ações.

Ao prosseguir à segunda etapa, a **pesquisa de campo** teve-se como *locus* a Secretaria de Estado da Educação (SEED/AP) e o Conselho Estadual de Educação (CEE). Os sujeitos da pesquisa foram quatro (quatro) representantes do Núcleo da Educação de Jovens e Adultos (NEJA), sendo 2 (dois) chefes de setor, e teve como critério de inclusão: um que tenha atuado entre 2000 a 2015 e o outro que tenha atuado no período de 2015 em diante (ou que tenham atuado há pelo menos um ano como chefia); e dois 2 (dois) técnicos, tendo como critérios de inclusão: servidor público e com maior tempo de atuação no setor. Por entender a importância dos mesmos na atuação direta da gestão, desenvolvimento, organização e elaboração de políticas e projetos educacionais para EJA, na instituição SEED e CEE do Estado, a escolha dos sujeitos da pesquisa, teve como critério de exclusão todos que não estavam adequados aos critérios inclusivos.

Para coleta de dados, a entrevista semiestrutura combinada de roteiro (Apêndices A e B), serviu como guia na condução das questões, ao mesmo tempo deu espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados (Minayo; Costa, 2018). Além disso, com o roteiro, coube fazer perguntas de esclarecimento, contribuindo para estimular a memória do pesquisado ao prosseguir com mais segurança na conversação seguindo seu raciocínio, e conforme Boudieu, atentando-se para não enveredar em questionamentos abusivos, dedutivos e/ou tendenciosos (Moraes, 1999). Nesse caso, foi possível enveredar pelas questões principais e redações alternativas.

A técnica utilizada para a análise dos dados foi a **Análise de Conteúdo**, pautada nos conceitos de Moraes (1999), com o objetivo de explorar e analisar as transcrições por traz dos documentos orientadores da EJA, bem como para analisar as falas (discurso) dos entrevistados na pesquisa. Para o autor, a Análise de Conteúdo é uma técnica, na metodologia de pesquisa, usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos - incluindo entrevistas¹⁰, que possibilita a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, nos ajuda a reinterpretar os textos e seus significados num nível que vai além de uma leitura comum, ou a simples descrição de dados. Tida como um guia prático, a técnica pode ser considerada como

¹⁰ A matéria-prima da Análise de Conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos, discos, gravações, entrevistas (Moraes, 1999, p.2).

um único instrumento, mas marcado por variáveis formas adaptáveis a um vasto campo da aplicação, qual seja a comunicação.

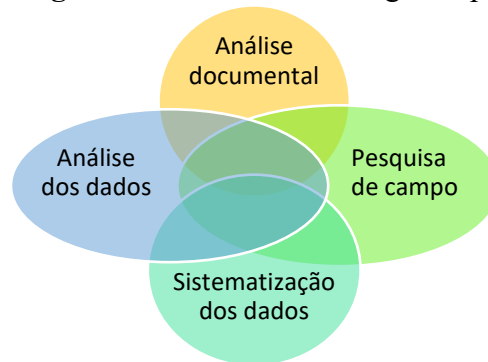
Nessa direção, a análise dos dados foi embasada em três etapas¹¹ defendidas por Moraes (1999) para **Análise de Conteúdo** nos documentos, bem como para **analisar as transcrições** das falas dos participantes da pesquisa de campo. Seguindo as etapas como base para realização da síntese analítica, em: preparação das informações, transformação do conteúdo em unidades (unitarização), classificação das unidades em categorias (categorização), descrição e interpretação (comunicação) dos dados finais da pesquisa.

Dessa forma, no processo de transformação dos dados brutos em unidades de análise, considerou-se que as unidades analisadas deveriam representar conjuntos de informações com significado completo em si mesmos, passíveis de interpretação sem a necessidade de elementos adicionais (Moraes, 1999), portanto, mantiveram-se o sentido inicial para possibilitar interpretações coerentes. Esse cuidado mostrou-se essencial nas duas etapas da análise - documental e das entrevistas. Os dados foram categorizados em gráficos, quadros, tabelas e organogramas e figuras a partir de: legislações nacionais, legislações estaduais e organização curricular da EJA/Ensino Médio

Assim, a escolha da técnica foi fundamental para desvelar as entrelinhas no conteúdo dos documentos levantados, bem como facilitou o trabalho de compreensão, e interpretação de inferências nas falas dos participantes da pesquisa. Moraes (1999) considera a técnica essencial para interpretar conteúdos que envolvem questões socioculturais e políticas, o que tornou possível a identificação dos processos ideológicos, concepções e suas representações presentes nos discursos analisados.

Registra-se que, os métodos, abordagens, instrumentos e técnicas aqui enumerados, foram alinhados aos critérios estabelecidos pelos objetivos da pesquisa. Considerando o tipo de pesquisa denominada como documental e de campo, demandaram planejamento, articulação, dedicação com os documentos e operacionalização do campo (disponibilidade para as entrevistas), bem como as formas de registro. Visto os procedimentos metodológicos, as etapas estiveram entrelaçadas em movimentos e tempos que se conectaram ao longo da pesquisa.

¹¹ Conforme o ciclo de análise textual qualitativa que “[...] constituído de três elementos – *unitarização, categorização e comunicação* – se apresenta como um movimento que possibilita a emergência de novas compreensões com base na auto-organização” (Moraes, 1999, p. 191).

Figura 1- Síntese da metodologia da pesquisa

Fonte: Elaboração própria.

No mais, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e demais desdobramentos éticos exigidos pelas boas práticas das pesquisas com seres humanos, com base na Resolução n. 466 de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e conforme a regulamentação em vigor, tendo sido aprovada por meio do Parecer n. 7.661.291. No decorrer das seções, foi garantido o anonimato¹² dos sujeitos participantes e respeitado à concordância em participar, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para discussão, a Dissertação está estruturada em **três seções**: **A primeira** intitulada *Cenário histórico-político da Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino no Brasil*, faz uma abordagem histórica do cenário político-educacional em âmbito nacional, quando das alterações políticas e curriculares para a EJA, após a institucionalização como modalidade do Ensino Básico no Brasil; como também, apresenta as concepções e os princípios norteadores do direito e da obrigatoriedade à educação, firmados nas políticas educacionais de adultos decorrentes da Constituição de 1988.

A segunda seção, nomeada *Panorama das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e direcionamentos no Brasil (2000-2025)*, apresenta o panorama do estabelecimento das políticas curriculares aprovadas para a EJA em âmbito nacional e os direcionamentos na Organização curricular.

A terceira seção, sob o título de *Tendências e Orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais na Rede Estadual de Ensino do Amapá: implicações na Organização Curricular da EJA/Ensino Médio (2000-2025)*, apresenta o Panorama das Diretrizes curriculares para EJA aprovadas em âmbito Estadual e os direcionamentos na Organização Curricular da EJA/Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino no período de 2000 a 2025.

¹² Os entrevistados foram identificados por códigos, sendo eles: CF-JO1, CF-BC2, TC-MS1 e TC-MB2.

1 CENÁRIO HISTÓRICO-POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MODALIDADE DE ENSINO NO BRASIL

O cenário histórico-político da EJA está diretamente ligado à constituição heterogênea da sociedade brasileira, que reflete as marcas deixadas pela colonização, escravidão e desigualdades econômicas que surgiram ao longo da história do país. Tais particularidades causaram impacto na origem e desenvolvimento das políticas sociais e educacionais no Brasil (Behring; Boschetti, 2016), sendo importante para compreender a educação de adultos trabalhadores no país.

A educação de adultos no Brasil vem desde o período colonial, voltada à população adulta, que precisava ser catequizada. Porém, foi somente a partir de 1930 que a educação de adultos começa a se firmar, haja vista o crescimento da industrialização, que exigia mais da população, gerando a necessidade de maior instrução dos trabalhadores na época (Calavitto; Arruda, 2014). Fato que contribuiu diretamente para a constituição e formalização da Educação para Jovens e Adultos trabalhadores, no entanto, o processo de formalização trilha caminhos contraditórios até esta “legalidade”.

Para compreender esse processo de formalização, é preciso rever algumas perspectivas que as orientam. Nesse sentido, a seção tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos e conceituais do cenário histórico-político da educação de jovens e adultos trabalhadores, bem como explorar os aspectos norteadores que fomentaram as discussões e execuções de diferentes propostas que encaminharam à institucionalização da EJA como modalidade da Educação básica no Brasil. No desdobramento, explora as influências estruturais que moldaram as *concepções de EJA*, como: os movimentos sociais do final da década de 1960, a exemplo do Movimento de Educação Popular; as interferências dos Organismos Multilaterais, as Conferências Internacionais e Nacionais de Educação de adultos (como das CONFINTEA VI -Pará, 2009). Ademais, aborda a EJA nos documentos norteadores.

1.1 OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As concepções de educação voltadas para educação de adultos, direta ou indiretamente, sofrem influências históricas oriundas das mudanças do modo de produção capitalista. De acordo com Saviani e Lombardi (2017), tal perspectiva é importante para compreender grande parte dos acúmulos históricos de significados e finalidades, atribuídas aos fenômenos educativos, e são indispensáveis para compreender o panorama atual da EJA.

As políticas sociais em educação no Brasil carregam um legado histórico marcado pela exclusão e marginalização das classes populares, resultado direto de uma estrutura social profundamente influenciada pela colonização e escravidão. Nesse sentido, para Behring e Boschetti (2016), essa base histórica explica por que o Brasil, diferentemente dos países centrais do capitalismo, construiu suas políticas sociais de maneira fragmentada e reativa, em vez de estruturá-las em um sistema inclusivo de direitos a todos. Na sequência Behring e Boschetti (2016, p. 52) expressam que “[...] o surgimento difere das trajetórias das economias capitalistas centrais, nas quais as lutas operárias impulsionaram o reconhecimento de direitos sociais de forma ampla e inclusiva”. As autoras explicam que, desde o período colonial o Brasil estruturou sua economia e sociedade em torno do modelo escravocrata e agrário-exportador, o que reforçou uma divisão de classes entre a elite agrária e a massa de trabalhadores escravizados e posteriormente assalariados.

Após a abolição da escravatura (1888), pouco se fez para alterar essa estrutura social, pois as pessoas em condições de escravidão e seus descendentes continuaram a ser excluídos das esferas econômica e social, permanecendo sem acesso às políticas públicas que lhes garantissem uma inserção digna no mercado de trabalho e na sociedade - a educação era algo bem distante. Mesmo com a República (1889), manteve-se a concentração de poder e recursos nas mãos das elites, o que reforça a exclusão social e a marginalização das camadas populares, que continuavam sem voz nas decisões sobre políticas públicas e sem acesso a direitos fundamentais, como a educação.

O avanço da industrialização (início do séc. XX) e o aumento da urbanização, tornou as desigualdades sociais mais evidentes, especialmente nas áreas urbanas. segundo Behring e Boschetti (2016), esse cenário incentivou a organização dos trabalhadores, que passaram a reivindicar direitos trabalhistas, como jornada de trabalho reduzida, salário justo e condições dignas de trabalho. Como bem observam as autoras, o modelo de política social adotado no Brasil não tinha o objetivo de enfrentar a “questão social” de forma estrutural, mas de controlar e conter as pressões das classes subalternas. O Estado desenvolveu políticas sociais em resposta aos movimentos de organização popular e pressão da classe trabalhadora.

É fato que, as primeiras manifestações de políticas sociais no Brasil foram implementadas em resposta a pressão da classe trabalhadora e dos movimentos sociais urbanos e rurais, que lutavam por melhores condições de trabalho e direitos básicos. No entanto, comungando dos estudos de Behring e Boschetti (2016), as políticas sociais refletiam (e ainda refletem) as raízes estruturais da constituição histórica brasileira, desigual e discriminatória.

Um ponto de inflexão na formação das políticas sociais brasileiras demonstra que durante o período da ditadura de Vargas (1937-1945), foram instituídas várias políticas sociais e trabalhistas, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT/1943), que garantiu direitos trabalhistas básicos, como a regulamentação da jornada de trabalho, e a criação do Ministério do Trabalho e a institucionalização de sindicatos¹³. Embora essas medidas representassem um avanço significativo para os trabalhadores urbanos, a política social do Governo não teve o mesmo impacto no campo, onde a maioria da população continuava sem acesso a direitos trabalhistas e sociais básicos. Conforme Behring e Boschetti (2016), o regime reforçou o caráter excludente das políticas sociais, relegando os trabalhadores rurais desses direitos. A CLT constituída, por exemplo, excluía os trabalhadores rurais, reforçando a divisão entre o trabalho urbano e rural, perpetuando a desigualdade entre as classes sociais.

Como bem destacam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 22), “[...] a política social de Vargas era parte de um projeto de fortalecimento do Estado como mediador das relações entre capital e trabalho, sem desestabilizar a estrutura de classe que mantinha as elites no poder”. Política que foi denominada como “populismo trabalhista” que visava, na verdade, apaziguar as tensões entre as classes, consolidando o papel do Estado como regulador das relações de trabalho sem ameaçar a estrutura de poder existente.

Na perspectiva de Meszáros (2002), a questão social no Brasil se manifesta como uma expressão multifacetada das desigualdades econômicas e sociais geradas pelo capitalismo periférico. Isso implica que o Brasil, país de capitalismo dependente, historicamente moldou suas políticas sociais não como ferramentas de inclusão, mas como mecanismos de controle e manutenção da ordem social.

Essa concepção de classe gerada pelo capitalismo permite compreender como as políticas educacionais e sociais brasileiras foram estruturadas para atender aos interesses da elite, especialmente durante o período da ditadura militar (1964-1985). Àquela época intensificou-se a repressão aos movimentos sociais e reforçou a ideia de uma educação voltada para a formação de “capital humano”, moldando a mão de obra dos adultos trabalhadores para atender às demandas do mercado (Meszáros, 2002). O projeto de educação que se tornou hegemônico certamente não incluía a formação crítica dos trabalhadores, pois não era de interesse estimular o pensamento crítico, algo que ia de encontro à função da educação como consolidadora das hierarquias sociais defendida pelo regime da época.

¹³ Foram algumas das medidas tomadas por Vargas para estruturar o mercado de trabalho e legitimar o papel do Estado como mediador entre capital e trabalho (Behring e Boschetti, 2016).

Reafirmando a crítica à concepção de educação tecnicista do regime militar, Arroyo (2017) reforça que tal concepção visava criar uma força de trabalho obediente e submissa, pronta para atender às necessidades do mercado, mas sem acesso ao conhecimento que poderia lhes permitir questionar a estrutura social. O modelo de educação, caracterizada como técnico-profissional foi consolidada pelas Leis Orgânicas do Ensino¹⁴ e destinava-se a somente capacitar o trabalhador para o mercado. Formação profissional limitada, que consolidava a estrutura desigual da sociedade, pois enquanto as elites tinham acesso a uma formação ampla e ao ensino superior, os trabalhadores recebiam apenas o necessário para desempenhar funções específicas na indústria, sem espaço para ascensão social.

Nos estudos de Manacorda (2007), à perspectiva marxista de *Ensino e Trabalho*, o autor pontua que essa abordagem está fundamentada na lógica capitalista de que a educação deve atender às necessidades do mercado de trabalho. A Escola é vista como um “aparelho ideológico de Estado” que reforça as desigualdades sociais ao formar o trabalhador para uma função subordinada na estrutura econômica, estabelecendo uma divisão clara entre a “escola do trabalhador” e a “escola do cidadão”, em que a primeira está voltada para a formação técnica e profissional, enquanto a segunda se destina a oferecer uma formação ampla e crítica reservada às elites. Para o autor, “[...] a escola se coloca frente ao trabalho como não-trabalho, e o trabalho se coloca frente à escola como não-escola [...]” (Manacorda, 2007, p. 119). Trata-se da relação de subordinação às classes populares excluídas da educação emancipatória, crítica, que viabilize uma real ascensão social.

O fato é que: historicamente, os direitos do cidadão no Brasil foram apreendidos no avanço dos direitos do trabalho, da consciência de ser trabalhador, de onde veio a consciência de cidadania (Arroyo, 2017, p. 107). Para o autor, é do movimento operário e da diversidade de movimentos de trabalhadores, “[...] que vem a radicalidade dos mais roubados de sua humanidade [...]”, porque foram tratados sem direito à terra, ao trabalho, à renda digna e à Educação básica no país.

Nesse contexto histórico, em meio a luta dos trabalhadores por melhores condições de trabalho e acesso ao direito à educação, os Tratados Internacionais do direito às Políticas Públicas para a Educação como direitos fundamentais do homem, foram ratificados pelo Brasil e influenciaram na adoção das políticas públicas pelo Estado brasileiro. O marco histórico para tanto foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH/1948) da Organização das

¹⁴ Segunda Reforma do ensino no Brasil, agindo como uma espécie de “estabilizador” das forças mais conservadoras da época. Criaram-se as famosas “Leis Orgânicas do Ensino”, as quais acabaram por ampliar e flexibilizar a reforma educacional anterior (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

Nações Unidas (ONU), cujo teor, dentre os direitos fundamentais do homem, traz a exigência do direito social à educação, conforme preconizou o Artigo 26:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (DUDH, 1948, Art. 26).

Tais orientações decorrentes do pacto pela universalização da educação, do qual o Brasil é signatário, constam em ofertar e garantir a todos o direito à educação conforme análise de Piovesan (2006). No fluxo do movimento pela democratização de direitos, o documento gerou importantes contribuições para adoção das políticas públicas pelo Estado brasileiro, dentre elas, o direito fundamental do homem à Educação e do dever público na função de garantir a oferta da Educação básica em todo país.

Gadotti (2013) argumenta que a educação é um **direito de todos** ao desenvolvimento pleno da personalidade humana, sendo uma necessidade para fortalecer o respeito aos direitos e liberdades fundamentais. Porém, afirma que a conquista desse direito depende do acesso generalizado à Educação básica, e como tal, esse direito “[...] não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis [...]” (Gadotti, 2013, p. 22). Nesse sentido, o direito à educação, defendido pelo autor, não se limita às crianças e jovens, o conceito se estende à educação permanente - em condições de equidade e igualdade para todos. Essa condição, o direito à educação deve ser garantido pelo Estado, estabelecendo prioridade à atenção dos grupos sociais mais vulneráveis. Nesse sentido, Monteiro (2003, p. 769) afirma que a educação é um direito e deve atender a todos os níveis, formas e necessidades do homem:

O direito à educação de ‘toda a pessoa’, sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação. É direito dos brancos, dos pretos, dos mestiços e dos amarelos, dos pobres e dos ricos, dos emigrantes, dos refugiados, dos presos etc. É direito das populações indígenas e de todas as minorias.

Monteiro (2003, p. 770) pontua que o direito à educação é também um dever de cada pessoa para com a sua própria dignidade humana “[...] assim como para com a(s) comunidade(s) a que pertence, na medida da sua capacidade de responsabilidade”. Essa “responsabilidade” foi reafirmada pela DUDH (1948) - no seu Art. 31: “Toda a pessoa tem o dever de adquirir, pelo menos, a instrução primária”. No entanto, em tempos neoliberais da educação, “esse dever” sinalizado pelo autor e reconhecido pela DUDH, é consubstanciado às minorias em forma de

projetos de uma educação/mercadoria, meramente intencional, que despreza a dimensão humana da educação.

Os grupos sociais mais vulneráveis, como as pessoas analfabetas, são os mais afetados. A prioridade das pessoas iletradas, diminuídas na sua capacidade de “ser gente” - como dizia Paulo Freire (1987). O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental. Por sua vez, Gadotti (2013, p. 24) corrobora esse ponto de vista ao afirmar que o analfabetismo representa a negação de um direito fundamental: “Não atender ao adulto analfabeto é negar duas vezes o direito à educação: primeiro, na chamada idade própria; depois, na idade adulta”. A “negação”, desse direito vem se configurando na forma contraditória e intencional como a educação é ofertada aos mais vulneráveis.

Historicamente, o direito à educação formal e institucionalizada, como bem argumenta Gadotti (2013), é marcada pela intencionalidade de poder e opressão dos mais vulneráveis da sociedade, que pode operar como instrumento de legitimação e reprodução das relações sociais existentes. Assim, de acordo com a intencionalidade e o projeto de sociedade com o qual é engendrada a educação do trabalhador, pode-se encontrar propostas alheias ao conceito de “direito de liberdade fundamental”, que o autor imprime. Na verdade, os projetos de educação para as camadas populares, mirando sua transformação, pode revelar formas de dominação, que confere ao povo um papel predeterminado na história e no desenvolvimento do país.

O direito à educação formal não significa desconhecer as lutas e resistência dos trabalhadores por “libertação” da matriz opressora de um projeto social para o Brasil. Arroyo (2017) fala do poder do opressor de “subalternizar”, desde a colonização dos povos originários, dos trabalhadores negro, indígenas escravizados e depois os trabalhadores libertos, lutam pela libertação da exploração da terra, do trabalho e agora pela libertação da educação que lhes é ofertada nas escolas brasileiras.

Em conformidade com Di Pierro (2001), foi nas décadas de 40/50, séc. XX, que a educação de jovens e adultos ganhou espaço nas discussões das políticas públicas no país. Elaboraram-se projetos concretos que tinham por objetivo promover a escolarização da classe excluída, que compreendia ser de suma importância o investimento na educação desses sujeitos para alcançar níveis educacionais mais elevados da população em geral. Todavia, as concepções de educação se voltavam para: de um lado, a educação do trabalhador se torna prioridade, tida como ponto fundamental no contexto da industrialização e desenvolvimento de um Estado Nacional dito moderno; do outro, os movimentos populares que reivindicavam educação do trabalhador, que realmente contribuísse para sua emancipação.

No contexto da construção de um país, dito moderno e competitivo ao mercado capitalista internacional e no emergente processo de industrialização, consolidou-se um cenário que demandava políticas educacionais capazes de fornecer novos métodos e técnicas aos trabalhadores. Essa exigência estava diretamente relacionada à necessidade de organizar o trabalho de forma racional, conforme apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007). Esse período foi marcado por intensos debates políticos em torno das questões educacionais, como parte de um ideário reformista, movimento que resultou na Revolução de 1930¹⁵, com a Reforma da Educação e do Ensino.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) pontuam, que em função de um Plano Econômico para o país, a escola do trabalhador, agora é peça fundamental no trato da questão social e equilíbrio econômico ao fortalecimento do Estado nacional brasileiro. Com a Reforma da Educação (1930), a escolarização da classe trabalhadora passa a ser condição necessária, mínima, para atender a lógica da sociedade capitalista. O que aparentemente, de acordo com as autoras, era prioridade em todo território nacional, estendendo-se à educação dos trabalhadores rurais, cujo objetivo era formar capital humano voltado para o mercado de trabalho, adaptável às novas demandas econômicas do país.

Com o fim do regime militar e a promulgação da Constituição Federal, nos anos de 1980 o Estado brasileiro ressalta as concepções do direito à educação e o dever público na oferta da Educação básica. A nova Constituição, conhecida como “a Constituição Cidadã”, anunciava consolidar várias conquistas de direitos às políticas sociais, as quais ampliam os direitos de cidadania na direção da responsabilidade social do Estado em promover educação para todos. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), seus desdobramentos nas Constituições dos Estados e nas Leis Orgânicas dos Municípios, materializam o reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à Educação Fundamental, com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal.

Após décadas de opressão e repressão pela “prática da liberdade” dos trabalhadores na ditadura de 1964, a nova Constituição/1988 trouxe avanços importantes, incluindo a educação como um direito social fundamental e reconhecendo a educação do jovem adulto trabalhador. Porém, apesar do progresso jurídico, a implementação das políticas sociais continuou a ser influenciada pela estrutura de classe. Esperava-se que o Brasil rompesse com a política social

¹⁵ “Eram tempos em que se forjavam diversos projetos de construção de nacionalidade, alguns modernizantes, outros mais reacionários” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 15).

contraditória, que implementava direitos políticos do cidadão e ao mesmo tempo marginalizava as classes populares que permanecem tendo dificuldades para acessar plenamente esses direitos.

Nos estudos de Duarte (2007), é traçado um panorama jurídico dos direitos à educação no Brasil, e discute as implicações do reconhecimento desse direito à população, quanto direito fundamental de caráter social. De acordo com a autora, o acolhimento dos princípios de um Estado social e Democrático de Direito¹⁶, instituído constitucionalmente, impõe a concretização do respeito aos direitos individuais (liberdade de expressão, direito de voto, direito de ir e vir), como também a realização de direitos sociais fundamentais, como o direito à educação, à saúde, ao trabalho, dentre outros.

Nesse sentido, a Constituição/1988 teve (e tem) um caráter “prestacional”, que passou a servir de base jurídica de valores e direitos constitucionais do cidadão, em especial, às classes menos abastada de direitos. Para Duarte (2007), as leis, no sentido de regras abstratas gerais ao cidadão, deixam de ser o instrumento por excelência do Estado, passando a ser ferramenta fundamental na luta por direitos não alcançados.

Mesmo que de encontro à funcional acumulação do capital e à manutenção das elites em curso, investiram na contraditória “reconstrução democrática” do Brasil (Duarte, 2007). Todavia, a democracia legal, os direitos civis e políticos reconquistados pelo povo, não resultaram em mudança imediata da realidade da população.

Em uma sociedade tão contraditória como a do Brasil, a elaboração e implementação de políticas públicas pelo Estado, é o grande eixo orientador na reivindicação de direitos do cidadão. A Constituição/1988, tão fundamental à classe trabalhadora, sendo “o objeto em sua materialidade”, o documento, mesmo que por imposição constitucional, ainda cumpre a função de exigir do Estado a garantia dos direitos fundamentais do cidadão, destacando-se que:

A CF/1988 dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos analfabetos no artigo 208, quando estende a garantia de Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, aos que a ele não tiveram acesso na idade própria. Cumpre ainda atentar para os parágrafos 1º e 2º do Item VII do artigo 208, quando dispõem, respectivamente, que: ‘[...] o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito subjetivo’ e que ‘o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente’ (Beisiegel, 1996).

Em prerrogativa ao Artigo 208, a Educação de Jovens e Adultos foi instituída como modalidade de ensino no Brasil pela LDB/1996, disposto no Artigo 37 políticos do cidadão ¹⁷.

¹⁶ Estado Social Democrático e de Direito, tendo como fundamento a cidadania e a dignidade da pessoa humana - inciso III do artigo 1º da CF/1988 (Clarice Duarte, 2007).

¹⁷ Descreve que os sistemas de ensino devem assegurar gratuitamente aos jovens e adultos oportunidades educacionais apropriadas [...]. tendo na Lei, legítima a educação de jovens e adultos como um segmento da Educação Básica no País.

A legalização após décadas de invisibilidade pelas políticas sociais e educacionais, a EJA ainda enfrenta o desafio de romper com o histórico de exclusão. Vale ressaltar que a alfabetização e/ou Educação de adultos trabalhadores sempre existiu informalmente, como prática pedagógica de coletivos sociais e politizados. O reconhecimento, anteriormente Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e Ensino Supletivo¹⁸ - é resultado da luta e resistência dessa classe de estudantes trabalhadores que por décadas vinha buscando o reconhecimento, que até então lhes era negado.

Mas o que muda para a educação de adultos com a Lei n. 9394/96? Consonante a Machado (2008), as mudanças não advêm apenas da lei; elas fazem parte de todo um contexto histórico de muita luta em defesa da educação para todos como direito, “[...] que vai ser desencadeado no período da reabertura política, no final dos anos 1980, tendo como primeiro passo importante a Constituição Federal de 1988, até chegar à LDB, de 1996” (Machado, 2008, p. 162). A Constituição/1988, essa perspectiva se intensificaram, na elaboração de proposta de educação de jovens e adultos trabalhadores, que aparece como EJA.

Apesar da institucionalização da EJA, políticas educacionais continuaram a ser desenhadas para atender às demandas do mercado de trabalho, e não para promover uma emancipação real dos trabalhadores. Como Haddad e Di Pierro (2000, p. 120) se posicionam a EJA “[...] permanece em posição marginal nas prioridades das políticas públicas, o que evidencia a continuidade de uma política educacional voltada para a subordinação das classes trabalhadoras”. Esse cenário reforça a persistência de uma estrutura de classe que utiliza a política social como instrumento de contenção e controle, e não como um mecanismo de transformação social.

Nesse contexto histórico-político, torna-se evidente o descaso em que a EJA vem sendo materializada no campo de direitos, em mais de duas décadas institucionalizada como modalidade da educação básica no Brasil, sempre foi tratada como uma modalidade marginalizada dentro das políticas educacionais. Para Haddad e Di Pierro (2000), a EJA surgiu como uma resposta à exclusão de jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização em idade “apropriada”, mas essa exclusão não foi acidental; ela é resultado de uma estrutura de classe que impede o acesso igualitário à educação.

¹⁸ *Mobral* (1967) e posteriormente *Ensino Supletivo* (1971) “Considerado no Parecer 699 como ‘o maior desafio proposto aos educadores brasileiros na Lei 5.692’, visou se constituir em ‘uma nova concepção de escola’, em uma ‘nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais’, segundo Valnir Chagas” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 116)

Como bem definem Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) a educação para as classes trabalhadoras tem sido historicamente limitada a uma formação básica, voltada a atender às necessidades do mercado, e não para promover o desenvolvimento social e econômico do indivíduo. Em síntese, as políticas educacionais no Brasil ainda refletem as contradições e limitações de um país, cuja estrutura social foi moldada para atender aos interesses da elite dominante, enquanto a grande maioria da população permanece sem acesso pleno a direitos fundamentais, como a educação.

Sob essa perspectiva, na próxima subseção discute-se como vêm sendo “tecidas” as políticas educacionais para a EJA a partir da década de 90, destacando seus princípios históricos e conceituais, como a concepções de Estado, Educação e Escola pública no cenário histórico-político da sociedade brasileira, que envolvem não somente o campo da disputa quanto também o consenso.

1.1.1 Que concepção de Educação de adultos? Aspectos teórico-conceituais no debate da Educação de Jovens e Adultos

O processo histórico da constituição da Educação de Jovens e Adultos é marcado por muitas lutas, avanços e retrocessos constantes. Instituída pelas políticas públicas na Educação básica como modalidade de ensino, e reconhecida pela sigla EJA ocupa lugar na organização e na agenda da educação brasileira tendo percurso histórico das políticas educacionais para os jovens e adultos trabalhadores relativamente recente no cenário da educação brasileira. O reconhecimento como modalidade de ensino, sem dúvidas, foi de grande importância para os jovens e adultos trabalhadores do país. Porém, apenas isso não garantiu uma educação de qualidade e que promovesse a permanência desses alunos nos bancos escolares.

A trajetória das políticas educacionais para adultos trabalhadores no Brasil é reflexo de um longo processo histórico social cujas bases centravam-se em um modelo econômico explorador da mão-de-obra escrava e posteriormente do assalariado (Saviani, 1995). A concepção de Educação de adultos, nessa perspectiva, está arraigada aos “elos” de subordinação às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho.

Nessa direção, nas linhas seguintes discutem os aspectos teórico-conceituais de educação de adultos nesse complexo percurso histórico, considerando as contradições em torno da sua materialidade como resultado da luta dos trabalhadores por melhores condição de educação pública no Brasil. Para isso, é preciso reaver algumas perspectivas nos debates em educação de adultos no Brasil.

Os debates políticos de 1930, incluíam um crescente interesse pelas questões educacionais, tidas como ponto fundamental à montagem e desenvolvimento de um Estado/Nação como um todo (Haddad; Di Pierro, 2000). Com essa justificativa, a educação, como peça de desenvolvimento do capital humano, se torna estratégia de desenvolvimento do Estado e a escolarização do trabalhador é uma questão de prioridade.

Ao passo em que a educação é inserida como fundamental nesse processo, também começa a ser reclamada como política que realmente tenha a função de emancipar cidadão. De um lado, o Estado e sua política de escolarização da classe trabalhadora em condição mínima, para atender à lógica da sociedade capitalista, na relação intrínseca entre educação e o processo industrial (Arroyo, 2012). Do outro, a grande massa, os movimentos populares que lutavam pela ampliação do acesso à educação pública, de qualidade e realmente emancipatória.

Paralelamente às manobras do Estado por mão de obra barata, crescia a luta por direitos em políticas sociais, sobretudo em educação. Nesse período surgiam as primeiras organizações de sindicatos de mobilizações intensas populares que reivindicavam reformas de base: agrária, econômica, na educação, enfim, na estrutura da sociedade brasileira (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007). Movimentos por melhorias que repercutiram sobretudo, no campo da cultura e educação, dos chamados “*movimentos de educação popular*” de 1960, dentre eles o Movimento em Defesa da Escola Pública¹⁹. “Agora não se tratava mais de reafirmar os princípios de uma nova pedagogia, mas de discutir aspectos sociais da educação e a intransigente defesa da escola pública” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 26). Em concordância às autoras, esse foi um período de efervescência cultural e política, favorecendo o clima de radicalização ideológica em todo país, em busca por direitos fundamentais.

Essencialmente, a concepção de educação do Estado à população adulta trabalhadora, vinha de encontro à dos chamados *movimentos de educação popular* (década de 1960). Dentre as suas muitas reivindicações estava a escolarização dos trabalhadores, moradores das zonas rurais e urbanas, que eram marginalizados pelas políticas sociais da época. Movimentos que se estruturaram, como resposta às limitações do sistema educacional tradicional, que ao longo da história, havia servido como instrumento de controle social, subordinando a formação das classes populares às necessidades do mercado de trabalho e dos interesses das elites.

Em meio ao *movimento de educação popular* e o surgimento dos programas de alfabetização em massa, que o educador Paulo Freire teve destaque com o desenvolvimento de

¹⁹ Difundido pela Universidade de São Paulo (USP) em nomes como, Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, entre outros (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

seu método de alfabetização, voltado para a conscientização e transformação social. Em resposta às necessidades das classes populares, buscou por meio de métodos críticos e emancipatórios, oferecer uma alternativa ao modelo educacional tecnicista e instrumental imposto pelo Estado (Saviani, 2013). O método freiriano de alfabetização de adultos²⁰, concebia a leitura como uma força no jogo de dominação social. Inspirado pelas teorias crítica e dialógica, e pelo crescente desejo de transformação social, no movimento de educação popular o educador se tornou o principal expoente, que revolucionou a Pedagogia, ao propor uma educação voltada para a conscientização e emancipação das classes trabalhadoras.

Saviani (2008) destaca que a história do movimento de Educação Popular das décadas de 1950 e 1960 foi marcada por uma conturbada conjuntura econômica e política. A repressão ao movimento e ao método freiriano durante o regime militar, demonstra como a educação, durante a ditadura, servia para manter as classes populares em uma posição de subordinação e de reforço à opressão. É um exemplo claro do receio que o regime tinha de uma educação que promovesse a conscientização e a emancipação dos trabalhadores.

Vale aqui, trazer a concepção dessa educação que fundamentou o ideal de educação de adultos. “Ora, pensar sobre a *educação popular* obriga a uma revisão do sentido da própria Educação” (Brandão, 2001, p. 5). Sob essa perspectiva o autor, pontua os quatro sentidos que antecedem a *educação popular* como prática regida pela *diferença*: **1ª) Como a educação da comunidade primitiva:** processo geral de reprodução do saber, necessário e anterior à divisão social do saber; em que o conhecimento simbólico representa o produto do trabalho do homem sobre a Natureza, sobre si mesmo, dando sentido à *cultura*.

Como não falar das comunidades locais das diversas regiões do Brasil, que têm seus saberes simbólicos apagados pelo tempo e pelo opressor, a exemplo dos povos indígenas e quilombolas, vítimas do conhecimento erudito e expropria dos e pelo saber neoliberal hegemônico? Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), já nos dizia da pedagogia das classes trabalhadoras, populares, dos oprimidos, como sujeitos de outras pedagogias, porque revelam que têm autoconsciência de sua realidade e da desumanização que passaram ao longo da História.

2ª) Como a educação do ensino público: Brandão (2001) traz o sentido de como a civilização ao longo dos tempos, transformou os saberes simbólicos em sistemas de ensino, que transformam as práticas sociais da vida coletiva em uma prática social como “[...] um domínio

²⁰ Método consistia em, a partir de *palavras-chave* levar o analfabeto à palavra escrita, que *alfabetizava em 40 horas* de Paulo Freire, foi utilizado no governo de João Goulart e inspirou o Plano Nacional de Alfabetização em 1964, que visava alfabetizar 5 milhões de brasileiros em um ano (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011).

de trabalho à parte, separado e, depois, oposto do/ao trabalho popular produtivo de que finalmente se liberta”. Eis o sentido de como o trabalho político de luta pela democratização do ensino escolar através da escola laica e pública, “[...] transformou um lugar de reprodução do saber comunitário a um lugar de um saber erudito” (Brandão, 2001, p.14). Conseqüentemente, os saberes comunitários expropriados das classes populares são convertidos em saberes tecnológicos, necessários ao capital hegemônico vigente;

3ª) Como a educação da sociedade igualitária: da crítica do conceito de educação para todos, Brandão (2001, p. 22) discorre o sentido de educação da sociedade igualitária, no qual questiona, sobretudo, uma sociedade em que “[...] divide o *trabalho* e o *poder*, e que faz de tal divisão, a condição de sua ordem e a causa de outras tantas divisões”. Assim, dentro de um sistema escolar, com processos e práticas sociais de reprodução de controle hegemônico na educação está a manipulação da própria desigualdade. Para Brandão (2001, p. 22) “[...] é impossível negar os números e esconder com eles que entre vidas diferentes, a educação ajuda a traçar destinos desiguais”. Considerando que, numa sociedade constituída historicamente capitalista e desigual, como falar de educação igualitária? Em prosseguimento à análise, o estudioso entende que o sistema formal de educação produz “*instruídos e excluídos*” e repete como retórica da educação aquilo que nega como prática na Escola. Assim sendo, não falamos de educação igualitária, mas de condições igualitárias de ensino, independentemente de classes;

4ª) Como educação das classes populares: Brandão (2001, p. 14) considera que, a produção de um *saber popular* se dá em direção oposta àquela que a sociedade imagina ser a verdadeira, como o científico e tecnológico, por exemplo: “[...] houve primeiro um saber de todos que, separado e interditado, tornou-se “sábio e erudito”, referindo-se ao saber legítimo das comunidades que, por oposição ao dito erudito, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. Como educação das classes populares, esse saber nas instituições escolares, torna-se um saber “fracionado”, transferido entre grupos ou pessoas e direcionados às classes subalternas da sociedade brasileira desigual.

Na chamada *educação popular*, coexistem formas livres, familiares, comunitárias de trocas de conhecimentos imersas em outras práticas sociais. Brandão (2001) fala das inúmeras expressões que se desdobraram a partir dos anos de 1940: *alfabetização de adultos*, *alfabetização funcional*, ***educação de adultos***, *educação fundamental*, *educação comunitária*, *educação permanente*, *educação não-formal*, *educação de base*. Para o educador, são concepções ou denominações que têm relação entre teorias pedagógicas, propostas políticas e práticas de educação que, a depender do projeto político vigente, sucedem umas às outras,

transformam ou se conflituam e, entre si, concorrem de acordo com interesses, que não só geram, como também sustentam.

Mas qual concepção de educação de adultos, nesse sentido, pode ser entendida como sinônimo de educação popular? Nessa perspectiva, a *Educação de adultos* é vinculada aos processos locais ou regionais de desenvolvimento educacional. No contexto amazônico, por exemplo, relacionados aos territórios indígenas, quilombolas e aos rios, existem/resistem ainda hoje, comunidades que constroem experiências em educação como um ato coletivo de libertação e de humanização. Como bem adverte Brandão (2001, p. 22) “[...] até a autoeducação é um diálogo à distância [...]”, o que implica dizer que uma educação popular e de fato libertadora, não pode ser realizada à margem dos saberes e da realidade das classes populares, reproduzindo modelos de invisibilização e exclusão.

À educação de adultos é importante desenvolver ensino e aprendizagem com a participação ativa de todos os envolvidos no processo, de maneira que ela esteja contextualizada na realidade social e cultural que estão inseridos. A advertência de Brandão (2000), nos dá o sentido de que para as comunidades locais, o direito à educação institucionalizada, não deve ser algo imposto hierarquicamente, mas que seja compartilhado e dialogado, não como um processo de expropriação dos saberes e/ou “desmarginalização” das classes populares em prol dos interesses hegemônicos de uma sociedade capitalista.

Após esta breve inflexão, foi nas décadas de 60 e 70 (séc. XX), sobretudo, em função de um Plano de Desenvolvimento Econômico (PND), que a concepção de educação do Estado brasileiro é evidenciada nas reformas do Ensino que foram vinculadas aos termos do novo regime: educação para formação de *capital humano*, ou seja, educação para o mercado de trabalho (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011). Para isso, implementou-se uma série de leis referentes à educação, dentre elas, a profissionalização em massa dos trabalhadores - nela estaria a solução para os problemas sociais existentes no Brasil.

A política da função profissionalizante, aliada ao descompromisso do Estado com a qualidade da educação, é marca recorrente em nossa História, e trouxe graves consequências à educação pública brasileira, como o “clientelismo”, que diminui a educação em mercadoria ²¹, a fim de prover qualificação profissional mínima à força de trabalho (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007). Nessa vertente, para o bom desempenho dos projetos nacionais do país,

²¹ Partindo da noção de mercadoria tomada por Marx em *O Capital* relacionando-a à questão do ensino e da educação.

teve no mercado o supremo regulador do Estado. Isso reforça a ideia de uma educação ainda mais exploratória e desigual para o trabalhador.

Sob o prisma de Haddad e Di Pierro (2000), nessa concepção de educação, o sistema educacional se encarregaria de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção capitalista, e o Estado cumpriria sua função de assegurar as relações e coesão das classes sociais. Para os autores, isso levaria a construir uma educação típica da educação capitalista, enraizada na prática do trabalho exploratório, em função da permanência de privilégios da classe dominante.

Numa perspectiva de educação voltada para o trabalho exploratório, vale reportar a Lombardi e Saviani (2017), quanto à concepção de educação e ensino na perspectiva de Marx e Engels (1983). Os autores argumentam que no Brasil a institucionalização e a necessidade de ampliação do aparato escolar à população trabalhadora, levou o trabalho exploratório a depender crescentemente do Estado, “[...] sob a justificativa liberal de que a educação deveria ser considerada uma necessidade social, como um direito de todos os cidadãos” (Lombardi; Saviani, 2017, p. 46). Com isso se delineavam o desenvolvimento e a consolidação de um aparato escolar para a população menos abastada, de dependência estatal.

Sabe-se que no percurso histórico da educação no Brasil, de acordo com o pensamento marxista, o Estado se tornou um aparato a serviço da classe dominante, tendo na educação um instrumento de dominação ideológica da classe hegemônica sobre as camadas populares e mais oprimidas. Na realidade, as escolas da educação institucionalizada, apoiadas historicamente na divisão do trabalho, sempre ignoraram a concepção da educação dos movimentos populares na denominada pedagogia das classes trabalhadoras. Corroborando a ideia, Carnoy (1987) pontua que a escolarização é considerada a forma mais organizada no processo de reprodução da estrutura e das relações de classe. Assim, o Estado passa a ideia de que com a escolarização aos trabalhadores, estará sendo democrático, lhes ofertando educação mínima e assistencialista.

Em síntese, para Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), o período que antecede as décadas entre 1959 e 1964 (do Regime Militar), representou “[...] um período de luzes para a Educação de Adultos [...]”, pois segundo os autores, foi um tempo de reflexão, discussão e mudanças no método utilizado na educação de jovens e adultos. Esse movimento ganhava força no contexto político-democrático da época. A discussão sobre analfabetismo vinculava-se a questões políticas e sociais.

Os movimentos populares buscavam simultaneamente alfabetizar os jovens e adultos trabalhadores, inserindo-os em discussões sobre a situação econômica, social e político do país. Os educadores compreenderam a necessidade de redefinir as posturas adotadas para o ensino

dessa modalidade. A educação de adultos surge em um contexto de contradições sociais e educacionais que permeiam a sociedade brasileira. Baseada na ideia de contradição marxiana, acredita-se que enquanto as políticas educacionais proclamam o direito à educação, na prática, muitos jovens e adultos permanecem excluídos desse processo (Lombardi; Saviani, 2017). No cenário atual, a EJA, portanto, não deve ser apenas um espaço de inclusão instituído pelas políticas educacionais, mas também um espaço de luta contra a desigualdade e a opressão.

O Estado brasileiro, com as políticas neoliberais vigentes, quer passar a ideia de inclusão e democracia ofertando aos adultos trabalhadores, uma educação inspirada nos ideais do liberalismo europeu e nos interesses capitalistas para manutenção de certa hierarquia social (Elsas, 2012). Já se discutiu que, ao longo de sua trajetória histórica e política, a EJA esteve continuamente vinculada às lutas por melhores condições sociais e educacionais, entendidas como direitos fundamentais. No entanto, tais conquistas foram, em grande medida, materializadas por meio de políticas assistencialistas e compensatórias voltadas aos estudantes trabalhadores.

A partir dos anos 1960 as políticas para a escolarização e formação dos adultos trabalhadores, passaram a responder diretamente às demandas do desenvolvimento econômico, da industrialização e da urbanização do país. Nesse contexto, a escolarização articulava-se à necessidade de qualificar a força de trabalho para ocupar novos postos na indústria. Simultaneamente, como observa Elsas (2012, p. 7), “[...] escolarizá-los possibilitaria criar entre eles hábitos necessários para a formação de um mercado interno de consumidores daquele novo estilo de vida em sociedade”. Desde então, esse cenário é o mesmo, o que muda são os interesses e acordos políticos em torno das políticas educacionais para a EJA.

O sentido da EJA, sob essa perspectiva, constitui-se como educação compensatória, “[...] que remetia aos trabalhadores o dever de recuperar aprendizados necessários para o cumprimento de seu ‘papel histórico’, mais do que a possibilidade de recuperarem um direito que tiveram negado na infância” (Elsas, 2012, p. 8). Essa inferência traz outra discussão - a concepção de *educação ao longo da vida*, que nos documentos direcionados à educação de jovens e adultos, trazem sentidos contraditórios.

Na avaliação de Gadotti (2016), a matriz fundadora da *Educação ao Longo da Vida* é a *Educação Permanente*, que teve origem na Inglaterra, em 1919. Num primeiro momento, a Educação Permanente (ou Educação ao Longo da Vida) nada mais era do que um termo novo aplicado à educação de adultos, principalmente no que se referia à formação profissional continuada, contudo “[...] há total coerência entre essas duas expressões. Uma pode ser substituída pela outra sem qualquer perda de significado” (Gadotti, 2016, p. 2). Para o autor, o

sentido desse termo é algo de maior amplitude, do qual aprendemos ao longo de toda a vida, não só na Escola, mas conhecendo nossas circunstâncias e o mundo em que vivemos.

O sentido dado à *educação ao longo da vida*, perpassa os conhecimentos escolares, reconhecendo a necessidade de se adquirir aprendizagens necessárias às mudanças frequentes da sociedade, do mundo e às mudanças frequentes que a vida nos submete. No entanto, nos documentos, esse princípio foi “instrumentalizado” pelas políticas educacionais como mais um programa assistencialista para educação de adultos, como podemos observar na citação:

Educação ao longo da vida, tal como foi proposta, posteriormente, pelo Relatório Jacques Delors (1996), publicado no Brasil em 2010 (UNESCO, 2010a), com seus quatro pilares (aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser) não segue, propriamente, a matriz original do Relatório Edgar Faure (1972). **A Educação ao longo da vida perdeu sua característica de ser uma educação voltada para a participação e para a cidadania** como, de alguma forma, encontrava-se no Relatório Edgar Faure. Aos poucos, a referência deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado. Com amparo na teoria do capital humano, a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse “ethos” mercantil deslocou a educação para a formação e para aprendizagem. A visão humanista, inicial, foi substituída, nas políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações em contrário (Gadotti, 2016, p. 3).

A visão instrumental do conceito de *educação ao longo da vida* para *educação de adultos*, é questionada por Gadotti (2016, p. 3), no qual a *educação ao longo da vida* não pode ser confundida com a Educação de adultos. Isso à medida que o próprio princípio “ao longo da vida” indica todas as idades e não só na idade adulta, ou seja, esse princípio contempla todas as fases educacionais da vida do estudante. Por outro lado, o autor pontua que “[...] se a educação ao longo da vida se dá em espaços formais e informais, reduzir esse conceito à educação formal seria, também, privá-lo de uma de suas grandes potencialidades”. Por isso, não devemos confundir Educação ao Longo da Vida como a Educação Formal, pois a primeira pode ocorrer em todas as possibilidades de participação social.

Nesse sentido, passa a ser pertinente rever não apenas a concepção de educação referente aos adultos, mas também uma concepção da EJA, com vista à valorização da vida humana, a orientar uma pedagogia da humanização e da libertação, que se assenta em bases teóricas da educação popular freiriana. Para tanto, a próxima subseção discute a concepção de EJA nos documentos norteadores brasileiros.

1.1.2 A EJA nos Documentos Norteadores Brasileiros

Na perspectiva de Oliveira (2011), com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição/1988, a educação de jovens e adultos é reafirmada como um direito fundamental da pessoa, do cidadão, sendo necessária a oferta de condições para que esses direitos sejam exercidos e que contribuam para a humanização e emancipação do ser humano. No entanto, outras perspectivas se materializam nos documentos orientadores da EJA, especialmente a partir de 1990. Aqui propõe-se discutir as concepções de educação voltadas para EJA, com base nos principais documentos norteadores e que deram início aos debates e significados atribuídos à educação de jovens e adultos, indispensáveis para compreender o panorama atual da EJA.

A movimentação social e política na década de 1990, (séc. XX), para Frigotto (2002) foi marcada pelo chamado rejuvenescimento da *teoria do capital humano*, caracterizado pela acumulação de capital como padrão de produção e organização do trabalho, decorrente da globalização. Nesse contexto, a educação passa a ser a peça fundamental que irá resolver essa questão da competitividade comercial no âmbito nacional e internacional, e as políticas voltadas para esse fim, são configuradas na supremacia do mercado estabelecidas pela globalização.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), os anos 1990 são marcados pelos desdobramentos da conjuntura da redemocratização do país. As políticas educacionais que emergiram a partir da Constituição/1988 foram fortemente influenciadas pelos organismos multilaterais, os quais defendiam que, por meio da educação, seria possível reduzir as desigualdades existentes.

É nesse contexto que surgem os organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), órgãos da ONU (1945), com a campanha de promoção da educação no mundo, juntamente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948). Ambos os Organismos posicionam a educação na agenda global, como direito de todos ao desenvolvimento pleno da personalidade humana e como uma necessidade para fortalecer o respeito aos direitos e liberdades fundamentais, descritos no Artigo 26, como já mencionado anteriormente.

As publicações da UNESCO, a qual é agência da ONU, bem como a DUDH, defendem que a educação é um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional. As recomendações enfatizam a importância de oferecer oportunidades educacionais que sejam acessíveis e inclusivas, por meio de seus pacotes de *influências/condicionalidades*. Isso inclui pressupor a necessidade de programas de educação que reconheçam as prioridades, experiências e a realidade de vida dos sujeitos envolvidos.

No âmbito da EJA, de acordo com Novais e Akkari (2024, p. 2), esse movimento dos organismos internacionais, tem como destaque as orientações da ONU e da UNESCO etc. As autoras destacam que nas últimas décadas um conjunto de acordos e compromissos tem sido assumido “[...] com intuito de *compatibilizar* uma agenda única voltada para o desenvolvimento social em âmbito mundial e local²²”. Isso representa que as agendas internacionais não têm caráter impositivo, mas exercem forte influência explícita ou implícita para oferecer contribuições às políticas educacionais, em âmbito nacional e mundial.

Nas últimas décadas, a Unesco tem difundido em seus documentos, diretrizes orientadoras que influenciam os países envolvidos, com destaque, às discussões do conceito de *Educação ao longo de toda a vida*, recorrente nos discursos dos organismos internacionais. Essa concepção no Brasil, é reconhecida pela pedagogia de Paulo Freire e sua proposta de educação libertadora, no entanto, esse conceito é anterior, já discutido por Gadotti (2016). Novais e Akkari (2024, p. 3), acrescentam que a utilização desse conceito assume conotações e concepções:

[...] de ser humano, de Educação, de escola e de relações com a formação humana divergentes, que variam nos discursos que estão empregados. Podem-se citar essencialmente duas principais matrizes orientadoras: uma que enfatiza a racionalidade capitalista e uma perspectiva contra-hegemônica, que, no caso brasileiro, teve como principal expoente Paulo Freire e sua proposta de Educação popular libertadora.

Como bem colocam Novais e Akkari (2024, p. 3) “[...] afinal, ‘Educação ao longo da vida’ é uma pauta importante e se constituiu em um dos princípios orientadores da EJA”. Por outro lado, a implementação desse princípio vem sendo negligenciada pela desvalorização da educação para trabalhadores adultos. Em muitos países, ainda existem 750 milhões de jovens e adultos que não sabem ler e escrever²³. A exemplo do Brasil, muitas vezes, os programas de educação de jovens e adultos não são priorizados nos Estados, resultando em uma grande lacuna entre as orientações dos organismos internacionais e a cruel realidade, que esses indivíduos enfrentam na prática.

A questão não está apenas na oferta de EJA aos trabalhadores, mas em garantir uma educação ao longo da vida realmente “transformadora”, como foi difundida por Freire (1987). Muito diferente da concepção de Educação popular de adultos, a concepção atual de “Educação

²² Tendo três agendas principais materializado tais interesses e orientações: Educação para Todos (EPT) criadas em 1990 e renovadas em 2000, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) em 2000 e, a Agenda 2030, aprovada em 2015 (Di Pierro; Haddad, 2015).

²³ UNESCO/2021, Casa ONU Brasil - Complexo Sérgio Vieira de Mello.

ao longo de toda a vida”, é sustentada pela concepção capitalista das políticas neoliberais, que generalizam o acesso à educação de adultos, em função das necessidades do mercado.

Gadotti (2013, p. 22) assinala que a conquista desses direitos e sua implementação na prática, “[...] depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito à educação não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis”. É notável que existe uma contradição entre as recomendações da DUDH/1948, como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” (Artigo 26) como a real necessidade da EJA aos trabalhadores, que reside na tensão entre a promoção do acesso à educação de qualidade e às realidades econômicas e sociais enfrentadas por esses grupos, que historicamente são apartados de educação superior dita em outros níveis.

Acrescenta-se que o direito à educação não se limita às crianças e jovens: “A partir desse conceito, devemos falar também de um direito associado - o **direito à educação permanente** - em condições de equidade e igualdade para todos e todas” (Gadotti, 2013, p. 22). Esse contraste é maior, quando é destacada a dificuldade em harmonizar objetivos globais de educação com as condições locais dos Estados, que frequentemente são limitadas pelas estruturas socioeconômicas dos estudantes desta modalidade de ensino.

Para compreender a EJA, é importante percebê-la a partir da contradição de classes, da qual é caracterizada como inferior e subalterna à classe dominante. Como tal, mesmo com todas as formas de discriminação de gênero, raça, condições especiais, dentre outras, ainda subsiste a todas as formas de desigualdade locais e regionais.

As adaptações da concepção de EJA às ideologias neoliberais do mercado, bem como a utilização da perspectiva de educação ao longo da vida nos documentos da UNESCO, conforme Novais e Akkari (2024), tem sido adotada com a necessidade de atualização constante “de saberes”, para que os sujeitos estejam aptos a atender às demandas do mercado de trabalho. “Logo, está voltada à formação de pessoas que possam se adaptar às mudanças, e, para isso, precisam ter competências para acompanhar as rápidas transformações” (Novais; Akkari, 2024, p. 3). As autoras pontuam que a preocupação da UNESCO é formar para o trabalho, a serviço do neoliberalismo; a educação nesse sentido, precisa “estar afinada” a seus interesses.

Desta forma, as instituições multilaterais, por meio de orientações, vêm conduzindo e influenciando as políticas formativas da EJA, das quais têm se adaptado conforme os processos de transformações produtivas. Em função do mercado de trabalho, cada vez mais a modalidade vem sendo moldada às exigências de novos atributos laborais, habilidades e competências formativas (Novais; Akkari, 2024). Nesse contexto, a EJA é concebida como modalidade que

serve prioritariamente às necessidades do mercado de trabalho, em vez de promover uma formação integral e cidadã à qual os jovens e adultos trabalhadores almejam, ao reingressarem os bancos da instituição escola.

A concepção de Educação e Escola defendida para os adultos trabalhadores, busca restaurar o caráter emancipatório e humanista da educação libertadora de Paulo Freire. É importante destacar as principais discussões e orientações nas agendas internacionais e nacionais que norteiam a EJA, como as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), de caráter intergovernamental, tendo por objetivo a promoção da educação de adultos como política pública no mundo. A primeira CONFINTEA foi realizada em 1949, um ano após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e pouco depois da criação da UNESCO em 1946. Entretanto, de forma concisa, pontuaremos as discussões acerca das Conferência de Hamburgo/Alemanha (1997) e da Conferência de Belém do Pará/Brasil (2009) - encontros que marcaram as discussões e direcionamentos em torno da Educação de adultos no mundo e no Brasil.

A V CONFINTEA, realizada em Hamburgo (1997), foi marcada pela forte presença de representantes da sociedade civil, quanto pela aprovação de uma agenda detalhada para a década seguinte, com objetivos a serem alcançados. Registra-se aprovação da “Declaração de Hamburgo”, que adota uma “Agenda para o futuro” que incluiria a “Década Paulo Freire da Alfabetização²⁴”. No entanto, de acordo com Ireland²⁵ (2013), o que não foi estabelecido, foram os mecanismos para o monitoramento dos diversos objetivos estabelecidos na Agenda para o Futuro da Educação de Adultos. O autor pontua que, isso levou a maiores esforços na Conferência seguinte, a fim de corrigir a fragilidade dos mecanismos de monitoramento deixados por Hamburgo.

Por outro lado, e de maior importância, a Declaração de Hamburgo defende a Educação de adultos como um “[...] **direito de todos** e destacando a importância de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários” (Gadotti, 2013, p. 20). O autor ressalva que, a Declaração realçou a importância da diversidade cultural, destacando vários temas fizeram parte da agenda, como a educação: de gênero, a

²⁴ Paulo Freire havia sido convidado, pela UNESCO, para participar da CONFINTEA V, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em julho de 1997. Infelizmente ele viria a falecer dois meses antes. Na ocasião, a Unesco prestou a merecida homenagem (Gadotti, 2013).

²⁵ Professor da Universidade Federal da Paraíba – autor do texto em português. Publicado originalmente em inglês com o título “Revisiting CONFINTEA: sixty years of advocacy for adult education”, na Revista **Lifelong Learning in Europe** (LLinE), Vol. XVI, no. 4/2011, Helsinque, Finlândia.

educação indígena, das minorias, a terceira idade, a educação para o trabalho, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre Estado e sociedade civil.

Cumpramos ressaltar que as temáticas na V CONFINTEA de Hamburgo, trouxeram a necessidade de discutir e refletir o papel atual da EJA como modalidade de ensino da Educação básica no Brasil. A princípio, a intenção era eliminar o analfabetismo de jovens e adultos trabalhadores, como um direito à cidadania ou para o trabalho. Porém, é preciso reconhecer que existem outras perspectivas de alfabetizar, que existem outros interesses dos sujeitos da EJA, como interesses direcionados à cultura, à história para a satisfação de suas necessidades, da sociedade em que vive, e para a “leitura de mundo”, como bem defendeu Freire (1989). Sobretudo, numa visão contra hegemônica da alfabetização de adultos.

Gadotti (2013) chama atenção para importância da V CONFINTEA, que influenciou na concepção e na prospectiva atual da EJA, nas numerosas lições deixadas à Educação de adultos, das quais engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal das pessoas consideradas “adultas” pela sociedade. Isso a fim de desenvolver suas habilidades, enriquecer os conhecimentos técnicos e profissionais direcionados para a satisfação próprias, no qual descreve o trecho:

A Educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem [...], direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de adultos inclui a **educação formal, a educação não-formal** e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (UNESCO, 1997).

A ampliação de perspectiva da visão da EJA, que reforça a concepção de educação popular no conjunto das orientações nos documentos, certamente, contraria as condições facultativas e arbitrárias com que as políticas educacionais, historicamente vêm destinando aos jovens e adultos no país. Nas últimas décadas, centrava-se em currículos mínimos destinados essencialmente para as necessidades do mercado.

Na VI CONFINTEA realizada no ano de 2009, em Belém/Pará, coincide com a data em que a primeira obra de Paulo Freire, *Educação e atualidade brasileira*, completara 50 anos. Sediada na Região Norte, a Conferência trouxe perspectivas regionais e locais às discussões da EJA Amazônica. Gadotti, (2013, p. 420) enfatiza que “[...] pela primeira vez, ela aconteceu no hemisfério sul, no País de Paulo Freire e na Amazônia, que abriga a maior floresta do mundo, a ‘pátria das águas’, na expressão do poeta Thiago de Mello”. Aquela Conferência na Amazônia trouxe oportunidades de divulgar e afirmar a diversidade cultural dos sujeitos da EJA, com a valorização da realidade local, valores, e dos aspectos regionais dos estudantes na Amazônia.

De acordo com Ireland (2013, p. 23), embora a Conferência de Hamburgo tenha sido caracterizada por sua capacidade de aprofundar e ampliar o conceito e a compreensão da Educação de adultos na perspectiva da *aprendizagem ao longo da vida*, foi na CONFINTEA VI que se estabeleceram aspectos mais pragmáticos. Essa condição sublinhava a necessidade de implementar e monitorar a política em todos os níveis:

A aprendizagem e Educação de adultos **têm uma natureza intersetorial**, com seu foco em processos de aprendizagem que afetam diferentes dimensões da existência humana - trabalho, saúde, cultura, lazer, meio ambiente, convivência, participação, democracia, cidadania, entre outros.

Na sequência, a CONFINTEA VI firmou compromissos com base em sete eixos voltados para: alfabetização de adultos, política, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, qualidade e, por fim, monitoramento (Ireland, 2013). No documento, a responsabilidade pelos seis primeiros eixos recaiu, em grande parte, sobre os Estados nacionais, no sentido de coordenar "[...] o processo de monitoramento em nível global, realizando balanços e apresentando relatórios periódicos sobre os avanços na aprendizagem e educação de adultos" (UNESCO, 2010, p. 14), sob as indicações dos Institutos da UNESCO para Aprendizagem ao Longo da Vida (Hamburgo), e para Estatística (Montreal).

Alguns temas discutidos na CONFINTEA VI geraram polêmica, como por exemplo a relação entre a Educação Ambiental e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a concepção popular da Educação de adultos e o conceito de *Aprendizagem ao Longo da Vida*, tema central da Conferência. De acordo com Gadotti (2013), questionou-se o conceito de *Adult Learning* e de *Lifelong*²⁶, que coloca a aprendizagem como um único polo de discussão, sendo que se educação é “ensino e aprendizagem”, responsabilizar apenas o aprendiz pela sua aprendizagem, desvaloriza o papel do docente nesse processo de educação escolar.

Paulo Freire (2015) promoveu reflexões sobre a relação de educador e educando, da importância da educação dialógica, de como os saberes populares deveriam ser acolhidos e valorizados, histórias e vivências serem respeitadas, da existência de “[...] uma pedagogia emancipatória na educação escolar de jovens e adultos não só possível, mas também, sobretudo, necessária” (Haddad; Di Pierro, 2021, p. 2). Na concepção freiriana, trata-se do direito a saberem-se sujeitos de conhecimentos e outras pedagogias, no processo de reflexão e dialogicidade entre educando e educadores.

²⁶ O conceito (em Inglês) *Lifelong Learning*, surgiu na Europa logo depois da primeira Guerra Mundial. Conceito que significa “Aprendizagem de Adultos ao Longo da Vida”, utilizado na CONFINTEA VI (2009).

Os questionamentos em torno do conceito de *Adult Learning* e de *Lifelong*, associados ao de “*educação ao longo da vida*” na Conferência, provocou críticas fortes, das quais o sentido estaria voltado para “[...] um projeto político-educativo inviável, já definitivamente em ruptura com as suas raízes humanistas e críticas” (Lima, 2007, p. 55-56). Nesse sentido, a concepção de *educação ao longo da vida*, estaria fortemente “diluídas” as suas dimensões propriamente educativas, ou seja, opõe-se à tradição humanista-crítica, emancipatória e transformadora da educação popular de Paulo Freire.

A realização da CONFINTEA na região amazônica, foi vista por muitos educadores como uma oportunidade para recuperar ou, ainda incorporar o espírito transformador da educação popular às políticas atribuídas à Educação de adultos na agenda pública. Todavia, o objetivo foi debater e avaliar as políticas implementadas para a *Educação ao longo da vida*, na modalidade de educação de adultos, reafirmando compromisso com a EJA e estabelecendo novas estratégias para o seu desenvolvimento e monitoramento. Apesar da importância do debate, é preciso reconhecer que, para muitos governos, isso não tem o peso que deveria ter nas políticas da EJA.

Conforme Haddad e Di Pierro (2021), a EJA historicamente é vinculada uma política pública de reparação e compensação que sempre buscou corrigir desigualdades históricas. Apesar dos avanços consideráveis, que foram feitos nas últimas décadas, exemplo, os debates em Educação de adultos nas CONFINTEAS. A EJA ainda enfrenta vários desafios no Brasil, como a falta de investimento adequado, a persistência de desigualdades sociais e educacionais e a necessidade de políticas públicas mais integradas.

As duas últimas CONFINTEAS, revelaram a dificuldade de envolver os “atores” de outros campos, sejam ministérios, em nível governamental, ou agências bilaterais ou multilaterais, em nível internacional, no diálogo das políticas públicas, reforçando o conhecido processo de pregar aos “convertidos” (Ireland, 2013). A defesa e promoção da EJA requerem argumentos que convençam governos e doadores internacionais a aumentar seus investimentos, numa espécie de mercado.

Por outro lado, na grande maioria, que critica esse “projeto educacional”, observa-se que a lógica prevalecente está subordinada e intimamente relacionada a resultados econômicos e eminentemente políticos:

[...] subordinada aos imperativos globais da modernização e da produtividade, da adaptação e da empregabilidade, **a educação popular está sitiada**. Ou é objeto de uma reconfiguração de tipo funcional e vocacionalista, evoluindo para uma formação de tipo profissional e contínuo, articulada com a economia e com as empresas (e nesse caso prospera), ou insiste na sua tradição de mudança social e de ‘conscientização’, articulando-se como

movimentos sociais populares e renovando os ideais de educação política e de alfabetização crítica - e nesse caso corre sérios riscos (Lima, 2007, p. 55-56).

A Educação de adultos deve ser também uma Educação em Direitos Humanos (EDH). O trecho reforça a necessidade de conscientizar o estudante trabalhador desse direito. Para isso, é fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas levem em conta esses direitos, e os programas propiciem um ambiente capaz de vivenciá-los. É notável que na política educacional do Brasil, em nível nacional, a educação de adultos tende a constituir uma estratégia voltada para a oferta em vez de para a demanda. Conforme Gadotti (2013), os sujeitos do processo educacional tendem a ter seus direitos passivamente “defendidos”, em vez de ativamente “reivindicá-los”.

As CONFINTEAS têm um papel importante para o debate da educação de adultos, e firmaram-se como o espaço internacional de orientação para as políticas de EJA, na qual reafirma-se a EDH (1948). Porém, para que isso ocorra na prática, é fundamental que o Estado, como “força maior”, viabilize o desenvolvimento de programas educacionais personalizados que levem em conta esses direitos. A propósito da questão, Gadotti (2013, p. 25) defende que a Educação de adultos é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências:

[...] de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas. Ao lado da **diversidade** está também a **desigualdade** que atinge a todos, sobretudo num país injusto como o nosso: negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, pantaneiros, camponeses, sem terra, sem teto, sem emprego... das periferias urbanas e dos campos.

Reconhecer a diversidade da EJA, é reconhecer as necessidades específicas da Educação de adultos precede, como conteúdos, materiais, metodologias utilizadas e propiciar um ambiente capaz de vivenciar essas metodologias. Sobretudo, o desenvolvimento de políticas públicas mais inclusivas e eficazes, podem representar um passo crucial para alcançar uma educação mais ampla e eficaz para a referida modalidade de educação.

As políticas públicas para EJA vêm comprometendo a função social original da educação pública: democrática e emancipatória, que visa ao bem comum, a formação integral e a construção de cidadãos conscientes. Contrariando essa perspectiva de educação, o Estado por ter transformado a Escola em um instrumento a serviço do mercado, compreende apenas preparar trabalhadores aptos a se inserir no sistema econômico capitalista.

Nessa direção, a subseção traz discussões em torno dos documentos em políticas educacionais na educação de adultos, bem como a concepção do Estado, presente nos documentos e orientações em torno delas.

1.2 O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

No Brasil, o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação foi consequência do processo de democratização que produziu a nova Constituição Federal (1988), e avançou na garantia dos direitos sociais dos jovens e adultos no país (Di Pierro; Haddad, 2000). Porém, esses direitos vêm sendo limitados ao longo de quase três décadas pelas políticas neoliberais incorporadas pelo Estado.

O reconhecimento e institucionalização da EJA pelo Estado, trouxe consigo o caráter compensatório da formação suplementar. Vista por muitos, e materializada pelas políticas vigentes, como uma educação funcional que carrega consigo “*status* de compensação” necessária. Di Pierro e Haddad (2000, p.199) criticam os “resultados dramáticos”, da combinação de um mundo “mergulhado” no neoliberalismo e os avanços do direito à educação, que “[...] tem sido a frustração diante da constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos”. Em décadas de implementação da modalidade, somente discute-se políticas para EJA, mas não há de fato, mudanças significativas ao longo desse processo; o que se tem é o significativo aprofundamento das desigualdades sociais e educativas, consequência de um cenário neoliberal, no qual os educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados.

Nas páginas a seguir, pretende-se discutir o panorama das políticas educacionais na Educação de adultos, bem como analisar o papel do Estado, na regulamentação dessas políticas. É oportuno iniciar esse percurso, a partir da institucionalização da EJA pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei n. 9394/1996 como modalidade de ensino da Educação básica no Brasil. Considerada um marco para a educação jovens e adultos no país, é também vista por muitos estudiosos e educadores, uma Lei repleta de contradições.

A promulgação da LDB de 1996 veio consolidar o estabelecido na Constituição/1988, que assume a educação como direito social e subjetivo²⁷ extensivo a todos independentemente de qualquer condição, e propõe o papel da educação na vida dos sujeitos, na qual deverá visar “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, Art. 205). Assim situa-se a relação dialética existente entre a educação e o exercício da cidadania, considerando-a como condição do sujeito para a plena participação da vida em sociedade.

²⁷ Compreende-se como *direito subjetivo* a prerrogativa do poder de pessoas, organizações e associações de exigirem o cumprimento das disposições constitucionais.

Nessa direção, a década de 1990 no Brasil no séc. XX, é marcada pelo dilema do direito à *educação para o exercício da cidadania* e o intenso processo de implementação de projetos educacionais para EJA, com matrizes neoliberais. De acordo com os estudos de Rummert e Ventura (2007), essa relação resultou num descompromisso ético-político e social firmado pelo Estado na Constituição de 1988, em função das demandas da nova ordem econômica mundial.

A inserção e adaptação do Estado brasileiro, no atual quadro hegemônico mundial, destinou à educação de Jovens e adultos trabalhadores estar no centro das decisões, bem como à descentralização das ações e das responsabilidades de sua execução pelo Estado. Nesse caso, “[...] a LDB/96 e demais instrumentos legais imprimiram às políticas públicas, no âmbito da educação, o tom acentuadamente pulverizado e compensatório” (Rummert; Ventura, 2007, p.31). As autoras afirmam que tal lógica orienta as políticas educacionais a redefinir também o financiamento público, que passou a priorizar estratégias de formação voltadas à população mais carente, com direcionamentos específicos aos fundamentos neoliberais de educação.

A EJA apesar de ter sido elevada à modalidade de ensino da educação básica, ainda é vista por muitos, em especial pelos governos, como educação de caráter funcional, numa concepção de oferta compensatória e supletiva de escolarização. A mudança de ensino supletivo para modalidade de ensino da educação básica, na prática, não mudou a condição histórica em que a EJA vem sendo ofertada (Di Pierro; Haddad, 2000). A modalidade em si, ainda carrega consigo *status* de compensação, de alfabetização, numa espécie de ação social: quadro que se agrava pelo modelo neoliberal de educação, que alinha a educação de adultos aos interesses econômicos e empresarial, enquanto deveria visar aos sujeitos uma compreensão das relações histórico-sociais em uma formação voltada para o exercício da cidadania, como compreende o Artigo 205 da atual Constituição.

No entanto, conforme Haddad e Di Pierro (2000), para além da consolidação dos princípios legais postulados pela Constituição, a LDB deu visibilidade para o início de discussões sobre como pensar em formas de garantir direitos já conquistados, identificar o papel da educação em cenários políticos e históricos e, mais recentemente, refletir a diversidade desses sujeitos da EJA. Corroborando os autores, Soares (2002, p. 12) pontua que a mudança de ensino supletivo para a EJA, não é uma mera atualização vocabular. Para Soares (2002) houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação - “enquanto o termo ‘ensino’ se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação”. Por outro lado, apesar da “elevação” conceitual de ensino, na LDB/1996, no corpo do texto continuou referindo-se a “cursos e exames supletivos” (Art. 38), perpetuando a **concepção de suplência**, de correção de fluxo e

de compensação de estudos, quando deveria extinguir essas ações e conceitos que diminuem a EJA como modalidade de ensino da Educação básica do país.

As autoras Rummert e Ventura (2007) chamam atenção para a desvalorização da EJA, como modalidade na própria escola. As mudanças de faixa etária para a realização de **exames supletivos**, de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino médio, corroboraram à desqualificação desta modalidade de ensino e da própria escola, ocupando um espaço secundário na educação de adultos, uma vez que privilegiou a idade mínima para a certificação em detrimento dos processos pedagógicos sistemáticos. Os autores reforçam que, essas mudanças no documento ainda fortalecem a divergência entre: a garantia do direito educacional como exercício de cidadania, e as reais necessidades do aluno trabalhador da EJA, que em muitos casos, opta pelos exames de suplência, porque não concorda com a estrutura e a forma pedagógica pela qual a educação é ofertada nas escolas, pelo Estado.

No período que compreende os anos de 2000, variados projetos e programas são criados pelo Governo, como forma de garantir os direitos da EJA, é lançado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), uma atualização do Ensino Supletivo (Novais; Gomes, 2019). O Programa é um meio de certificar jovens e adultos, que buscam justamente suprir a carência de escolarização e que por vários motivos não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio - a certificação substituiu os chamados Exames de Massa²⁸, desresponsabilizando os estados e colocando o estudante da EJA local nas mesmas condições de avaliação nacional.

Com a instituição do Exame Nacional do Ensino médio (ENEM), a partir de 2009 o ENCCEJA passou a ser realizado visando à certificação apenas do Ensino Fundamental, a certificação do Ensino médio passou a ser realizada com os resultados do ENEM (Julião; Beiral; Ferrari, 2017, p. 47). Conforme previsto pelo governo Temer (2016-2018), a partir de 2017, o ENEM deixou de conferir essa atribuição, retornando para o ENCCEJA a sua responsabilidade inicial. Questão que ainda está em discussão, com as idas e vindas do Novo Ensino médio.

Nesse período há uma significativa ampliação de mecanismos de certificação, que vão da conclusão do Ensino Fundamental à formação profissional, com ênfase ao término do Ensino médio. Dentre essas iniciativas, podem ser destacados os programas:

[...] o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM - e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio para Jovens e Adultos - PROEJA. Além desses, merecem destaque o Programa Brasil Alfabetizado e, também, o Fazendo Escola, ambos

²⁸ No Estado do Amapá o último Exame de Massa foi realizado em 2012 - de acordo com o NEJA/SEED.

implementados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (Rummert; Ventura, 2007, p. 34).

Para as autoras em citação, os programas têm as ações focais e em caráter de parceria, insuficientes para universalizar a Educação básica no Brasil, podendo-se caracterizá-lo como “rearranjo” do mesmo pensamento hegemônico gerado ao longo da História da Educação de Adultos (Rummert; Ventura, 2007, p. 35). Fato que configura um conjunto de propostas com vista a atender, prioritariamente, às necessidades do capital nos países periféricos ou semiperiféricos, como apontam Bering e Boschetti (2016), dos países do capitalismo periférico.

Nessa vertente, enquanto o PROJOVEM proporcionava a conclusão e certificação do Ensino Fundamental articulados à formação profissional inicial para pessoas de 18 a 29 anos, o PROEJA tem como objetivo promover a reintegração do jovem, a partir de 18 anos completos, ao processo educacional dos Ensinos Fundamental e Médio. O propósito enunciado, converge para sua qualificação profissional inicial e de nível técnico, bem como seu desenvolvimento humano e social.

Assim sendo, os programas, apesar de terem relevância para EJA, são políticas assistencialistas, que não aplicam a real necessidade dos estudantes da modalidade, conforme princípios demarcados nos documentos orientadores. Dessa forma, com os argumentos expostos, pressupõe-se que os programas que se perpetuaram a partir anos 2000, além de representarem expressões de uma política fragmentada e assistencialista para a classe trabalhadora, apontam em seu conteúdo a persistência do caráter mínimo e seletivo, mantendo uma parcela significativa da população brasileira à margem do processo de escolarização, substituído por mecanismos de certificação.

Porém, nesse contexto de mudanças, os exames de suplência passaram a ser a principal oportunidade educativa para uma boa parte da população de adultos trabalhadores, com três trajetórias escolares básicas: 1) para os que iniciam a escolaridade (já na condição de adultos trabalhadores); 2) para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo; e 3) para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (Soares, 2002). Esse movimento de retorno, dá-se frequentemente motivado pela necessidade de certificação como exigência de ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios.

De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2011, p. 64), as conhecidas deficiências do sistema escolar regular público são, sem dúvida, responsáveis por parte da demanda do público mais jovem sobre os programas de ensino supletivo. Os dados sobre a defasagem entre a idade e a série, no ensino regular, pela sua magnitude, apontam nessa direção: em 1996, a Contagem

da População (IBGE, 1997) constatava a existência de 5,3 milhões de pessoas de 15 a 19 anos frequentando a escola em situação de defasagem de um ano ou mais:

O índice de defasagem aumenta progressivamente com a idade, chegando próximo de 90% entre jovens de 18 anos. A **entrada precoce dos adolescentes** das camadas mais pobres no mercado de trabalho formal ou informal provocou a sua transferência para os programas de educação originalmente destinados à população adulta. Levantamentos realizados em vários estados comprovam essa tendência.

A questão da defasagem entre idade série escolar, é um ponto importante e que está diretamente ligada às discussões da educação de adultos. Oportunamente, cabe abrir espaço para discussão dos índices atuais no seguimento do ensino básico no país, que para Soares (2002), a EJA é parte da conjuntura das demandas insatisfatórias e insucessos do ensino regular da Educação básica no Brasil.

Cabe destacar o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), instituído pelo Decreto n. 4.834/2003, que foi criado como política governamental voltada ao enfrentamento e à superação do analfabetismo no país, com a meta explícita de sua erradicação. O Programa reconhece o direito social à educação (Art. 6 da Constituição Federal de 1988), e tem como objetivo sanar a ausência histórica a esse direito, com a oferta pública da alfabetização como incentivo ao início da escolarização e “[...] garantir o direito à educação para os milhões de brasileiros que não tiveram oportunidade de completar seus estudos” (Braga, 2015, p. 80). O documento reforça a educação como o caminho para a cidadania e para a habilitação ao trabalho, como podemos destacar objetivos do Programa:

Criar oportunidade de alfabetização a todos os jovens, adultos e idosos que não tiveram **acesso** ou **permanência** no Ensino Fundamental ; Promover com qualidade o acesso à educação de jovens, adultos e idosos e sua continuidade no processo educativo; Mobilizar gestores estaduais e municipais para **ampliar a oferta** de Educação de Jovens e Adultos – EJA; Qualificar a oferta de alfabetização para jovens, adultos e idosos por meio da implementação de políticas de formação, de distribuição de materiais didáticos e literários, de **incentivo** à leitura e de **financiamento** (Braga, 2015, p. 81).

Com os objetivos do Programa expostos, é inevitável perceber além do incentivo à educação, que há também o interesse capitalista de alfabetizar e educar para o mercado de trabalho, para as necessidades socioeconômicas do país. Apesar dos incentivos do Governo, os índices do último Censo Escolar da Educação Básica em 2023 são desanimadores. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2016-2023/PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que 5,6% da população do país com 15 anos ou mais não sabiam ler ou escrever em 2022. Os dados indicam que 8,8 milhões de

brasileiros de 18 a 29 anos não terminaram o ensino médio e não frequentam nenhuma instituição de Educação básica, segundo informações coletas pela PNAD Contínua.

Outro dado relevante, da educação básica, de acordo com o IBGE/2023, quanto à taxa de defasagem idade-série no ensino fundamental brasileiro era de 19,3% - uma redução em relação a 2018, quando a taxa era de 27,9%, já no ensino médio, a taxa caiu de 31,1% em 2018 para 21,6% em 2023. Apesar da redução nesse período, o país ainda enfrenta desafios no combate ao fracasso escolar. Segundo especialistas na área de educação, a baixa nos índices já era esperada, porém após o fim das políticas de aprovação automática adotadas por estados na pandemia, os índices de retenção voltaram a crescer. Nos anos finais do Ensino fundamental (5º ao 9º ano), 7,9% dos estudantes foram reprovados, e no Ensino médio, 13,4%” (Agência Brasil, 2023). Inevitavelmente, diante das manobras do Estado no sistema escolar, para a significativa redução nos índices de reprovação no período pandêmico, trouxe resultados ainda mais preocupantes, que afetou principalmente a EJA nos estados brasileiros:

Considerando todas as faixas etárias, são 68.036.330 cidadãos sem a escolarização básica no país, tendo o **Ensino médio o maior número de evasão escolar**. De acordo com o Censo, de 2020 a 2021, 7% dos alunos do 1º ano desistiram dos estudos e 4,1% foram reprovados. Na EJA, o número de adultos matriculados caiu para 7% de 2022 a 2023 (Agência Brasil, 2023).

Muitos estudiosos da EJA, já apontaram para as possíveis causas da redução da procura à modalidade nas escolas públicas no país. Na perspectiva de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2011, p. 71), um dos motivos seria a forma como vêm se desenvolvendo as políticas de formação às pessoas jovens e adultas, reproduzidas “[...] nas formas de organização, currículos, métodos e materiais da Educação básica infanto-juvenil”. Isso consoante ao novo paradigma de “educação continuada” (segundo autores, tema polêmico), onde as práticas pedagógicas e curriculares frequentemente seguem critérios que podem não ser adequados ao perfil dos alunos da EJA. Ao contrário, o ensino da EJA demanda a flexibilidade do currículo, meios e formas de atendimento, que integrem as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo que os processos de aprendizagem dos adultos trabalhadores envolvem outras aprendizagens e diferentes trajetórias formativas.

Em conformidade com Novais e Akkari (2024), dados do IBGE/2019, apontam que o Brasil tem mais de 11 milhões de pessoas analfabetas: 11,1% em pessoas de 40 anos ou mais e de 18% em pessoas de 60 anos ou mais, sendo essas faixas etárias as que apresentam o maior percentual da taxa de analfabetismo no país. Nesse período evidenciou-se o aumento do número

de escolas e de turmas da EJA fechadas, por diferentes argumentos justificadores²⁹, “[...] o que, obviamente, implica a diminuição de matrículas” (Novais; Akkari, 2024, p. 7), em termos literais das autoras, de maneira que tal conjuntura ganha novas estratégias que são evidenciadas nas políticas educativas para EJA, das quais têm priorizado duas tendências que vêm “ganhando força”, como a seguir:

A flexibilidade na oferta, que, com a aprovação da Resolução n. 01/2021, permite que a EJA seja ofertada de diferentes formas: presencial; à distância; combinada (forma semipresencial, a qual prevê que 30% da carga horária seja presencial e sempre com o professor, 70% de carga horária indireta, para a execução de atividades pedagógicas complementares); direcionada (destinada ao estudante trabalhador matriculado em qualquer segmento da EJA, devendo ser desenvolvida por atividades previamente planejadas pelos professores, ou podendo ser ofertada em ambientes empresariais); multietapas; vinculada (a qual pode ser ofertada por uma unidade acolhedora, desde que esteja vinculada a uma unidade escolar); **A formação básica articulada à Educação técnica e profissional**, que, desde 2006, já ocorria por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na Modalidade EJA, direcionado para o Ensino médio, mas que, com a Resolução n. 01/2021 (Brasil, 2021), pode ser tanto integrada (por meio de um currículo pedagógico que integra os componentes curriculares da formação geral com a profissional em uma proposta pedagógica única) ou concomitante (a formação profissional é desenvolvida paralelamente à formação geral, podendo ocorrer, ou não, na mesma unidade escolar ou simultaneamente em instituições educacionais distintas, desde que haja convênio ou acordo entre as instituições).

No entanto, as políticas educacionais neoliberais do Estado, estão voltadas à imediata qualificação da mão de obra dos adultos trabalhadores da EJA. Nesse sentido, o Estado apresenta uma visão distorcida do conceito de *educação continuada*, a qual condiciona os adultos trabalhadores a padrões de ensino com *status* capitalista e meramente mercadológico.

Frente a esse cenário, recentemente, o Governo Federal lançou o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (Decreto n. 12.048/2024), política pública construída de forma colaborativa pelo Ministério da Educação (MEC) com a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O Pacto reúne ações de articulação intersetorial implementadas com a participação de ministérios, da sociedade **civil organizada**, de **organismos internacionais** e do **setor produtivo**. De acordo com Novais e Akkari (2024) o documento descreve que, as finalidades do Pacto são: superar o analfabetismo; elevar a escolaridade; ampliar a oferta de matrículas da EJA nos sistemas públicos de ensino do país, a níveis municipais e estaduais, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; e aumentar a oferta da EJA integrada à **educação profissional**.

²⁹ Em discussões recentes sobre o tema: Castelli Junior; Di Pierro (2000); Giroto, (2019); Guimarães, (2022).

Sob esse prisma, a EJA vem se configurando à orientação global capitalista de “educação como mercadoria”, e na busca em agilizar e “suplementar” a educação para adultos trabalhadores pelos estados e municípios do país, cresce a mercantilização da modalidade de educação em foco. Com a política de financeirização da educação, e a liberdade que se promove a tal setor educacional, observa-se um grande comércio voltado para as certificações. Na percepção desta autora, o movimento em torno da educação em função do mercado, na maioria dos casos, por meio de certificado pautados em mini-cronogramas de estudos, o mercado vem ofertando³⁰ “combos expresso”, que fazem da modalidade um pacote perfeito ao mercado da educação no país.

Diante do exposto, cabe reportar à análise de Laval (2019, p. 119-160) ao discutir, como o discurso neoliberal, ao mesmo tempo em que entrelaça educação e mercado, rechaça o papel primeiro de intelectualização e formação integral pela escola, ao pregar um discurso do quanto institucionalização escolar se torna inútil, se não for para atender ao mercado, apresenta os efeitos negativos e contraditórios: o fortalecimento das desigualdades sociais. De acordo com o sociólogo, “[...] em todo lugar onde se desenvolveu uma lógica de concorrência, viu-se a expansão dos fenômenos segregacionistas” (Laval, 2019, p. 156). O autor ressalta que essa lógica aprofunda o atendimento aos interesses de uma minoria elitista, articulando-se ainda à desvalorização das famílias trabalhadoras e do próprio “professorado” da educação pública.

A concepção de educação e escola defendida por Laval (2019), busca restaurar o caráter emancipatório e humanista da educação. A crítica à lógica do Estado, que transforma os alunos em consumidores e os professores em prestadores de serviço é um meio para atender a exigências econômicas externas à escola, que sob influência do neoliberalismo, passa a adotar uma visão que prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades, voltadas somente para o mercado, em vez de promover uma formação integral e cidadã.

Nessa lógica de educação com os olhos no capital, a falta de incentivo político e financeiro mínimo do Estado mantém a EJA em situação permanente de estagnação na educação pública do país. Como bem afirmam Rummert e Ventura (2007, p. 32), é no “bojo” dessa problemática que se situam as atuais políticas destinadas para a EJA no Brasil, como uma educação “à concepção de Estado mínimo” e em função dos interesses mercadológicos.

Bauman (2008) discute as políticas de desregulamentação do Estado voltadas aos interesses mercadológicos. O autor explica que seu sistema de funcionamento será contribuir

³⁰ Percepção desta autora, ao observar nas mídias a todo momento, ofertas imperdíveis de conclusão do Ensino Médio EJA em apenas três meses de “estudo” em plataformas online.

para a *preparação de recursos humanos*, cuja principal característica é sua adaptação às novas formas e organização do trabalho, apontando para “[...] a subjetividade do educando, designado aqui como recurso humano, que deve se concentrar num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável” (Bauman, 2008, p. 20). Adaptar-se às novas formas de educação e trabalho, é ordem na política educacional do país, e o papel da escola é formar capital humano voltado para o mercado de trabalho.

Corroborando Bauman (2008), os estudos de Oliveira (2009, p. 754), calcados na concepção marxiana de educação como mercadoria, pontuam que, para perceber a dinâmica capitalista é necessário olhar o setor capitalista mais desenvolvido. Apontando para o Estado, “[...] é exatamente essa liberdade de trânsito do capital financeiro que permite sua avassaladora penetração no setor educacional brasileiro” (Oliveira, 2009, p. 754). Desta forma, a educação se torna o dinamizador do capitalismo hegemônico, no qual o Estado passa a adotar práticas de controle que avaliam os índices de “insucesso escolar”, com base em desempenho e resultados quantificáveis, que descredibilizam a escola pública no Brasil.

Nessa ordem no pacote de mudanças à formação da EJA, a LDB/96 reservou espaço mais destacado para a Educação Profissional, estabelecendo distinções claras entre a Educação Profissional e a Educação Superior, abordadas separadamente no instrumento legal, dando sequência ao projeto nacional e neoliberal de qualificação para a educação de jovens e adultos. É evidente que a base geral da formação não inclui saberes científicos, políticos e sociais, ao contrário, reproduziu-se o velho dualismo de sistemas formativos e profissionalizantes destinadas à classe de estudantes trabalhadores da EJA.

Ao reforçar o pensamento marxista, Manacorda (2007) pontua que, em nossa época persiste o *germe*³¹ das contradições, com os quais as políticas educacionais vêm sendo desenvolvidas ao longo da História. Dentro de uma sociedade pautada no capital e em prol do crescimento econômico, reforçam a permanência de dois lados antagônicos: de um lado a classe dominante provida de privilégios, de outro, o trabalhador sob a pressão do pensamento hegemônico dominante.

Isso leva a compreender que, historicamente, o aumento da escolarização do país, de fato, se deu da união do ensino e do trabalho, em função dos interesses da produção capitalista, e não pelas ciências pedagógicas e o discurso da “educação ao longo da vida”, defendida no Artigo 3 (LDB/96). Contraditório ou não, o campo da educação tornou-se um lugar privilegiado para o

³¹ Referente aos aspectos sociais, de Marx tê-los percebido há cem anos, na escola do proletariado, o “germes de um ensino do futuro” (Manacorda, 2007, p. 132).

bom desenvolvimento do capital. Não por acaso, que o eixo norteador da concepção de educação para o trabalho, advém da LDB/1996, como bem observa Frigotto (1999, p. 225-226):

[...] gire em torno da defesa de **uma formação humana** que desenvolva as múltiplas dimensões do ser humano enquanto um ser de necessidades materiais, culturais, estéticas, afetivas e lúdicas, destacando o Ensino médio como etapa final da Educação básica e condição fundamental para a cidadania efetiva e a para a compreensão das novas bases tecnológicas do mundo das produções.

O discurso que envolve as teses da “valorização humana do trabalhador” e a defesa ferrenha da educação básica possibilita a formação do cidadão e as múltiplas dimensões do trabalhador à elevada capacidade de abstração e decisão. Sob a ótica de Frigotto (1995), a defesa desse discurso, decorre da própria vulnerabilidade que o novo padrão produtivo apresenta, o de que, com o advento tecnológico, diminuiu a necessidade quantitativa do trabalho vivo, sendo agora necessário aumentar a qualidade no referido padrão. Dessa forma, a educação é usada para alimentar os projetos neoliberais do Estado.

Com o surgimento de uma sociedade mais tecnológica, menos tradicional e orientada à produtividade, observa-se uma crescente contestação das formas e dos conteúdos educacionais herdados do passado. Conforme Laval (2004), esse movimento introduziu uma nova linguagem no contexto escolar, alinhada aos interesses econômicos de tornar a escola mais “eficaz”. Para o autor, com o papel de formar mão-de-obra para mover os setores industriais e comerciais, a escola se transforma em uma “empresa” que produzirá gente capaz de atender ao mercado, com foco na quantidade e num menor tempo, destacando a inutilidade do currículo cultural, intelectual e emancipador do estudante.

Essa é a concepção de educação de adultos característica do Estado brasileiro, implementado nos anos 1990 a LDB/96, na função de “Estado provedor”, e que segue no séc. XXI aprimorando as configurações das políticas educacionais para EJA, nas linhas do neoliberalismo, o que perpetua, justamente, a linha que produz “trabalhadores” que possam fortalecer a expansão da hegemonia do capital. Os estudos de Soler *et al.* (2022) destacam que a educação neoliberal se apresenta como um estilo de vida, uma estratégia governamental que incentiva as pessoas a transformar seus processos de subjetivação em capital. Nesse contexto neoliberal, as propostas de currículo para EJA ignoram a capacidade de abstração dos alunos trabalhadores, impondo modelos curriculares únicos, que não valorizam as experiências e saberes pré-existentes na construção do conhecimento.

Ao seguir o discurso de “valorização humana do trabalhador”, a Resolução CEB (1998), institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino médio, na qual estabelece habilidades e competências a serem desenvolvidas pelas escolas, “**para a constituição de identidades** que

integram conhecimentos, **competências** e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e **a inserção inflexível no mundo do trabalho** (Frigotto, 1999). Nesse molde, ampliam-se tais orientações e responsabilidades ao ensino escolar para o estudante da EJA. Certamente, trilhado nas orientações da LDB, que evidencia a reconfiguração do campo da EJA, através de sua institucionalização como modalidade de Educação básica, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Médio. Trata-se de direcionamentos que historicamente nivelam a EJA a modelos únicos de currículo, desconsiderando as demandas que os adultos trabalhadores possuem.

O discurso da valorização humana do trabalhador, por meio da educação, na teoria é motivo de encantamento pelos estudantes da EJA, porém na prática, a implementação é bem diferente. Fatores como a falta de recursos financeiros às escolas, a precarização e a desvalorização da educação num todo para trabalhadores adultos em todo país, tornam esse modelo, no mínimo, inviável. Muitas vezes, os programas voltados à educação de jovens e adultos não são priorizados, resultando em uma lacuna enorme entre “os moldes” de educação propostos pelo Estado e a realidade prática que esses indivíduos enfrentam. Esse contraste destaca a dificuldade em harmonizar objetivos globais de educação para o trabalho, com as condições reais, frequentemente limitadas por estruturas socioeconômicas da EJA.

O reconhecimento da EJA como modalidade de educação ganha espaço, relativo, no plano formal da educação básica, porém isto não tem sido traduzido no plano político concreto. A respeito das necessidades, as perspectivas ideológicas de vida dos jovens e adultos trabalhadores continuam sendo ignoradas - observação que é feita nos documentos da BNCC, em especial, na versão homologada para o ensino médio (Resolução CNE/CP n. 4/2018).

No estudo de Tigre e Moreira (2021, p. 21), no qual fazem interpretações da EJA nos documentos das três versões da BNCC, os textos apontam que: na **primeira versão de 2015**, não há menção às modalidades diferenciadas de ensino e suas especificidades, e a EJA não é mencionada. No que compete às áreas de conhecimento, crianças, jovens e adultos são equiparados no que concerne à apropriação dos componentes curriculares. Da mesma forma os autores indicam que na **segunda versão de 2016**, há uma equiparação de crianças, adolescentes, jovens e adultos para o alcance das aprendizagens. Já no texto da **terceira versão da BNCC/2018**, homologada para o Ensino médio, consta que:

[...] a interpretação, sujeitos de aprendizagem autônomos e que almejam **protagonismo** social representa uma uniformização dos sujeitos que se igualam para alcançar essa aprendizagem. A orientação diz respeito às decisões pedagógicas, focalizando a contextualização dos conteúdos, na gestão do ensino e da aprendizagem. A ênfase no discurso de que todos têm direitos de aprender os mesmos conteúdos, representa uma clara tentativa de homogeneização dos/das estudantes. Como se fosse possível um pretenso

objetivismo e alcance de uma aprendizagem generalista, que se ancora no discurso de qualidade da educação.

Ainda sobre a terceira versão da BNCC, Tigre e Moreira (2021) observam o resgate de preceitos da LDB/1996, como o discurso do **desenvolvimento de competências** e o compromisso com a educação integral. Em síntese, a denominação “jovens e adultos” é igual nas três versões, da mesma forma que há equiparação dos mesmos às crianças e adolescentes entre as etapas da Educação básica. No entanto há uma relacionada aos eixos de formação da etapa do Ensino médio, considerando jovens e adultos posicionados na conhecida e pretensa **autonomia e protagonismo social** voltados a uma homogeneização das relações sociais.

Esse “desmovimento” em torno da modalidade implicou, e ainda implica, debates em torno de direcionamentos específicos ao ensino de adultos trabalhadores, orientações que considerem as necessidades reais do público da EJA. Nessa direção, há a proposta de flexibilizar o currículo, que seja acessível e adaptável às realidades dos alunos, que muitas vezes têm compromissos de trabalho e vida que limitam sua participação em atividades escolares. Para Oliveira (2011), na educação de adultos deve-se considerar o potencial que os sujeitos têm para enriquecer o processo educativo. A autora destaca a importância da articulação entre a educação formal e as demandas do mercado de trabalho.

No entanto, prevalecem os moldes neoliberais de formação tecnicista do Estado, que só beneficiam as classes dominantes, mediante a imposição de programas de formação voltados para o mercado do capital. Assim a modalidade EJA continua enfrentando dificuldades em desenvolver currículos que estejam integrados a uma pedagogia que realmente prepare os alunos, não apenas para o emprego, mas também para a cidadania crítica e emancipatória.

Saviani (2013), ao discutir a ação pedagógica institucionalizada no sistema escolar, entende que a intenção é a imposição arbitrária da cultura dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominadas. Nesse caso, a autoridade escolar e o trabalho pedagógico reproduzem a cultura e a estrutura das relações de força sociais, oprimindo as perspectivas ideológicas do trabalhador. Sob esse prisma, a educação do trabalhador é ofertada com os olhos no capital, ignorando seus interesses individuais e direitos fundamentais.

Perante tal cenário, o caráter de continuidade da lógica de subordinação é explícito, ao considerar que da mesma forma que o Brasil, apesar de a LDB ter reconhecido legalmente a EJA, não rompeu com a histórica política de compensação aos jovens e adultos do país. Analisar a concepção de educação nos moldes neoliberais traçadas à Educação de adultos, nos ajuda a compreender a lógica das políticas implementadas no Brasil. Comungando do pensamento de Saviani (2013), é fato que tais políticas encontram-se em pleno acordo com a ideia de que a

EJA, com a formação de mão de obra barata, irá contribuir para a estabilidade e para a realização dos negócios e acordos do mercado do capital; ou seja, para as condições necessárias à manutenção da hegemonia de classe.

Entretanto, mediante aos efeitos da LDB, o Brasil vivencia um momento de intensa mobilização em torno da discussão do sentido da EJA como modalidade da Educação básica. Com quase três décadas de reconhecimento, as políticas educacionais da Estado voltadas à modalidade ainda apresentam *status* de compensação. Fato que gerou, e ainda gera, motivos de discussões e reivindicações de direitos, por apoiadores e defensores da causa EJA.

Conforme afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 118), para além da consolidação dos princípios legais postulados pela Constituição/1988, a LDB/96 deu visibilidade, nas orientações, sobre como pensar e garantir direitos já conquistados, sobretudo “[...] identificar o papel da educação em cenários políticos e históricos e, mais recentemente, refletir a diversidade desses sujeitos da EJA”. Vale destacar as principais ações políticas, evidenciadas no espaço ocupado pela EJA nas políticas educacionais do Estado, após esse período de institucionalização pela LDB/96.

Nos estudos de Ventura (2011, p. 79), o período de 1995 a 2002 (governo de Fernando Henrique Cardoso), é marcado por fortes contradições. A autora afirma que os esforços para o estabelecimento da EJA como política pública de Estado, pode ser considerado mínimo, sendo sua oferta descontínua e diversificada “[...] executada por diversas instituições da sociedade civil - organizações não-governamentais, sindicatos, entidades empresariais e religiosas, etc.” Minimizando, assim, a participação do Estado em sua operacionalização e transferindo para o Ministério do Trabalho a gestão e o financiamento de parte considerável da educação profissional. A autora destaca que, pelo fato de as ações do Estado serem “pulverizadas”, reforçam um conjunto de práticas que se coadunam às diferentes formas de precarização as quais os alunos da EJA estão submetidos. Isto evidencia o descompromisso do Estado com a educação de adultos.

A Lei n. 9.424/96, no mesmo ano, veta recursos previstos no Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); Emenda Constitucional n. 14/96, que suspende compromisso constitucional de combate ao analfabetismo e à expansão da oferta do Ensino médio (Ventura, 2011). Outrossim, neste período (1995-2002) destacam-se o Programa Alfabetização Solidária (PAS) em 1996, de caráter aligeirado e assistencialista, não articulado com a continuidade do processo educativo, assim como o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR/1995), criado pelo Ministério do Trabalho.

Nessa direção, as discussões e debates em prol da concepção de EJA, como “[...] um modo de existir com característica própria” (Brasil, 2000b, p. 26), finalmente reconhecendo suas peculiaridades, resultou na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB n. 01/2000^a), cujo Parecer ((Brasil, 2000b, p.26), manifesta o reconhecimento da concepção de EJA:

[...] devendo o seu desenvolvimento considerar ‘as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias’ e se pautar ‘pelos **princípios de equidade**, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio’.

As DCN/EJA (2000) reconhecem a necessidade de flexibilizar o currículo, podendo adaptá-lo às necessidades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos da EJA, respeitando sua diversidade e individualidade. No entanto, para que isso realmente ocorra, é necessário autonomia nas escolas, para a construção do currículo inclusivo, transformador e que, de fato, valorize os saberes adquiridos, como cultura, o trabalho e a sociedade em que vivem.

Os debates atuais sobre os objetivos da educação para EJA privilegiam a cidadania, a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2011). Porém, os conteúdos propostos para a formação na EJA são afetados por construções e reconstruções dos ideais do mercado capitalista, elaborados por diferentes modelos neoliberais.

Em suma, na perspectiva libertadora de Paulo Freire (1987), o modelo de currículo para a EJA é aquele que não apenas alfabetiza, mas que deve ser um instrumento de emancipação e transformação social. O educador propõe um currículo de “convite ao diálogo”, à reflexão crítica e à valorização da cultura e das vivências dos alunos, visando construir uma educação que seja verdadeiramente significativa e que capacite os estudantes adultos a autoconhecer-se, como luta de classes em uma sociedade desigual e contraditória.

As contradições nas DCN/EJA, se tornam uma realidade concreta, quando vêm de encontro, e não ao encontro do processo de construção de mudanças substantivas na vida da classe de estudantes trabalhadores do Brasil. No Estado do Amapá, as contradições se tornam ainda maiores. Discussão tal a ser empreendida na próxima seção.

2 PANORAMA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EJA E DIRECIONAMENTOS NO BRASIL (2000-2025)

A transição do século XX para o XXI trouxe mudanças significativas para EJA, principalmente no discurso do Governo³², que passou a considerar a educação de adultos, uma dívida social histórica (Di Pierro, 2014). No entanto, décadas se passaram, e a dívida com essa educação só aumenta, contando que a modalidade ainda ocupa lugar secundário nas políticas educacionais do país.

As políticas atuais para EJA ainda seguem tomadas pela demanda de universalização da garantia de acesso e qualidade de aprendizagem de crianças e adolescentes, nas quais as práticas de educação de jovens e adultos mais comuns sejam aquelas de alfabetização, elevação de escolaridade e certificação, práticas que fazem com que a visão compensatória seja a mais difundida até os dias atuais. Nos termos de Di Pierro (2017, p. 14), “Essa concepção preocupa-se sobretudo com a reparação dos direitos educativos violados na infância e na adolescência, e com a reposição da escolaridade não realizada nessas etapas do ciclo de vida, por vezes chamadas de idade própria”. Não há dúvidas de que quando se fala em EJA, sobrevivem medidas compensatórias em nosso país, ou seja, fica em segundo plano, e sempre condicionada em forma de pareceres e resoluções.

Nessa direção, a seção traz o panorama das diretrizes curriculares nacionais para EJA e seus direcionamentos no Brasil e no Estado do Amapá, descrevendo-se como ocorre o processo de identificação e levantamento das legislações, para apresentação do quadro de sistematização dos documentos. Na sequência, trata-se de conceituar e caracterizar as particularidades e direcionamentos à execução das diretrizes para a EJA como modalidade do Ensino médio, em âmbito nacional e estadual e seus desdobramentos nas políticas curriculares vigentes.

2.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS EM ÂMBITO NACIONAL: PANORAMA DAS POLÍTICAS CURRICULARES/EJA

A EJA desde sua institucionalização, tem sido uma “ferramenta” essencial no acesso à educação escolar àqueles que não puderam concluir seus estudos na chamada “idade apropriada”. Dentre avanços e retrocessos, a modalidade enfrenta diversos obstáculos nesse

³² Referindo-se ao segundo mandato (1995-2002) do governo de Fernando Henrique Cardoso, caracterizou-se pela adoção do tripé macroeconômico, pela consolidação das reformas neoliberais, pela vulnerabilidade às crises externas e por avanços sociais e educacionais de caráter regulatório e gerencial (Oliveira; Turolla, 2003).

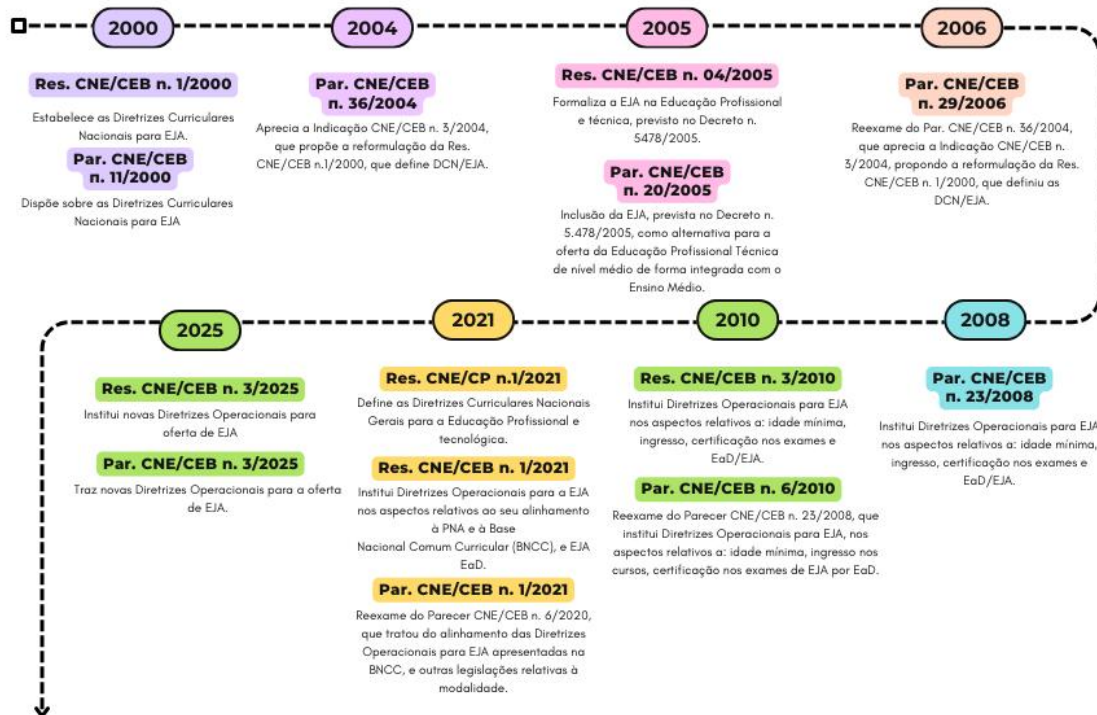
percurso histórico, como a falta de políticas curriculares adequadas ao público de jovens e adultos trabalhadores.

No histórico da EJA, as especificidades do currículo da modalidade foram ignoradas por décadas pelas políticas educacionais brasileiras. Esse cenário só teve relativa mudança a partir dos anos 2000 - reflexo da visibilidade que a EJA teve com a LDB de 1996. Deu-se início a discussões sobre como pensar formas de garantir direitos já conquistados, identificar o papel da educação e refletir a diversidade dos sujeitos educandos da EJA. Conforme Haddad e Di Pierro (2000), a partir das questões postuladas pela Constituição/1988 e posteriormente apresentadas pela LDB/1996, o Brasil vivenciou intensa mobilização em torno da discussão do sentido da EJA como modalidade da Educação básica.

Para além da consolidação dos princípios legais da EJA, questiona-se “[...] um modo de existir com característica própria” (Brasil, 2000, p. 26). No que tange à materialidade das políticas curriculares para EJA, no levantamento, entre pareceres e resoluções, foram identificadas 24 (vinte e quatro) legislações que versam sobre a política curricular da EJA, sendo 13 (treze) em DCN/EJA e 11 (onze) em Diretrizes Operacionais/DO. Tais documentos, que compreendem o movimento das políticas curriculares para EJA, representam a conjuntura político-educacional da educação de jovens e adultos no Brasil.

No campo da política e gestão da educação, averiguar a conjuntura político-educacional é fundamental na orientação e delimitação dos objetos de estudo, seja no nível mais amplo ou no nível local (Souza, 2019). Assim, acredita-se que os pareceres e resoluções que delinearam a EJA, como forma de promoção da inclusão educacional dos jovens e adultos trabalhadores, podem indicar conflitos político-econômicos que cercam as políticas curriculares para a modalidade. Nessa direção, a figura 2-linha do tempo, a seguir, representa o panorama histórico-político, em especial de legislações que diretamente versaram sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais e Diretrizes Operacionais para EJA - suas origens, influências, avanços ou limites ao longo do período demarcado:

Figura 2- Legislações que versam sobre as DCN/EJA em âmbito Nacional (2000-2025)



Fonte: elaboração própria.

As legislações apresentadas em linha do tempo, de modo geral, reafirmam que a EJA é uma modalidade específica e diferenciada, devendo oferecer um ensino adaptado às necessidades básicas do seu público, levando em consideração suas características, condições socioeconômicas e de trabalho. São características descritas e especificadas em cada documento, repetidamente. Entretanto, o jogo de resoluções e pareceres, reexames e revogações, ocupa um longo espaço nas políticas curriculares para EJA na agenda dos governos nas duas últimas décadas. Essa trajetória começa com o Governo de **Fernando Henrique Cardoso-FHC (1995-2002)**.

A política econômica de FHC foi caracterizada pelos regimes fiscal, monetário e cambial, com destaque para o plano Real criado para reverter a grave crise econômica da época _ que colocava a população em profunda desigualdade social e econômica. As reformas estrutural e patrimonial com propostas legislativas e privatizações foram a marca da política macroeconômica do governo para tentar estabilizar a crise econômica instalada no país (Oliveira; Turolla, 2003). Os autores afirmam que o pacote de reformas aplicadas, conseguiu controlar a inflação brasileira, entretanto, para outros especialista da área a distribuição de renda no Brasil continuou desigual.

Corroborando esse pensamento, Teixeira e Pinto (2012, p. 916) pontuam que tais reformas não proporcionaram o esperado desenvolvimento, na verdade, produziram uma situação de

instabilidade macroeconômica permanente, a um padrão de crescimento denominado *stop and go*³³, dada a elevada vulnerabilidade externa da economia no período, “[...] abalada frequentemente pelas turbulências do mercado financeiro internacional às quais se respondia com juros elevados”. Os autores mencionam que, o governo de FHC para atrair o capital estrangeiro, a contenção de gastos e investimentos públicos era condição necessária, no entanto, isso levou à explosão da dívida pública externa e principalmente a interna.

Além da elevada taxa de desemprego e baixas no crescimento econômico, o Brasil ficou em dependência com o Fundo Monetário Internacional (FMI) para obter créditos e garantir a estabilidade econômica, o que, no entanto, resultou em maior dependência financeira (Teixeira; Pinto, 2012). Foi justamente no Governo de FHC que **os ideias neoliberais se firmaram** com a efetiva inserção do Brasil na política neoliberal, configurado principalmente na política das privatizações, que transferia para a iniciativa privada o patrimônio público e uma boa parte da responsabilidade da educação pública brasileira.

Foi a partir da **política de privatizações no campo da educação** do Governo de FHC, que a iniciativa privada vem se mantendo cada vez mais presente na educação pública brasileira. Os investimentos financeiros, nas chamadas Parcerias Público-Privadas (PPP) vêm mudando o cenário da gestão educacional no país, em muitos casos, reduzindo as responsabilidades do Estado. Incluindo mais tarde a Educação de Jovens e Adultos, sem dúvidas, essa parte da **história da EJA no Governo de FHC**, requer algumas linhas a mais.

As reformas educacionais do período, elevou o *status* da EJA à modalidade de ensino da Educação básica com a LDB/96. Porém, a conjuntura política econômica do período influenciou diretamente em suas políticas curriculares. Machado (2009, p. 20) afirma que a aprovação da LDB de 96 “[...] é um ponto-chave na chamada reconfiguração do campo [...]”, pois é conferido na EJA o direito de jovens e adultos à escolaridade, responsabilizando o Estado por sua oferta. Principalmente, pela garantia de que a negação do direito à educação de muitos jovens e adultos não se perpetuasse.

Entretanto, o Governo FHC é marcado por contradições, pois, apesar de ter elevado a posição da EJA como modalidade de ensino da educação básica, ao mesmo tempo impede recursos previstos para educação, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) (Julião; Beiral; Ferrari, 2017), criado

³³ O padrão de crescimento *stop and go* ou "parada e partida", refere-se a um ciclo de crescimento econômico caracterizado por períodos de crescimento rápido seguidos de estagnação ou queda abrupta. Este padrão é marcado por momentos de aceleração do crescimento, seguidos de períodos de desaceleração ou até mesmo recessão, criando uma alternância entre "partida" e "parada" na economia (Teixeira; Pinto, 2012).

para universalizar o Ensino Fundamental (que não contemplava a EJA). Anos mais tarde passou a ser o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB³⁴, neste é contemplada toda a Educação básica.

Ademais, no mesmo ano, o Governo também suspendeu o compromisso constitucional através da Emenda Constitucional n. 14/96, referente ao combate ao analfabetismo e à expansão da oferta da EJA/Ensino médio. Na chamada expressão popular “dá com uma mão e tira com a outra”, as ações governamentais vêm configurando o campo das políticas educacionais, que por ora parecem benéficas à população, mas que, na prática só confirmam o descaso com a educação brasileira, e nesse caso, com a EJA. É sempre a mais prejudicada.

Em função das ações político-econômicas do Governo, o Brasil vivenciou um momento de intensa mobilização da comunidade escolar e dos movimentos sociais em torno da discussão do sentido da EJA como modalidade de ensino da Educação básica (Julião; Beiral; Ferrari, 2017). O resultado é que em 2000, o **Parecer CEB/CNE n. 11/2000**, posteriormente subsidiou a aprovação da **Resolução CEB/CNE n. 1/2000**, tornando-se um marco nas políticas curriculares que se evidenciam no período de tempo ocupado pela EJA. Foi no Governo de FHC que se instituiu como **Política Pública de Estado**, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA).

Afinal, a EJA a exemplo das outras etapas da educação básica também deveria usufruir de uma organização curricular própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente as diretrizes curriculares para o Ensino fundamental e médio em 1998. Do mesmo modo, o Parecer de 2000 discute as diretrizes curriculares para EJA, no qual desenvolve a concepção curricular de forma mais densa e estruturada, cuja especificidade requer valorizar saberes não escolares, práticas culturais e experiências de vida dos sujeitos da EJA, propondo uma educação centrada na dignidade e na transformação social.

Nessa perspectiva, o conceito de currículo está vinculado à concepção de educação permanente e criação de uma **sociedade educada para o universalismo** - este à forma da realidade social e local da EJA - no sentido da solidariedade, equidade e para a diversidade. Concebendo, que “Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo **inicial de alfabetização**. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania” (Brasil, 2000, p. 10). Nesta discussão, o documento traz a diferenciação entre Alfabetizado/Analfabeto e Letrado/Iletrado, a fim de conceituar e justificar a dimensão do acesso à educação ofertada

³⁴ Implantado no primeiro governo de Lula (2003-2006) pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006.

aos jovens e adultos ao longo da História e como as diretrizes tratam esses conceitos, definidos no trecho em destaque:

A esta tipificação em pares opostos, por vezes incompleta ou equivocada, não seria fora de propósito acrescentar outros ligados à esfera do acesso e domínio da leitura e escrita que ainda descrevem uma linha divisória entre brasileiros: **alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados**. Muitos continuam não tendo acesso à escrita e leitura, mesmo minimamente; outros **têm iniciação de tal modo precária nestes recursos**, que são mesmo incapazes de fazer uso rotineiro e funcional da escrita e da leitura no dia a dia (Parecer CNE/CEB n.11/2000, p. 3).

Esclarecer esses conceitos é fundamental para mensurar a “linha divisória” que demarca o ensino na EJA ofertado ao longo da sua trajetória, no qual o trabalhador é visto apenas como mão de obra imediata e necessária ao mercado de trabalho desigual capitalista. De acordo com Soares (1998, p.18-19), o conceito de **alfabetizado** “[...] nomeia aquele **que apenas aprendeu a ler e escrever**, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita”. Nesse sentido, a apropriação da escrita e leitura tem valor prático e simbólico que podem levar ao letramento: limitar o ensino de jovens e adultos ao simples ler/escrever, é limitar o acesso destes alunos ao grau mais elevado de letramento.

Em prosseguimento, Soares (1998) afirma que o “**Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Tendo em vista as contínuas exigências que a vida em sociedade traz, não basta apenas ter aprendido a ler ou escrever o próprio nome; é necessário também saber fazer uso desse aprendizado para a conquista da cidadania plena. Por outro lado, a dimensão sociocultural do letramento e a condição de letrado, mesmo sendo analfabeto é evidenciada no documento, diante da denominação equivocada que vinha sendo atribuída àqueles que não dominavam a leitura e escrita (Parecer CNE/CEB n. 11/2000, p. 6):

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, ... se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse **analfabeto é, de certa forma, letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 1998, p. 24).

O trecho traz à reflexão a dimensão sociocultural do letramento, o qual pode estar ligado aos aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Esta observação mostra a trajetória que as classes populares vêm trilhando na educação brasileira: de preconceito, desigualdades e interesses econômicos. Com Tfouni (1998, p. 9-10), dentre outros casos, o processo de

letramento procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada, “[...] procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas ‘letradas’ em sociedades ágrafas”. Isso propõe indagar, por quais lógicas perpassam a organização do currículo para EJA, sobre quais conhecimentos, por quais fundamentos, hierarquias, precedências e em quais tempos e espaços?

Daí a necessidade de um olhar mais humano e intimista para o currículo. A lógica de ensinar a leitura e escrita aos jovens e adultos da EJA, deve indagar ao currículo sobre como os valores de vida e experiências dos alunos podem contribuir nesse processo de inserção no mundo da escrita. São parâmetros que as diretrizes curriculares trazem no decorrer de seu texto.

A concepção de currículo para a EJA apresentada no âmbito dos documentos é ampla, crítica e fundamentada na ideia de educação como direito humano, sendo demarcadas em três funções principais: **reparadora, equalizadora e qualificadora** da EJA. Além disso, esses documentos versaram sobre direcionamentos ao ensino e ao currículo da EJA, a fim de reparar a dívida social com aqueles excluídos da educação na adolescência e na vida adulta, reconhecendo que a modalidade possui características específicas e por isso exige diretrizes curriculares próprias, conforme estabelecido na LDB (Lei n. 9.394/96).

No Parecer CEB/CNE n. 11/2000 (Brasil, 2000, p. 6-7), a **função reparadora** vem como resposta à dívida histórica com populações excluídas da escola. Citando a Declaração de Hamburgo (1997) como referência internacional, enfatiza que a Educação de adultos como um processo abrangente da aprendizagem formal, deve desenvolver habilidades e conhecimentos para atender às necessidades individuais e sociais do indivíduo. Para isso, o acesso à escola de qualidade é um direito humano fundamental para a reintegração social e na reparação da desigualdade educacional.

Nessa direção, o Parecer 11/2000 (Brasil, 2000, p. 2-10) traz como **orientações curriculares e pedagógicas** a necessidade de currículo e metodologia próprias, adaptados às experiências e necessidades dos alunos. Que esse currículo reconheça as múltiplas linguagens, o letramento crítico na formação do leitor e cidadão, reconhecendo a pluralidade dos sujeitos da EJA, como a valorização das culturas populares e da oralidade como patrimônio dos educandos. Já como **função equalizadora**, no documento destaca-se a necessidade de se criar políticas públicas voltadas para populações como: trabalhadores, donas de casa, migrantes e encarcerados, a fim de garantir a igualdade de oportunidades, oferecendo mais recursos aos que foram privados de escolarização. Ressaltando a importância da equidade como princípio orientador da política curricular da EJA.

Ademais, é na **função qualificadora**, que o termo **educação ao longo da vida** aparece como eixo estruturante da EJA, ao considerar o **aprendizado contínuo**, o reconhecimento das competências adquiridas na experiência e o potencial de desenvolvimento pessoal. Em citação ao Relatório Delors (UNESCO, 1996) “aprender durante toda a vida” (Brasil, 2000, p.11-12), conceito que coloca a EJA como “promotora” de educação permanente e do acesso ao mundo do trabalho. Decorrente do Parecer 11/2000 em pauta, a **integração cidadania e trabalho** tem papel decisivo no processo de inclusão social, no exercício da cidadania plena e na qualificação para o mundo do trabalho, como ferramenta essencial para a emancipação pessoal e transformação social - bases legais e políticas fundamentadas na Constituição/1988, na LDB/96, e em tratados internacionais supracitados.

Cabe destacar que o Parecer traz o conceito de **transversalidade** como **princípio pedagógico da EJA** (Brasil, 2000, p. 4-12), pautados na: flexibilidade curricular, como adequação de tempos, espaços e metodologias às especificidades dos estudantes; no respeito à heterogeneidade, com o reconhecimento das trajetórias diversas dos jovens e adultos trabalhadores, como a valorização da experiência de vida e trabalho; no princípio da interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos com foco nos direitos e no chamado protagonismo do educando, como forma de integração entre educação, trabalho e cidadania.

Para além da consolidação dos princípios legais postulados, o Parecer n. 11/2000 que dispõe as orientações curriculares da EJA, discutiu detalhadamente sobre as formas de garantir direitos já conquistados na Constituição/88 e LDB/96, ao refletir sobre a diversidade dos sujeitos da EJA. É importante destacar que esse parecer se constituiu um marco para a conjuntura política da modalidade, conseqüentemente consolidado na Resolução de n. 1/2000, que significou, entre outros aspectos, mais uma conquista para a educação popular brasileira.

Nas palavras de Santos e Nunes (2021, p. 10), esta é uma etapa da luta vencida com êxito “[...] no compromisso de promover a educação de jovens e adultos como parte integrante do sistema educacional, numa perspectiva de consideração das características próprias dos sujeitos envolvidos na modalidade de ensino”. Na concepção dos autores, os documentos devem orientar a todas as propostas contemporâneas nas políticas da EJA. No entanto, vale ressaltar, que os parâmetros defendidos - em especial no parecer - por contemplarem as aspirações dos movimentos sociais em defesa da Educação Popular, acabam por constituir um indicador de confrontos políticos com as demais classes que obtêm interesses na política de educação do país. Indicações que podem ser evidenciadas nos documentos que os sucedem.

Em suma, a Resolução CEB/CNE n. 1/2000, que estabeleceu as DCN/EJA, traz em seu texto a base das orientações do Parecer CNE/CEB n. 11/2000, conforme supracitado. Seus

princípios, conceitos e fundamentos estão refletidos nos principais Artigos da Resolução. Especificamente: o **anexo da Resolução**, que trata das DCN/EJA propriamente ditas (Brasil, 2000, p. 2-4), incorpora praticamente todos os eixos temáticos e orientações metodológicas desenvolvidas no Parecer, embora este esteja em linguagem mais normativa e extensa.

Portanto, a Resolução n. 1/2000 consolida e normatiza os conteúdos propostos no Parecer n. 11/2000, com especial destaque para o **Artigo 2**, que retoma os princípios defendidos, como a centralidade do educando, a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, e a valorização da experiência de vida do aluno jovem ou adulto. Assim como a importância do **Artigo 3º**, que aprofunda elementos curriculares apontados, como a flexibilidade curricular, o reconhecimento de saberes prévios e a articulação com o mundo do trabalho e a cidadania.

De fato, a Resolução CEB/CNE n. 1/2000 é considerada como um dos principais documentos que constitui um referencial de direcionamentos para a oferta de ensino na EJA em todo o país. Não por acaso, é o objeto estimulador dos questionamentos nesse estudo, institucionalizada como Política Pública de Estado e não apenas de governo, é um direito conquistado aos sujeitos estudantes desta modalidade. No entanto, tais diretrizes deram início a um conjunto de documentos orientadores e reguladores do ensino da EJA a partir de 2000, podendo afirmar que o esforço para o cumprimento das DCN/EJA como política pública de Estado é considerado inoperante.

Na conjuntura política emergida após a aprovação das DCN/EJA de 2000, a política macroeconômica do Governo FHC (sistemas de metas de inflação, superávits primários e câmbio) é mantida pelo **Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010)**. Tal modelo político-econômico se tornou “consenso” visando a melhor e imediata estabilização do mercado, sendo possível identificar em vários núcleos do Estado a ideia de que tais políticas levariam ao desenvolvimento econômico do país em curto e longo prazo (Teixeira; Pinto, 2012). Sob tal perspectiva, as políticas educacionais vigentes, sobretudo as curriculares, foram fortemente influenciadas por tais medidas - evidenciados nas legislações em análise, supracitadas na linha do tempo (figura 2, p. 70).

Os resultados da política macroeconômica, evidenciaram dinâmicas diferentes nos Governos Lula. Em análise, Teixeira e Pinto (2012, p. 926) consideram que no primeiro governo, o crescimento brasileiro foi fortemente impulsionado pela dinâmica externa de forma direta (aumento das exportações) e indireta (elevação dos investimentos dos setores exportadores). No segundo governo, irão somar-se a dinâmica externa favorável, a expansão do mercado interno que foi fruto da flexibilização da orientação contracionista da política econômica, como estratégia de combater o “fantasma da inflação”.

Paulani (2008, p. 26) concebe que a condução da política econômica do Governo Lula foi fortemente influenciada pela chamada política ortodoxa econômica, situação caracterizada por um constante “estado de emergência econômico”. Para a autora, as Políticas Ortodoxas, contrárias aos interesses dos grupos sociais - tradicionalmente representados pelo Partido dos Trabalhadores e pelos movimentos sociais - eram sempre justificadas pelas ameaças das fugas de capital, das crises cambiais e pela volta da inflação, que estariam sempre rondando a política econômica brasileira.

No campo da educação, no que tange as políticas curriculares da EJA, no Governo Lula é aprovado o **Parecer CNE/CEB n. 36/2004** o qual propunha a reformulação do Art. 6º da Resolução CNE/CEB 1/2000. No documento, por efeito, disciplina e regulamenta as instituições de ensino que ofertam a EJA, com o fim específico à **duração mínima** dos cursos denominados **cursos supletivos**, “[...] que são devidamente autorizados pelos sistemas de ensino e cuja avaliação se dá durante o processo educativo” (Brasil, 2004, p.1). Da mesma forma regulamenta a **idade mínima** de ingresso nos cursos. O Parecer cita os Art. 37 e 38 da LDB/96, para justificar que o assunto foi “exaustivamente trabalhado”, bem como a conceituação da Educação de Jovens e Adultos, contida no Parecer CNE/CEB 11/2000.

Do ponto de vista formal, de acordo com o Parecer 36/2004, os cursos supletivos/EJA: “são conhecidos como Cursos Supletivos, embora o Parecer CNE/CEB n.11/2000, corretamente privilegie a forma de **Cursos de Educação de Jovens e Adultos**” (Brasil, 2004, p. 2). O documento também ressalta que esses cursos, oficializados pelos sistemas de ensino e “[...] que se pretende ver disciplinados pelo anexo Projeto de Resolução” (Brasil, 2004, p. 4), devem ter sua duração e limite de idade definidos em âmbito nacional. Além disso, propõe-se o fortalecimento de projetos de EaD na EJA, reconhecendo essa modalidade como alternativa válida para ampliar o acesso à Educação básica.

Sobre estes aspectos é válido retomar o que prevê o texto da Resolução n.1/2000, em seus Artigos 10 e 13, ao considerar a possibilidade da oferta da EJA em EaD conforme orientações presentes no documento: mediante LDB/96 (Art. 32, § 4º) e pelo **Decreto n. 2.561/98**³⁵ para efeito de impor **limites à EaD** no Ensino Fundamental - o que não impede seu uso na EJA nessa etapa de ensino. Nestes documentos, a oferta é vista como estratégia de inclusão e meio de ampliação de acesso ao ensino, principalmente em locais de difícil acesso. Portanto, tal

³⁵ O Decreto altera a redação do **Decreto n. 2.494/98** nos Art. 11 e 12, quanto à regulamentação da EaD no Brasil, especificamente no que diz respeito à organização e funcionamento das instituições de ensino em EaD.

competência pode ser delegada aos sistemas de ensino, seja rede pública ou privada, conforme estabelecido nestas legislações.

Contudo, pautado nos marcos legais supracitados, a possibilidade da oferta da EJA em EaD deve ocorrer mediante rígido controle, acompanhamento e fiscalização do poder público, a fim de reforçar o compromisso com a qualidade de acesso ao ensino na modalidade. Considerado um tema bastante polêmico pela sociedade civil, em especial pelos defensores de um ensino de qualidade ao público da EJA. Cabe destacar que no Parecer de 2000 essa indicação de oferta, vem acompanhada de posicionamento bastante crítico:

Este veio fecundo e contemporâneo, dado seu caráter inovador e flexível, pode sempre ser tomado de assalto por mãos inescrupulosas com consequências inversas ao desejado: **ensino medíocre** e certificados e diplomas **mercadorizados**. Daí a importância de um processo permanente de certificação que informe sobre a qualidade das iniciativas neste setor (Parecer CNE/CEB n. 11/2000, p. 44).

Isso pode indicar a preocupação que há na sociedade civil com os rumos mercadológicos que a EJA vem tomando desde a consolidação das políticas neoliberais no segmento de educação do país. Com a observação, a indicação EaD na EJA, vem acompanhada de condições, dentre elas: que esta oferta não substitua o compromisso com educação de qualidade com foco na aprendizagem significativa, mas nunca como solução rápida ou superficial. Esta inferência no texto do Parecer, pode configurar certa resistência a esse tipo de oferta, assim como também pode indicar um “jogo de forças” entre: o que determinam os marcos legais e a tentativa de legitimar uma Educação Popular para EJA - podendo até indicar contradições ideológicas dentro do próprio Parecer que deu origem as DCN/EJA.

Voltando ao Parecer CNE/CEB n. 36/2004, em seu texto propõe **disciplinar nacionalmente a oferta de EJA**, com a proposta de reformulação à Resolução n. 1/2000, no seu Art. 6º que passaria a vigorar da seguinte forma: cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura dos cursos da EJA, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação, o regime de colaboração entre os entes federativos. Com destaque aos principais requisitos:

§ 1º Os cursos de EJA/Ensino Fundamental, **nas formas presencial e a distância**, terão a duração mínima de 2 (dois) anos e neles só poderão ser matriculados alunos com, no mínimo, 15 (quinze) anos completos; § 2º - Os cursos de EJA/Ensino médio, **na forma presencial e na EaD**, terão a duração mínima de um ano e meio e neles só poderão ser matriculados alunos com, no mínimo 18 (dezoito) anos completos (Brasil, 2004, p. 4, grifos nosso).

O Parecer n. 36/2004, apesar de aprovado no âmbito do Câmara da Educação básica (CEB), que reconheceu a necessidade de atualizar as DCN/EJA para melhor atender às

especificidades da modalidade, indicou em seu anexo um projeto de resolução, entretanto, esse dispositivo não se converteu em aprovação posteriormente. Essa constatação, pode indicar certa resistência no âmbito do CEB, por parte da comunidade escolar e de movimentos sociais em defesa de uma educação de qualidade aos jovens e adultos trabalhadores.

Seguindo o fluxo do primeiro mandato do Governo Lula, nesse período houve forte pressão por parte da comunidade civil e de determinados setores econômicos, pela integração da Educação básica com a Educação Profissional (Bispo, 2020). Em face às crescentes desigualdades sociais existentes no país, principalmente em virtude da necessidade de instituir programas que solucionassem o problema econômico dos grupos mais vulneráveis de jovens. Por sua vez, os movimentos populares caracterizados historicamente pelas lutas de seus direitos civis, questionam esse lugar, amparados pelo Artigo 39 da LDB/96 e consolidados no Parecer CNE n. 11/2000, nos quais estabelecem que a educação profissional deve conduzir o cidadão ao permanente desenvolvimento de suas aptidões para a vida produtiva: determinam seus interesses, seus desejos de saber mais, de certificar-se, de progredir.

Com base nessas orientações legais e como parte da política de educação/econômica profissional do Governo, a oferta de cursos para EJA, por meio da criação de programas focais, também integraram a modalidade à Educação Profissional e Técnica/EPT. Atende-se, assim, às reivindicações e às demandas por qualificação e requalificação profissional da população jovem e adulta de baixa escolaridade.

A inclusão da EJA na EPT, emerge como conquista histórica para promover a elevação da escolaridade dos trabalhadores. Entretanto, os anseios pela democratização da Educação Profissional, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), registraram um período marcado pelas relações de poder entre os setores “[...] progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo”. Isso comprometeu a política do Governo Lula, na tarefa de garantir a adaptação da Educação dos trabalhadores com a reestruturação produtiva do país.

O **Parecer CNE/CEB n. 20/2005** vincula a EJA como alternativa `a oferta da **Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada**, previsto no Decreto n. 5.478/2005³⁶. Com esse objetivo, o documento traz orientações para adequação da EJA na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, de forma que essa articulação poderá ocorrer tanto no Ensino médio convencional, quanto com os **Cursos de EJA Ensino médio integrado**,

³⁶ O Decreto nº 5.478/2005, institui o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica.

objetivando simultaneamente, a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, por meio de Cursos integrados entre Ensino médio e EPT de nível médio. Todavia, o documento estabelece que estes cursos não devem ser entendidos “[...] como um curso que represente a somatória de dois cursos distintos, embora complementares” (Brasil, 2005, p. 1-2). A **Integração teoria e prática** dos cursos de EPT de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino médio, deve ser considerado como um **curso único** desde a sua concepção, plenamente integrado e ser desenvolvido como tal, desde o primeiro de aula até o último dia de formação.

A **carga horária mínima dos cursos integrados**, em decorrência do Parecer CNE/CEB n. 39/2004, admite como carga horária mínima para os cursos realizados na forma integrada com o Ensino médio, um total entre 3.000 a 3.200 horas, integralizadas num período mínimo entre três e quatro anos de duração (Brasil, 2005, p. 3-6, grifo nosso). Nesse aspecto, o Art. 6 estabelece que deverão ser destinadas, no mínimo, um total de 1.200 horas para a EJA/Ensino médio, **cumulativamente** com a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica de nível médio, desenvolvidas de acordo com Projeto Pedagógico Unificado, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Para **EJA/Ensino Fundamental e a Educação Profissional**, os cursos destinados à formação inicial e continuada desenvolvidos de forma integrada com a modalidade, deverão contar com carga horária mínima de 1.400 horas. Das quais um mínimo de 200 destinadas à Educação Profissional e 1.200 destinadas à formação geral básica deste no nível.

Sobre **ampliação de projetos**, conforme orientações, nada impede que projetos específicos do Ministério da Educação (MEC), que objetivem ampliar o alcance do PROEJA para além do âmbito das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, “[...] sejam apreciados por esta Câmara de Educação básica nos termos do Artigo 81 da LDB/96” (Brasil, 2005, p. 4-5). Nesta ampliação, são consideradas as **parcerias e colaboração** com o MEC, que poderá submeter à apreciação do Conselho Nacional de Educação propostas de oferta da EPT realizadas de forma integrada ou articulada com o Ensino Fundamental ou com o Ensino médio, mediante **convênios de intercomplementaridade** entre instituições de ensino públicas ou privadas, para a oferta conjunta de cursos técnicos na EJA.

Tais orientações presentes no Parecer e no Decreto n. 5.478/2005 abrem espaço para as iniciativas privadas e não governamentais, como o sistema “S” que compreende o Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço

Social da Indústria (SESI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) - configurando parceria constante com o MEC na oferta da EJA em todo País desde então.

A partir da Resolução CNE/CEB n. 4/2005 o Governo Lula **formaliza a EJA na Educação Profissional e Técnica (EPT)**, como previsto no Decreto n. 5.478/2005, se constituiu como parte do contexto para a instituição do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que visava, “[...] ampliar a oferta de vagas gratuitas em cursos de formação [...] integradas ao Ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos” (Brasil, 2005, p. 29). Não obstante, conforme Julião, Beiral e Ferrari (2017), o Programa enfrenta desafios desde sua implementação, relacionados à oferta reduzida de vagas, formação de professores, estruturas inadequadas, propostas curriculares inadequadas à modalidade resultando em evasão, sobretudo, nas regiões periféricas do Brasil.

Com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 4-11), a problematização da oferta em EPT à modalidade EJA se deu, na verdade, para manter uma incumbência residual com a Educação básica, da qual sofreu esvaziamento quando o Ensino médio passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação básica (SEB) “[...] e a educação de jovens e adultos - com a qual a política de educação profissional nunca havia se ocupado - abrigada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Para os autores, o que deveria ser a reconstrução de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe, na verdade, resultou na “conquista de um direito restrito pela formação mínima”, configurando o PROEJA um programa inconsistente às demandas sociais dos trabalhadores jovens e adultos.

De “qualquer forma” e seguindo a perspectiva compensatória e remediadora de educação, o Parecer CNE/CEB n. 20/2005 e a Resolução CNE/CEB n. 4/2005 oficializam a entrada da modalidade no plano de expansão do mercado capitalista, como fruto da política macroeconômica do país. Isso aproxima a EJA à lógica mercadológica das parcerias público-privadas, sob a justificativa de elevação das condições socioeconômica dessa parcela da população, conforme já estabelecido pela Resolução CEB/CNE n. 1/2000 e que não foi aprofundado, mas trouxe indicações gerais sobre essa pauta.

Cabe problematizar que o trabalho, nessa perspectiva de integração, não se refere apenas à noção de trabalho assalariado como forma de subsistência, mas como forma de trabalho característica do modo de produção capitalista, ao considerá-lo como **princípio educativo**, doutrinador (Ciavatta; Rummert; 2010). Tal oferta de formação faz da educação escolar um modo de produção capitalista, que destina um tipo de escola para cada classe social e não exclui

o aprofundamento dessa lógica para o público trabalhador presente na EJA; concepção tal que vai de encontro à ideia de que o trabalho se constitui em atividade inerente e essencial à vida humana. Conforme analisou Frigotto (2002), é através do trabalho que o ser humano se apropria da natureza para tornar possível a sua existência biológica, física e cultural, o que lhe confere também um caráter transformador na vida dos sujeitos - como já proferido pela Educação Libertadora de Paulo Freire.

Na percepção desta pesquisadora, é a partir dos desdobramentos advindos do Parecer CNE/CEB n. 20/2005 que se incluiu a EJA no mundo da Formação Profissional e Técnica, que se configura o movimento do “jogo de pareceres e resoluções” que caracterizaram as políticas curriculares da modalidade das últimas duas décadas. Assim é que nesse movimento histórico que se caracterizou o cenário das legislações, emerge o **Parecer CNE/CEB n. 29/2006** que reexaminou o Parecer CNE/CEB n. 36/2004 o qual, por sua vez, trouxe a reformulação da Resolução de 2000. O Parecer/2006 teve como motivação o pedido de reformulação dos polêmicos **cursos supletivos**, nos aspectos que compreendem: a **idade mínima** para a realização de exame, do credenciamento e realização por instituições públicas e particulares, devidamente autorizadas pelos sistemas de ensino.

De modo geral, o parecer mantém as orientações do Parecer CNE/CEB n. 36/2004, sofrendo pequena alteração referente ao tempo de duração da EJA/Ensino médio. Nos aspectos operacionais demarca outra compreensão acerca da oferta à distância, indicando que nos cursos em **EaD na EJA** devam ser **limitados**, sendo qualquer norma ser pensada dentro de uma política mais ampla de Educação a Distância e não isoladamente (Brasil, 2006, p. 4, grifo nosso). Os projetos destinados à EJA devem ser diversificados, não uniformizados, e adequados às realidades locais conforme descritos nas DCN/EJA de 2000.

Nesse sentido, o relator enfatiza que se trata de cursos de Educação de Jovens e Adultos destinados às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental ou Médio na idade adequada, e não a jovens que enfrentaram insucesso escolar (Brasil, 2006, p. 6). A partir disso, são propostos parâmetros nacionais referentes ao tempo mínimo de integralização e à idade mínima para ingresso em cada etapa: nos anos iniciais do Ensino Fundamental , tanto a duração quanto a idade de início permanecem livres; nos anos finais do Ensino Fundamental , estabelece-se duração mínima de 24 meses e idade mínima de 15 anos; no Ensino médio , define-se duração mínima de 18 meses (anteriormente 15 meses, conforme o Parecer em reexame) e idade mínima de 18 anos para ingresso.

No voto do relator - ao perquirir o documento, dentre as justificativas apresentadas referentes aos cursos e exames relativamente à EJA - chama a atenção os argumentos para

afirmar que os sistemas de ensino, quer seja o nacional, estaduais ou municipais, têm o dever de viabilizar e aprovar “[...] apenas projetos que assegurem o cumprimento dessa ação reparadora e vedar todos os que mais uma vez, agora pela via da certificação irresponsável, neguem aos jovens e adultos os conhecimentos e vivências escolares a que fazem jus [...]” (Brasil, 2006, p. 5). O documento explica que tal orientação é uma forma de combater: “Como parecem ser aqueles que anunciam certificação de Ensino médio em um mês, sem exigência de frequência e sem avaliação no processo” - em nota de rodapé.

A reflexão acerca das mudanças nas orientações presentes nos Pareceres n. 36/2005 e o n. 29/2006 (esse último cabe enfatizar a posição demarcada quanto a negação da educação ao substituí-la por certificação) evidenciam as disputas e discordâncias quanto à abertura para a oferta da EJA à distância. Aliado a isso, a constatação do relator do Parecer de 2006, reforça a ideia de que as políticas neoliberais para a educação, conforme o pensamento de Laval (2019), vêm transformando a educação em mercadoria. Essa citação só reforma o pensamento do qual as políticas curriculares para EJA vêm trilhando a lógica neoliberal, marcadas por paradoxos e contradições do Estado.

O período que compreende o segundo mandato de Lula (2007-2010), foi palco de formulações e reformulações nas Diretrizes Operacionais da EJA, podendo ser observado nos documentos que representam esse movimento: o Parecer CNE/CEB n. 23/2008, a Resolução CNE/CEB n. 3/2010 e o Parecer CNE/CEB n. 6/2010, todos tratam de **Diretrizes Operacionais para a EJA** nos aspectos relativos à duração dos cursos, idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima para certificação nos exames de EJA e a EJA desenvolvida por meio da EaD. Alguns destes aspectos, já presentes nas disputas evidenciadas nos pareceres anteriormente analisados.

No que se refere ao **Parecer CNE/CEB n. 23/2008**, documento que analisou a instituição das Diretrizes Operacionais para a modalidade, traz de diferente aos outros Pareceres o aprofundamento da relação **EJA e EaD**, no qual discute, detalhadamente, as condições para oferta da EJA via EaD, buscando maior alinhamento com o Decreto n. 5.622/2005 que regulamentou o Artigo 80º da LDB/96 (Brasil, 2008, p. 1-2). Em seu texto, o parecer apresenta discussões das audiências públicas sobre a possibilidade de aumentar a idade mínima para ingresso nos cursos de EJA (sugerindo 18 anos para EF), reforçando que o documento foi construído com ampla consulta pública, audiências regionais, estudos técnicos da UNESCO; relatando debates e divergências sobre a proposta, porém, sem consenso final (Brasil, 2008, p.8-10, grifo nosso) - como especificado no texto.

Com enfoque na **certificação e exames supletivos**, o parecer amplia a discussão sobre a certificação dos estudantes da EJA, criticando o ENCCEJA como instrumento de certificação e propondo alternativas baseadas na autonomia dos Estados e Municípios:

No que diz respeito ao ENCCEJA, houve quase unanimidade de posições de todos os quinze grupos, no sentido de compreender sua **inadequação como mecanismo para a certificação** na EJA. A unanimidade não foi alcançada por força de um membro de um dos 14 grupos do Nordeste que incentiva a existência do ENCCEJA **como uma segunda possibilidade** para o estudante, entendendo que ele deve ser um mecanismo que estimula a pesquisa e a avaliação para fundamentar o controle social, de tal forma que os seus resultados sejam utilizados como mecanismo de exigibilidade da qualidade social da educação regular de jovens e adultos. Além disso, um dos grupos representando as Regiões Sul e Sudeste reconhece como tarefa do Estado validar e certificar saberes adquiridos fora da escola, seja na modalidade de EJA ou em outra, **mas não por meio de exame nacional**. E, finalmente, outro grupo do Nordeste posicionou-se contrário ao ENCCEJA, no formato em que ele está (Nordeste), sinalizando, dessa forma, que em outro formato ele poderia promover a certificação (Brasil, 2008, p. 11-14, grifo nosso).

A crítica feita ao programa, compreende que o mesmo não contempla as DCN/EJA, referente ao perfil do educando da modalidade, que indica a necessidade de flexibilidade curricular “[...] em sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente” (Brasil, 2000, p. 61). Em relação a essa indicação, na proposta do ENCCEJA é considerada a lógica das competências e habilidades como base de sua organização curricular expressas em tópicos de conhecimento a partir de um processo de pouco afeito à flexibilização do currículo, o que contraria as orientações das DCN/EJA. O que torna a crítica ao Parecer CNE/CEB n. 23/2008 totalmente relevante, haja vista a grande diversidade dos sujeitos da EJA, somadas às especificidades regionais e locais.

A perspectiva existente nesse Parecer de 2008 não se converteu em desdobramento ou resolução posterior. No entanto, os pontos foram novamente examinados em 2010. Nessa direção, o Parecer CNE/CEB n. 06/2010, relatado coletivamente (sete relatores elaboraram esse documento), analisa detalhadamente os termos do Parecer CNE/CEB n. 23/2008, que considerou indispensável preservar seus elementos constitutivos conceituais de referências documentais e legais. Alterando apenas os que dizem respeito aos parâmetros de idade mínima, certificação dos exames de EJA e parâmetros para os cursos de EJA realizados por meio da EaD, que motivaram a necessidade do reexame.

De acordo com o documento, as presentes diretrizes foram revisadas **visando ao aperfeiçoamento técnico-jurídico**. Nessa direção, o quadro a seguir descreve os aspectos nos três parâmetros que se mantiveram ou sofreram mudanças nos pareceres vinculados:

Quadro 2- Comparativo das Diretrizes Operacionais EJA (2008-2010)

Reexame/aspectos	Parecer CNE/CEB n. 23/2008	Parecer CNE/CEB n. 6/2010
Duração dos cursos EJA	Define a duração mínima para anos finais do Ensino Fundamental (1.600 horas) e Ensino médio (1.200 horas), mas ainda admite flexibilidade.	Mantém essas cargas horárias, mas reafirma com mais rigor o caráter obrigatório e a supervisão pelo sistema de ensino . Definição rigorosa da idade mínima e duração dos cursos (p. 25).
Idade mínima para ingresso nos cursos EJA	Propõe 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino médio, mas admite flexibilizações para casos específicos.	Reforça a obrigatoriedade de 15 e 18 anos, retirando margens de flexibilização interpretativa. Determinação da obrigatoriedade e ajustes técnicos (p. 25-28).
EJA via EaD	Discute parâmetros para a EJA via EaD, propondo exigência de avaliação presencial para certificação. Com restrições para a oferta no EF - não seja utilizada no primeiro segmento . Sendo, a idade mínima para o desenvolvimento da EJA, com mediação da EAD, seja de 18 anos completos tanto para o EF como para o EM (p. 27).	Mantém a exigência de avaliação presencial, mas detalha o controle e a necessidade de autorização explícita. Regulamentação da EaD e exigência de certificação presencial (p. 30-36).
Exames de Certificação	Critica práticas mercantilistas e exige certificação séria, mas sem detalhar procedimentos .	Regula de forma mais precisa e detalhada: “[...] certificação apenas por instituições credenciadas e com exames presenciais ” (p. 28-30).
Flexibilidade para adolescentes de 15-17 anos	Reconhece a possibilidade de atendê-los excepcionalmente na EJA.	Elimina brechas , reafirmando a prioridade do ensino regular para essa faixa etária.

Fonte: elaboração própria com base nos documentos citados (grifos nossos).

A revisão da **duração dos cursos** e da **idade mínima** para ingresso na EJA, é um dos aspectos polêmicos - que trazem pontos divergentes em seu texto. Como nas discussões do relatório, acerca dos textos e propostas que subsidiaram o debate, dentre elas, a unificação da idade mínima em 18 anos para todos os cursos, de origem no Parecer n. 23/2008 - negada pelo MEC - A questão não é de todo pacífica e, portanto, não é de fácil solução merecendo revisão (Brasil, 2010, p. 3, grifo nosso). Isso pode revelar tensões internas e a presença de divergências no processo de formulação das diretrizes.

Vale ressaltar, que de acordo com essa proposta, um dos fatores que pesaria a favor da alteração de faixa etária para cima, seria principalmente, pelo fato de que esse aumento da idade evitaria o que vem sendo chamado de *juvenilização* ou mesmo um *adolescer* da EJA, conforme mencionado no trecho, a seguir:

[...]Tal situação é fruto de uma espécie de **migração perversa** de jovens entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos que não encontram o devido acolhimento junto aos estabelecimentos do ensino sequencial regular da idade própria. Não é incomum se perceber que a população escolarizável de jovens com mais de 15 (quinze) anos seja vista como **“invasora”** da modalidade regular da idade própria. E assim são induzidos a buscar a EJA, não como uma modalidade que tem sua identidade, mas como uma espécie de **“lavagem das mãos”** sem que outras oportunidades lhes sejam propiciadas. Tal indução reflete uma visão do tipo: a **EJA é uma espécie de “tapa-buraco”**. [...] A **alteração para cima**

das idades dos cursos e dos exames poria um freio, pela via legal, a essa migração perversa (Brasil, 2010, p. 13).

A questão discutida no antecedente Parecer n. 23/2008, evidencia que as deficiências no sistema de ensino regular (sequencial da idade própria), são cruciais para a crescente presença da juventude na EJA. Com esta observação, o documento demonstra preocupação com este ponto em discussão, justificando a necessidade de alteração da idade mínima para 18 anos no ingresso na modalidade.

Abrindo um parêntese, sabemos que muitos são os fatores que contribuem para essa migração e a crescente juvenilização na EJA na última década, dentre os quais, a tentativa desses jovens de equiparação idade-série na possibilidade de acelerar os estudos - com o fato de concluir em menor tempo o Ensino Fundamental e Médio. Além da necessidade de acesso ao emprego, contribuem para a migração dos jovens à EJA.

Ademais, a negativa da proposta, se deu, também, pela inadequação da mesma aos parâmetros dotados nos documentos utilizados como base de fundamentação, como a UNESCO que considera jovens as pessoas que têm entre 15 e 24 anos de idade. Diferentemente, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA³⁷ considera jovens, pessoas acima de 18 anos e abrange um conjunto de medidas com o objetivo de proteger e cuidar dos indivíduos menores: crianças (até 12 anos incompletos) e adolescentes (de 12 a 18 anos incompletos). Havendo grande discordância nesse aspecto, assim, o parecer **elimina brechas**, com foco na manutenção de direitos educacionais para jovens de 15 a 17 anos (que estavam em risco de exclusão), reafirmando: **a prioridade do ensino regular para essa faixa etária**.

Com discussão crítica e divergências registradas, o parecer em questão propõe a manutenção da formulação do Parecer CEB/CNE n. 29/2006, indicando o total de horas a serem cumpridas, de duração mínima para anos finais do EF (1.600 horas) e EM (1.200 horas). Sem admitir flexibilidades, independentemente da forma de organização curricular dos estabelecimentos de ensino.

Dentre os parâmetros reavaliados, esta os polêmicos cursos de EJA por meio EaD, dos quais o documento considera um dos pontos frágeis no texto do Parecer de 2008. É oportuno ressaltar as posições advindas dos quinze grupos que estudaram a temática **relação entre EJA e EaD** - tal como foi apresentado no documento em foco. Nas três audiências públicas realizadas em 2007, apesar do intenso debate, este ainda é um tema repleto de divergências, de tal forma, que os grupos entenderam que a **questão ainda necessita de amplo debate**, inclusive

³⁷ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, criado pela Lei n. 8.069 no ano de 1990, pelo então presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992).

em outros ambientes de EJA, como universidades e movimentos sociais. Assim como, entenderam que há urgência na apropriação das tecnologias de comunicação e multimídia, “[...] como forma de constituição da cidadania, bem como contraponto ao processo de mercantilização e de desqualificação da educação (Brasil, p. 10-11; 29-30). Essa compreensão fez com que não houvesse modificação significativa no parecer, mantendo-se o disposto no Decreto n. 2.561/98 e no parecer e resolução que instituíram a DCN da EJA em 2000.

Contudo, o parecer propõe a necessidade de que seja estabelecido um sistema de avaliação da EJA desenvolvida por este meio, pontuando várias exigências, dentre elas: a) que a **avaliação de aprendizagem** dos estudantes seja contínua/processual e abrangente, como autoavaliação e avaliação em grupo presenciais; b) que haja **avaliação periódica das instituições escolares** como exercício da gestão democrática e garantia do efetivo controle social de seus desempenhos; c) que seja desenvolvida **avaliação rigorosa da oferta de iniciativa privada** que desacredencie as práticas mercantilistas (Brasil, 2010, p. 32, grifo nosso). Ademais, os estudantes só poderão ser avaliados, para fim de certificação, em exames de EJA presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo Poder Público.

Desde a proposta inicial no Art. 80 da LDB/96 e a abertura da discussão no Parecer CNE/CEB de 2004, a EaD na EJA sempre foi um ponto passível de questionamentos dos movimentos sociais e de entidades do campo educacional, haja vista a forma como até então vem sendo ofertada. A modalidade em discussão vem favorecendo modelos tecnicistas, que não se adaptam ao contexto sociocultural do aluno, contradizendo os princípios pedagógicos e didáticos que compreendem a educação de jovens e adultos, postulados pela LDB em questão e reafirmados neste parecer.

Nesses moldes, a EaD tem sido aplicada intensamente na EJA nas últimas décadas, conforme Wachowicz (2018), com os argumentos da *pós-modernidade* e da *sociedade da informação*, os quais favorecem programas não formais de escolarização e utilizam recursos didáticos sistematicamente organizados apresentados “[...] em diferentes suportes de informação, que utilizados isoladamente ou combinados, são veiculados pelos diversos meios de comunicação” (Wachowicz, 2018, p. 399). Característica que favorece cada vez mais a prática mercantilista, e afasta essa modalidade do verdadeiro sentido da educação, que de acordo com os princípios de Paulo Freire: reside no processo dialógico como forma de conhecimento e transformação da realidade dos sujeitos da EJA.

Quanto à **certificação e exames**, o parecer manifesta preocupação com os chamados “exames em massa”, criticando sua banalização e os riscos associados à perda de qualidade e

ao uso indevido da certificação. Nessa direção, o documento traz em seu texto para reflexão, o que define de *Novos passos da EJA*:

[...] tais **exames supletivos** devem progressivamente ser incluídos em **um quadro em extinção**, ao mesmo tempo em que, também aceleradamente, vai-se universalizando a Educação básica na idade própria. Importa assinalar que a LDB continua dispondo que o Ensino médio deve ir se tornando **progressivamente obrigatório**. A obrigatoriedade do Ensino médio de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos muito **cooperaria para o fim progressivo dos exames supletivos**. Em que pese uma possibilidade de alteração legal das idades para exames supletivos, tal como vige hoje na LDB, é preciso atentar que a solução maior para a **função reparadora** e para a **função equalizadora da EJA** ainda é a oferta e o atendimento **universalizado da Educação básica** [...] (Brasil, 2010, p. 15).

Nota-se a cautela do Parecer 6/2010 frente à institucionalização dos exames supletivos, considerados potencialmente excludentes. Na crítica a essa prática, traz como exemplo o ENCEJA, alertando para o risco de perda de qualidade e seu uso indevido, indicado pelos relatores, como mecanismo inadequado e excludente de certificação (Brasil, 2010, p. 28-29). Haja vista que este programa de certificação avalia e nivela o conhecimento dos jovens e adultos trabalhadores em todo o país, ignorando o contexto socioeconômico e cultural.

Apesar das críticas, o Parecer CNE/CEB n. 6/2010 traz dentre as principais orientações, a necessidade de oferecer subsídios aos sistemas de ensino estaduais para garantir a **regionalização do exame**, com apoio técnico pedagógico e financeiro por meio de **agências especializadas**, dado que possuem quadros qualificados em avaliação” (Brasil, 2010, p. 29-31, grifo nosso). Além da possibilidade de existência de um exame nacional que venha a ser instrumento para que a União possa ter clara visão da EJA, sendo exclusivamente para avaliar o desempenho dos estudantes da modalidade, assim, incorpore-se às avaliações já existentes para o EF e o EM. Conforme o documento, com o objetivo de fornecer dados e informações do desempenho de estudantes, com o fim de subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade desta modalidade em todo o país.

O Parecer CNE/CEB n. 6/2010, sobretudo, não altera profundamente o conteúdo do Parecer n. 23/2008, mas traz em seu texto um exame extenso e detalhado para justificar a necessidade de corrigir aspectos considerados frágeis, a fim de tornar as diretrizes operacionais mais precisas, obrigatórias e menos flexíveis. Contudo, é notório a contradição que existe nas orientações do Parecer n. 6/2010, ao sugerir a importância de **exames regionalizados** e ao

mesmo tempo incluir a necessidade de um **exame nacional** para avaliar os estudantes da EJA, inserindo a modalidade na recorrente política de avaliação de rendimento escolar³⁸.

Ademais, a flexibilização criticada no Parecer de 2008 (em reanálise) - dadas às **práticas mercantilistas**. Ainda assim, este parecer traz o sistema privado ao mencionar as agências especializadas em avaliação, logo, de certa forma a flexibilização é mantida ao incluir parâmetros que abrem espaço para a política mercantilista no ensino. Marcando a contradição existente no texto do parecer em questão e nas políticas curriculares admitidas para a EJA.

Como desdobramento do Parecer CNE/CEB n. 6/2010, foi aprovada a **Resolução CNE/CEB n. 3/2010** que instituiu as **Diretrizes Operacionais para a EJA** nos aspectos relativos à: duração dos cursos, idade mínima para ingresso na EJA, certificação e exames, bem como a oferta de EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância. Todas as ações referentes à oferta de EJA, estabelecem que a modalidade deve consolidar-se como instrumento voltado **à educação ao longo da vida**³⁹, que reforça a necessidade de compreender a educação como processo contínuo, não restrito à infância ou juventude (Artigo 2º. p. 1; 11-12 p. 3). Vale lembrar que este conceito já foi utilizado pelas DCN/EJA de 2000, é retomado por esta resolução, na qual apresenta dispositivos ao prever o **aproveitamento de estudos e conhecimentos prévios** vinculando a escolarização à formação profissional. De modo geral a resolução contempla os três aspectos operacionais propostos na minuta anexa ao parecer, que apesar da ampla discussão e críticas expressas no documento de origem, ainda sim, foi confirmado e normatizado pelo documento. Para compreender os desdobramentos na organização da oferta, cabe destacar, brevemente, esses parâmetros.

No que se refere à **duração dos cursos** e à **idade mínima** para ingresso na EJA, a resolução afirma a manutenção das diretrizes formuladas no Parecer CEB/CNE n. 29/2006 (Brasil, 2010, p. 26-27), que indicou o total de horas a serem cumpridas nos estabelecimentos de ensino em todo país, sendo: 1600h para anos finais do EF e 1200h para EM, com idade mínima de 15 anos para o ingresso no EF e 18 anos no EM.

Quanto à **certificação por meio de exames**, a Resolução 3/2010 legitima sua aplicação, garantindo a viabilidade operacional, permitindo que a União promova avaliações e certificações **em regime de colaboração com a iniciativa privada**, trazendo a possibilidade de realizar “[...] exame intragovernamental para certificação nacional em parceria com um ou

³⁸ Refere-se a um conjunto de instrumentos e práticas que visam medir o desempenho dos alunos e a qualidade do ensino, com o objetivo de melhorar a Educação Básica. Essa avaliação serve tanto para identificar dificuldades de aprendizagem dos alunos como para avaliar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem (Maués, 2011).

³⁹ Esse é um dispositivo que ganha força e maior detalhamento na análise da Resolução de 2021.

mais sistemas, sob a forma de adesão e como consequência, devendo, nesse caso, garantir a exigência de uma **base nacional comum**” (Brasil, 2010, p. 2). Com o detalhamento, atribui a idade mínima igual à dos cursos presenciais, e certificação sob responsabilidade dos sistemas de ensino, impondo critérios e padrões de qualidade.

O que deveria ser a ampliação e manutenção da oferta da EJA sob a forma presencial com avaliação em processo, nos três turnos escolares, garantindo o atendimento da Educação básica para múltiplas idades próprias - conforme descrito no parecer vinculado. Do contrário, temos a manutenção dos exames para certificação como forma de reparação da equidade de educação para esse público. Nessa direção, a universalização da Educação básica (em destaque no parecer), conforme rege a LDB/96, ainda é considerada distante e utópica, tendo em vista as constantes concessões e ampliação dessa prática à rede privada em todo país.

Por último, e não menos conflitante, a polêmica oferta de **EJA por meio da EaD**. No parecer de origem, em seu texto, dedica longa discussão teórica fundamentada nos documentos oficiais que tratam do tema, além fazer sérias críticas às práticas vigentes, discutindo os riscos da mercantilização e o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)⁴⁰ neste meio. Manifesta, sobretudo, preocupação com sua banalização e os riscos associados à perda de qualidade e ao uso indevido desta prática para conclusão dos estudos.

Quanto às críticas feitas às TIC, com atenção à qualidade, estrutura e a necessidade de suporte presencial, o parecer destacou que “[...] compreender as singularidades da aprendizagem presencial e da aprendizagem a distância mediada pelas TIC, não como oposição ou substitutivas uma da outra, mas como ações complementares” (Brasil, 2010, p. 29-32). Para esse fim, o documento sugeriu o estabelecimento de um sistema de avaliação da EJA, desenvolvida por meio da EaD em combate as práticas mercantilistas - proposta mantida no texto final da resolução, apesar das duras críticas.

Ainda assim, a Resolução 3/2010 considera que a EJA em EaD deve ser desenvolvida em comunidade de aprendizagem em rede, com aplicação, dentre outras, das TIC mediante regras operacionais específicas de credenciamento, avaliação e infraestrutura, em prol da busca inteligente e na interatividade virtual, além de manter a transferência entre EJA presencial e EaD (Brasil, 2010, p. 3), como forma de constituição da cidadania, bem como contraponto ao processo de mercantilização e de desqualificação da educação.

⁴⁰ Teve como base de críticas o documento intitulado *Educação Básica de Jovens e Adultos mediada e não mediada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC multimídia em comunidade de aprendizagem em rede*, elaborado pela professora Maria Luiza Pereira Angelim, da Faculdade de Educação/UnB.

Conforme comparativo detalhado, é observado que a cada decisão favorável aos aspectos analisados pelo parecer (de natureza analítico e propositivo), esta vem antecedida de certo teor crítico, algo que não é reproduzido no texto final desta resolução (de caráter sintético), que consolida as decisões em consonância com as legislações e documentos que antecedem os fundamentos descritos no parecer. Essas pequenas diferenças no texto dos documentos, revelam o desafio de equilibrar os anseios da sociedade civil e a hegemônica política neoliberal, que envolve a regulamentação das Diretrizes Operacionais da EJA. Portanto, a Resolução CNE/CEB n. 3/2010 normatiza as Diretrizes Operacionais para EJA com detalhamento técnico e político, e as tornam obrigatórias, formalizando-as no âmbito dos sistemas de ensino do país.

Como se pode observar, as legislações que organizaram a oferta e estruturação da EJA e as principais políticas que articulam a educação de jovens e adultos e Educação Profissional, colaboraram diretamente para a entrada e permanência do jovem na modalidade (Novais; Gomes, 2019; Ribeiro e Novais, 2019). Cabe mencionar que essa discussão já foi pauta no Parecer 23/2008, posteriormente revisto. Esse constante movimento de idas e vindas na operacionalidade da EJA vem adiando o que deveria ser o exercício do direito à educação, como política pública assegurada pela LDB/96.

Desde a institucionalização das DCN/EJA em 2000, as legislações de propostas curriculares ao longo dos últimos anos configuraram a expressão de muitos desses conflitos que cercam as políticas para EJA, apresentadas pelos governos Federais que se seguiram.

De acordo com Julião, Beiral e Ferreira (2017), nos anos que correspondem aos **Governos Lula (2003-20210) e Dilma Rousseff (2011-2016)**, somando praticamente 14 anos, a política educacional possibilitou maior visibilidade à EJA, ampliando o atendimento aos jovens e adultos mediante inúmeros programas de formação Profissional e Técnico. Tais iniciativas, acabaram dando continuidade às políticas neoliberais do governo anterior, “[...] ressaltando em uma ação de oferta de cursos de curta duração ou cursos técnicos, não relacionados à EJA inicialmente, desvinculados com as propostas de elevação de escolaridade, de formação integral e de continuidade do processo de escolarização” (Julião; Beiral; Ferreira, 2017, p. 12). Entretanto conforme os autores, embora estas ações tenham sido relevantes para a modalidade, a lógica construída durante o Governo FHC não foi superada, pois a oferta desses cursos vinculados à EJA manteve-se fragmentado e de forma geral, com cursos de formação aligeirada.

Como observado, considerando o caráter assistencialista das iniciativas, ditas inclusivas, voltadas para a modalidade, os programas apresentam a concepção da “flexibilidade” que incorpora a lógica de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada (Julião; Beiral;

Ferreira, 2017). O que coloca a EJA em constante condição de dependência de programas de governo, ação que não a constitui, efetivamente, como política pública de Estado.

O período que compreendeu o Governo de **Dilma Rousseff (2011-2016)** de modo geral, manteve-se a política macroeconômica do seu antecessor Lula - modelo adotado do governo de FHC. Metas de inflação, câmbio flexível e superávits primários continuaram a nortear a política econômica do Brasil (Corsi, 2016). De acordo com o autor, estes parâmetros configuraram a política econômica do primeiro mandato de Dilma (2011-2014), caracterizada em elevadas taxas de juros que ampliava em valorização da moeda, sobretudo, expressava o interesse do capital financeiro nacional e global.

Já no **segundo mandato (2015-2016)**, foi marcado pelo baixo crescimento econômico⁴¹ e pela tentativa de minimizar a dívida pública com mudança estrutural nas taxas de juros e câmbio. O que significou questionar o *poder estrutural* do capital financeiro e a tentativa de flexibilizar a política neoliberal vigente (Corsi, 2016, p. 4), algo que gerou disputas políticas pela hegemonia econômica do país. De acordo com o autor, as contradições entre a manutenção da política econômica e ao mesmo tempo atender aos múltiplos interesses que iam da classe trabalhadora a setores da burguesia financeira, como o mercado interno e o agronegócio. A incompatibilidade desses interesses não tardaria a emergir na deflagração da crise estrutural política e econômica do seu governo.

Este contexto refletiu significativamente no campo da educação, no qual foi realizado um processo de “renovação” nos diferentes níveis de ensino no Brasil. Para Lima (2012, p. 496), na tentativa de equilibrar o contexto da crise econômica, a necessidade de aumentar a mão de obra qualificada pelo governo, criou-se uma estratégia que teve três elementos básicos: o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino médio (DCN/EM) e a Educação Profissional e Técnica, tendo como principal expoente o PRONATEC. A melhoria da qualidade da educação, bem como a necessidade de adequá-la às transformações da sociedade e ao mundo do trabalho, foram algumas das justificativas usadas pelo governo.

Para Freitas (2012), em termos de Políticas Educacionais, esse período marca em definitivo o alinhamento das reformas de matriz *ultraneoliberal*, que foram iniciadas em décadas anteriores, mas que agora apresenta “contornos” de esvaziamento do sentido público da educação, embora tenha incluído o atendimento prioritário aos estudantes do EM da rede

⁴¹ No primeiro mandato do governo Dilma, o PIB cresceu em média 2,1% ao ano. Crescimento inferior ao da economia mundial e da América Latina, que cresceram respectivamente 3,4% e 2,9% ao ano no mesmo período. Este desempenho abaixo da média mundial e regional foi acompanhado de taxas de inflação próximas ao teto da meta (6,5%) estabelecida pelo Conselho Monetário Nacional-CMN (Corsi, 2016).

pública, da EJA, trabalhadores, beneficiários dos programas sociais. Porém, para a oferta, o governo contou, em grande parte, com participação do sistema S.

Dessa forma, foi publicado um conjunto de novas DCN e orientações gerais para educação básica, incluindo todas as modalidades, como a EJA. Embora não ter havido legislações ligadas às diretrizes curriculares para a modalidade, cabe mencionar que nesse período houve pareceres e resoluções que trouxeram à discussão a operacionalidade da oferta e atendimento da EJA, em: modalidade EaD, certificação por meio de exames, além da abertura da discussão sobre o alinhamento da EJA à BNCC.

O quadro a seguir traz os cinco documentos que estiveram em discussão nesse decênio e os principais aspectos relacionados à oferta de EJA:

Quadro 3- Legislações que trouxeram a oferta de EJA (2011-2016)

LEGISLAÇÕES	CARACTERÍSTICAS	PRINCIPAIS ASPECTOS
Parecer CNE/CEB n. 4/2013	Consulta de origem do conselho estadual de educação do amapá (CEE/AP), sobre a legitimidade e competência para não autorizar a oferta de exames de EJA por escolas privadas no Estado.	Exames não são considerados atividades de ensino; Garantia do interesse público e da qualidade; Papel do Estado na oferta de EJA gratuita e qualificada e Prevenção de práticas inadequadas .
Parecer CNE/CEB n. 1/2016	Proposta de desenvolvimento de experiência pedagógica para oferta de programa nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis do EF e Médio, em escolas do SESI.	Elevação da escolaridade dos trabalhadores do comércio; Articulação da EJA ao mundo do trabalho ; Modalidade EaD e Certificação final do EF ou Médio.
Resolução CNE/CEB n. 1/2016	Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de EJA , nas etapas do EF e Médio, na modalidade EaD , em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.	Requisitos para Oferta em Regime de Colaboração; Condições para Oferta Técnica e Profissional; Supervisão , Avaliação e Qualidade e Garantias ao Aluno da EJA.
Resolução CNE/CEB n. 4/2016	Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro.	Definição e abrangência da EJA para remição de pena; Modalidades de oferta e Diretrizes operacionais específicas no Art. 4º diretrizes que envolvem a EJA em prisões.

Fonte: elaboração própria (grifos nossos).

Diante à observação do quadro, é evidente que apesar de tantas discussões anteriores nos documentos referentes à operacionalidade da EJA. Isso, principalmente no que tange à oferta de exames e à modalidade em EaD, que ainda persistem conflitos e disputas, especialmente sobre a certificação por meio de instituições privadas.

Nessa direção, o **Parecer CNE/CEB n. 4/2013 consultivo** traz à tona a **competência do Estado do Amapá** de autorizar (ou negar) estabelecimentos privados para a oferta de exames supletivos da EJA. No texto do documento, é afirmado que a oferta deve estar alinhada ao

interesse público “[...] caso haja desvio desse foco como exames mal aplicados ou com fins meramente comerciais, cabe ao Estado corrigir essa atuação” (Brasil, 2013). O parecer utiliza como respaldo a Constituição de 88 (Art. 209) e a LDB/96 (Art. 10, inciso V; Art. 37 e 38) para afirmar que, cabe à iniciativa privada apenas a atuação das atividades de ensino, quanto aos exames supletivos: não se enquadram nessa categoria. Considera-se a **exclusividade do Estado na aplicação dos exames supletivos** a fim de evitar distorções, como a comercialização indevida de certificações e garantir maior controle sobre os processos avaliativos, além de assegurar a gratuitamente de exames na EJA. Portanto, é negado ao sistema privado do Amapá a oferta, cabendo ao Estado essa responsabilidade.

Vale ressaltar que atualmente a prática de exames para fins de certificação é uma realidade na rede privada no estado. Comumente são encontradas empresas que oferecem cursos/certificação de forma rápida e dita eficiente (na mídia local), contrariando o posicionamento utilizado por este parecer. Certamente, estas empresas e escolas, atuam com a *devida autorização e avaliação do Estado*, haja vista que os exames supletivos para fins de certificação na rede privadas é uma prática constante.

Em sequência, decorre o sentido ao alinhamento da EJA às novas DCN e à política de Educação Profissional do Governo Dilma. A **Resolução CNE/CEB n. 1/2016** de origem no Parecer n. 13/2015, define **Diretrizes Operacionais Nacionais** para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino médio, de **Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de EJA, nas etapas do EF e Médio**, na modalidade EaD, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

O documento traz como orientações gerais para a oferta de EPT na EJA, a exigência de: Inclusão no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT); Infraestrutura adequada nos polos; Condições para atividades práticas e estágios supervisionados, por meio de acordos de cooperação técnica com instituições que ofereçam campos de estágio; **Monitoramento**, cabendo ao Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) para registrar e divulgar instituições credenciadas, cursos autorizados, alunos matriculados e polos de apoio presencial supervisionados; **Supervisão e avaliação** feita em colaboração entre os sistemas de ensino (federal, estadual e municipal), para autorizações e acompanhamento nos polos. Como garantia para o público da EJA, a idade mínima exigida é a mesma dos cursos presenciais, devendo haver aproveitamento de estudos entre as modalidades presencial e a distância, sendo o histórico escolar e certificados, emitidos pela sede da instituição, indicando o local de conclusão e atos autorizativos.

A oferta em EaD para os cursos, mais uma vez, é vista como oportunidade de estudos para o trabalhador. O documento traz a orientação do uso de tecnologias diversas (AVA, videoaulas, internet, rádio, TV e impressos), com adaptações necessárias aos requisitos para oferta em regime de colaboração. Isso exige que as instituições estejam credenciadas no sistema de ensino de origem e autorizadas pelo Conselho de Educação da Unidade Federativa receptora, respeitando os critérios técnicos e pedagógicos da resolução. Assim, essa prática vem se perpetuando como forma de oferta na modalidade.

Para Lima (2012, p. 509), a necessidade de manter uma boa governança “[...] de exercer o controle inflacionário, de manter o pagamento da dívida externa e, ainda, de assumir um discurso neodesenvolvimentista com práticas neoliberais coloca os governos numa encruzilhada”. Nesse processo, a política educacional é tida como um elemento estratégico da política em geral. Com isso, os governos mantêm o discurso e os interesses das classes dominantes, mantendo o estudante trabalhador da EJA em constante de estado de “plano B” estratégico em prol da demanda social e econômica do país.

Seguindo o fluxo do regime de colaboração dos sistemas de ensino, emerge o **Parecer CNE/CEB n. 1/2016** que traz a proposta de **experiência pedagógica** para oferta de programas nacionais de EJA nos níveis do EF e Médio, em escolas do SESI. Como efeito de autorização, o Parecer obteve a aprovação da oferta de EJA nas etapas do EF e Médio, atendendo prioritariamente aos trabalhadores da indústria brasileira, em articulação com as unidades do SENAI e sob regime de cooperação com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

O projeto teve como objetivo a elevação da escolaridade de “[...] um universo superior a cinco milhões de trabalhadores da indústria nacional, muitos dos quais sequer concluíram o Ensino Fundamental” (Brasil, 2016, p. 1-9). A proposta pedagógica articula à EJA ao mundo do trabalho utiliza como ferramentas a EaD e a certificação de competências, sendo a certificação final do EF ou Médio concedida pelas escolas do SESI e, sempre que possível, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Posteriormente, em 2019, estes termos são revistos pelo Parecer CNE/CEB n. 1/2019, emitidos já no governo Jair Bolsonaro (2019-2022).

Em cumprimento ao PNE (da Meta 9) estabelecido pelo governo quanto à oferta de EJA nas etapas do EF e Médio, às pessoas privadas de liberdade, a **Resolução CNE/CEB n. 4/2016**, dispôs sobre as **Diretrizes Operacionais para a remição de pena por estudos** de pessoas em privação de liberdade **nos estabelecimentos penais** do sistema prisional brasileiro. Nessa

direção, o documento prevê a oferta de EJA como modalidade passível de remição de pena nos estabelecimentos penais, tanto na modalidade presencial quanto em EaD.

Em linhas gerais, a resolução estabelece a oferta de EJA em EPT de nível médio e seus respectivos itinerários formativos para fins de remição de pena (Art. 1, p. 1-2). Trazendo como principais critérios para a oferta: a garantia de continuidade dos estudos dentro e fora do sistema prisional, respeitando o direito à trajetória escolar completa (no Art. 5, III e IV, p. 2); a oferta da EJA deve seguir as DCN/EJA, conforme Resolução n. 1/2000 (no Art. 6, p. 2); a avaliação processual, formativa e diagnóstica, compatível com a metodologia da EJA e as condições do sistema prisional (no Art. 7, p. 3) e devem ser disponibilizados materiais pedagógicos adequados, acesso à leitura, bibliotecas, recursos audiovisuais e informática para a oferta em EaD, respeitando as normas de segurança conforme estabelecido na resolução.

Esses critérios são vistos pelo documento, como adequado à oferta da EJA **legalmente respaldada e pedagogicamente qualificada** respeitando os direitos educacionais das pessoas privadas de liberdade. No entanto, ao mesmo tempo que é garantido o direito à educação, da mesma forma esse mesmo direito é posto como condição a esses sujeitos, numa espécie de bônus comportamental.

Desta forma, são aprovadas legislações que dão centralidade às políticas estruturantes mercadológicas “mascarada” de Educação Profissional na EJA, justificadas pelo direito à educação, ou *de adequação* (como dos privados de liberdade) do estudante ao mundo do trabalho. Esse cenário leva a perceber que a educação deixa de ser vista como um direito e passa a se tornar um serviço, uma mercadoria (Manacorda, 2007). Em se tratando de educação para o trabalhador, essa lógica é reforçada pela necessidade socioeconômica de muitos estudantes, que por motivos diversos são submetidos a cursos aligeirados em prol de certificação imediata para acessar o mercado de trabalho.

Nesse contexto, não podemos deixar de destacar que no curso de reformas da educação, destacam-se a reforma do **Novo Ensino médio-NEM (Lei n. 13.415/2017)** e a criação da **Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2018)**, que definem o currículo a partir de conhecimentos, competências e habilidades comuns a todos os estudantes brasileiros, sendo a primeira versão em 2017, direcionada ao Ensino Fundamental e a versão de 2018 destinada ao Ensino médio. Podemos considerar, que essas alterações nas políticas da educação brasileira, vêm mudando os rumos da EJA, que de certa forma é colocada em lugar de subordinação às políticas curriculares estruturantes da educação básica.

De acordo com Chauí (2016), os anos finais do Governo Dilma foram marcados por profunda crise política, tendo como epicentro desse processo o golpe de Estado, em 2016,⁴² que deu início ao **Governo Temer (2016-2018)**. Apesar de curto tempo, o período foi marcado pela ampliação das reformas ultraneoliberais, privatizações e denúncias de corrupção - contexto propício e que abriu caminhos para o governo conservador seguinte.

Ao término da segunda década do século XXI, cabe destacar que o **Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022)**, compreendeu a um verdadeiro desmonte dos serviços públicos, dos direitos trabalhistas regulamentado de direito, como pudemos vivenciar com as reformas ultraneoliberais. Conforme Torres (2020, p. 160), a política do governo representou a terceirização irrestrita e total, “prevalência do negociado” sobre a desregulamentação da legislação protetora do trabalhador, via reforma trabalhista e previdenciária. Resultou na precarização do trabalho e, conseqüentemente da educação, como via de regra em tempos de contrarreformas, como bem proferiu Frigotto (2022).

Essas reformas encaminharam a educação dos jovens e adultos trabalhadores, para o que Nicodemos e Serra (2021) denominaram de *desescolarização* dos sujeitos da EJA, que é formada de certa “[...] invisibilidade curricular aliada ao esvaziamento da sua oferta presencial” (Nicodemos; Serra, 2021, p.10). De acordo com os autores, o não reconhecimento das especificidades do estudante da EJA nas legislações aprovadas pós 2016, abrem brechas para que a oferta da modalidade passe a ser conduzida quase exclusivamente em duas direções: à EJA em EaD⁴³ ou ao ENCCEJA, “ambos subprodutos” dessa tendência de política de certificação aligeirada.

Situação que se agravou, principalmente após a extinção de conselhos e secretarias (por meio do Decreto n. 9759)⁴⁴ essências às políticas educacionais, dentre elas a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), logo depois denominada SECADI, pois incorporou a vertente da *inclusão*. Para Silva (2021), a SECADI representara um esforço governamental - no caso o Governo Lula em 2004 - em promover a EJA, em consonância com a Constituição/88 e a LDB/96, além de articular com os sistemas de ensino,

⁴² Ler CHAUI, Marilena. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In SINGER. Por que gritamos golpe: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

⁴³ Em decorrência do Decreto n. 9.057/2017 que regulamentou a modalidade EaD a ser ofertada no Ensino Superior e na Educação Básica, **indicando a EJA como uma das áreas prioritárias de oferta da EaD na Educação Básica**.

⁴⁴ Decreto n. 9759 criado pelo Governo Bolsonaro, no qual extingue mais de 50 conselhos e comissões da administração federal que não tinham sido criados por Lei, todos eles com participação da sociedade civil (Silva, 2021).

implementou políticas educacionais nas áreas de alfabetização, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Essas secretarias foram substituídas por duas novas: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (Silva, 2021, p. 4). Entretanto, nenhuma delas contemplou a condução da EJA no MEC. Portanto, no Governo Bolsonaro, não houve nenhuma secretaria, departamento ou setor responsável pela modalidade em nível federal, fato que comprova a invisibilidade e a *desescolarização* dos estudantes trabalhadores da EJA, denominada por Nicodemos e Serra (2021).

Nessa conjuntura, seguindo os rumos da mercantilização da educação, o **Parecer CNE/CEB n. 1/2019** ratifica o modelo aprovado pelo Parecer de 2016, porém disciplina as relações institucionais e a organização didático-pedagógica e administrativa da oferta de EJA em conformidade ao Projeto Nova EJA/SESI. Em aspectos gerais, o Parecer 1/2019 faz uma avaliação da experiência, reconhece seus resultados positivos, propõe continuidade e expansão do modelo, além de atualizá-lo conforme as novas normas educacionais da BNCC e o Novo Ensino médio, sendo:

A Matriz de Referência Curricular, fundada nas Diretrizes Curriculares Nacionais. **será estruturada segundo as quatro grandes áreas de conhecimento**, com centralidade em competências e habilidades contextualizadas na situação social dos trabalhadores e em suas necessidades de vida, abrangendo as seguintes dimensões: I. Áreas do conhecimento; II. Eixos Cognitivos Integradores; III. Situações e Habilidades; IV. Objetos do Conhecimento. As quatro grandes áreas do conhecimento, organizadas de forma a articular estudos teórico-práticos interdisciplinares e transdisciplinares, a serem consideradas na Matriz de Referência Curricular (Brasil, 2019, p. 7).

Apesar de não estar explicitamente expresso no documento, a citação indica o alinhamento da matriz curricular do projeto aos termos da BNCC e ao Novo Ensino médio, haja vista que o parecer anterior era fundamentado apenas nas orientações da LDB e Diretrizes para EJA vigentes em 2016. Em função dessas mudanças, o **Parecer CNE/CEB n. 6/2020** trouxe o **alinhamento das Diretrizes Operacionais para a EJA** apresentadas nas duas versões da BNCC, e outras legislações relativas à modalidade, como a **Lei n. 13.415/2017** que trata do Novo Ensino médio.

Em linhas gerais, o Parecer 6/2020 traz orientações para que o currículo da EJA esteja alinhado às diretrizes da BNCC. Nesse sentido, os principais aspectos direcionados está na necessidade de organização do ensino de EJA/Ensino Médio em itinerários formativos previstos na BNCC, e ainda combinados à oferta de formação técnica/profissional, em conformidade à

Resolução CNE/CEB n. 6/2012, que definira DCN para a EPT de Nível Médio, que em seu Artigo 28, abre a possibilidade de oferta da EJA integrada à Educação Profissional (Brasil, 2020, p. 6-7). Além disso, o parecer, ora em foco, traz a exigência de currículos flexíveis e propõe modelos como EJA **Combinada, Direcionada, Multietapas e Vinculada**, para melhor atender ao público da modalidade, definida, como:

Combinada tem como base o cumprimento da carga horária mínima estabelecida para cada segmento/etapa de duas formas: direta e indireta. Na EJA Combinada, tanto as horas diretas como as horas indiretas de apoio individual são contabilizadas como aulas/horas presenciais, uma vez que as horas indiretas são registradas após a conclusão de atividades [...]. **Direcionada** (desenvolvida, através de atividades previamente planejadas pelos professores, de forma a cumprir a carga horária prevista para o componente curricular). [...] que é uma alternativa de atendimento ao estudante trabalhador matriculado em qualquer segmento da modalidade que, por motivos diversos, enfrenta dificuldades em participar das atividades no início ou no fim do turno de estudo, o que acarreta ônus ao processo pedagógico [...]. E a EJA **Multietapas** é aquela que reúne, em uma mesma sala de aula, estudantes de etapas diferentes. No 1º segmento, é possível agrupar turmas de 1ª e 2ª etapas ou de 3ª e 4ª etapas; e, no 2º segmento, podem ser agrupadas turmas de 5ª e 6ª etapas ou de 7ª e 8ª etapas (Brasil, 2020, p.15-17, grifos nossos).

Essas estratégias para ampliação do atendimento da EJA presencial, parecem, à primeira vista, apropriadas à necessidade do estudante trabalhador, porém, até que ponto esse modelo de oferta pode se distanciar da qualidade de ensino para os educandos da EJA? A modalidade estaria diante de um ensino mínimo e aligeirado? - Ficam os questionamentos.

Quanto à **certificação e exames de EJA**, esse é um aspecto que cerca as discussões da modalidade. Conforme o Parecer n. 6/2020 (p. 17), a EJA deve seguir os padrões da BNCC, ou seja, deve estar estruturada em competências e habilidades. As avaliações, por sua vez, precisam considerar não apenas conteúdos escolares, mas também os saberes construídos ao longo da vida. De acordo com o documento, alinhar a EJA à BNCC e à Lei n. 13.632/2018⁴⁵ significa valorizá-la, sobretudo, como um instrumento de **educação ao longo da vida**, capaz de atender sujeitos em diferentes estágios e com experiências diversas.

Sobre esse conceito, Gadotti (2016) afirma que não devemos confundir Educação ao Longo da Vida como a Educação Formal. A primeira pode ocorrer em todas as possibilidades de participação social dos sujeitos, enquanto a segunda está unicamente relacionada à oferta de

⁴⁵ A Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, altera a LDB/96 para incluir a educação e a aprendizagem ao longo da vida como princípios do sistema educacional. Essa lei visa garantir que a educação seja um processo contínuo e acessível a todos, ao longo de toda a vida, e não apenas na idade escolar.

educação a jovens e adultos, em estágio de escolarização diferentes e limitados à educação formal.

Embora o parecer 6/2020 proponha a necessidade de adequações metodológicas para acolher as especificidades dos sujeitos da EJA, ainda assim, existe um certo esvaziamento dessas discussões, quando lhes é imposta *uma base comum curricular*, contradizendo a diversidade cultural, social e econômica do público da EJA. Nesse sentido, é que se encontra a contradição no documento, cuja BNCC delimita a diversidade de saberes que um jovem, adulto e idoso estudante da EJA, em dez competências gerais, prescritivas e tecnicista.

As discussões em torno dessa polêmica, fizeram com que o documento fosse reexaminado no ano seguinte, pelo **Parecer CNE/CEB n. 1/2021** (Brasil, 2021, p. 23), que incorpora alterações normativas e atualizações legislativas ocorridas após aprovação do parecer original, conforme **notas técnicas** que baseiam-se nas “[...]adequações sugeridas na NT n. 74/2020/CGPA/DPR/Setec (2228401), referente ao Parecer e Resolução das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos, dando destaque somente às sugestões não incorporadas ao texto do PARECER CNE/CEB N. 6/2020”. Mesmo sem a alteração na íntegra, a nova redação traz mudanças referentes à oferta da EJA articulada à EPT, concomitante ou subsequente ao Ensino médio, bem como, sobre a carga horária. Conforme o texto, a oferta de EJA articulada, compreende principalmente:

1. **Oferta concomitante**, na qual a formação profissional é desenvolvida paralelamente à formação geral (áreas do conhecimento), podendo ocorrer, ou não, na mesma unidade escolar ofertada a quem ingressa no Ensino médio, ou já estejam cursando, realizando matrículas distintas para cada curso, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em escolas distintas; 2. Oferta concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade para a execução de Projeto Político-Pedagógico (PPP) unificado [...] 3. **Oferta integrada**, a qual resulta de um **currículo pedagógico que integra e articula os componentes curriculares da formação geral com os da formação profissional** em uma proposta pedagógica única, com vistas à formação e/ou à qualificação em diferentes perfis profissionais. É ofertada ao público que já concluiu o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, conduzindo o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação básica (Brasil, 2021, p.24).

Apontadas essas especificidades, questiona-se **como unificar o PPP** nos estabelecimentos de ensino? Considerando os diversos contextos sociais, culturais e econômicos, além das diferenças individuais que demandam o público da EJA, a complexidade dessa proposta de oferta, pode colocar o ensino de EJA, na eterna condição de formação pulverizada e aligeirada.

Assim sendo, é necessário pensar na estrutura do ensino para EJA em sua essência, no sentido de evitar a geração de medidas emergenciais, e não olhar apenas para a ênfase nos processos de certificação dos trabalhadores em detrimento do acesso ao conhecimento (Julião; Beiral; Ferrari, 2017, p. 13). Pensar a EJA para os estudantes trabalhadores como Política pública de Estado e não como forma de compensação, na qual coloca a EJA concomitante à EPT como conceito e exemplo de **Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida**.

Ademais, com esse conceito, o documento reforça o papel da EJA como política permanente, considerando também a oferta articulada à EaD, a fim de compatibilizar a modalidade com a realidade dos estudantes, de forma a **eleva e ampliar a escolaridade profissional**. Todos esses aspectos estão vinculados à concepção de “Educação e Aprendizagens ao longo da vida”. Com as proposições, o Parecer CNE/CEB n. 1/2021 é considerado favorável em todos os aspectos apresentados, dando sequência à proposta de resolução nesses termos.

Outra marca dessa década em análise, é a **Resolução CNE/CP n. 1/2021**, que definiu as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica**, aborda de forma indireta a EJA. Isso considerando um documento que estabeleceu critérios e direcionamentos para o ensino da EJA vinculada à EPT, trazendo como principais orientações, os aspectos relacionados à organização e ao funcionamento dessa integração.

No documento, a modalidade é mencionada, especificamente: no capítulo IV, em seu Art. 12, que direciona a formação inicial à oferta de qualificação profissional, podendo ser de forma articulada a EJA. Assim como no capítulo VI, nos Art. 18 e 26, que traz a **estrutura e organização da educação profissional técnica de nível médio**: dispõe a oferta de cursos técnicos para os que não concluíram o Ensino médio na idade considerada adequada, podendo ser articulada com a EJA, e com a carga horária mínima desses cursos, estabelecendo que “[...] os cursos de qualificação profissional técnica e os cursos técnicos, na forma articulada integrada com o Ensino médio na modalidade de EJA, devem assegurar o mínimo de 1.200 h (mil e duzentas horas) horas para a BNCC” (Brasil, 2021, p. 6-10). Logo, em se tratando de orientações que articulam a oferta de EJA voltada à Formação Profissional, pouca importância é dada à modalidade, considerando que esta resolução traz alterações complementares para as DCN/EJA aprovadas em 2010.

Ainda no curso de 2021, com os desdobramentos do Parecer CNE/CEB n. 01/2021, foi aprovada a **Resolução CNE/CEB n. 01/2021**, que instituiu Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu **alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA)**, à **BNCC** e à **Educação de Jovens e Adultos à Distância**. O documento normatiza orientações

do parecer de origem, em aspectos, como: duração dos cursos, idade mínima para ingresso, formas de oferta e certificação nos exames de EJA.

De modo geral, a EJA deve estar alinhada à BNCC, orientação posta como garantia aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, como forma de tentar equalizar os direitos que haviam sido deixados de lado pela Resolução n. 4/2018, ao instituir a BNCC/EM. Nessa direção, os currículos dos cursos da EJA, independentemente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os objetivos de aprendizagem expressos em **competências e habilidades nos termos da BNCC**, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital (Art. 13-16, p .5). Tal orientação traz, a obrigatoriedade de itinerários formativos da EJA, conforme os componentes curriculares postulados pela BNCC.

Da mesma forma, a Alfabetização de Jovens e Adultos também deverá estar alinhada à Política Nacional de Alfabetização (PNA), que tem como objetivo “[...] melhorar a qualidade da alfabetização no território brasileiro e combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional” (BRASIL, 2019, p. 40). Esse direcionamento traz como justificativa, relatórios e documentos de políticas públicas voltadas à alfabetização, bem como, as concepções de alfabetização adotadas na PNA, das quais “[...] convergem para os conceitos de ciência cognitiva e neurociência, situadas como pilares para o desenvolvimento do ensino da língua escrita” (Frade; Monteiro, 2019, p. 3). Nessa direção, a consciência de leitura, do vocabulário, de compreensão de textos e conseqüentemente da produção escrita, são premissas que devem orientar a prática de alfabetização na EJA. Estas, por sua vez, também deverão estar alinhadas à BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas da modalidade.

Com base nos pilares da BNCC e na PNA, a Resolução n. 01/2021 reforça e normatiza aspectos consubstanciados no Parecer de origem e que são sintetizados no quadro comparativo a seguir:

Quadro 4- Comparativo no Parecer n. 1/2021 e Resolução CNE/CEB n. 1/2021

PRINCIPAIS ASPECTOS	PARECER CNE/CEB n. 1/2021	RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 1/2021
EJA na modalidade EaD	Define EaD como possível apenas para os anos finais do EF e EM. Estabelece limite de 80% da carga horária para EaD no Ensino médio. Reconhece os desafios de acesso à tecnologia.	Normatiza a EaD nos Anos Finais do EF e no EM. Confirma limite de 80% no EM. Detalha AVA , mídias impressas, infraestrutura, avaliação contínua, autoavaliação presencial, e combate a práticas mercantilistas (Art. 4 e 6, p. 1-3).
EJA e Educação Profissional e Técnica	Detalha possibilidades de oferta de EJA concomitante e integrada . Indica exemplos e arranjos para os 3 segmentos.	Formaliza os três tipos de oferta: concomitante (mesma ou distinta unidade), concomitante na forma (com convênios), e integrada (currículo unificado). Estabelece como política estruturante (p. 3-4).
EJA como Aprendizagem ao Longo da Vida	Propõe formas de oferta e destaca a valorização de saberes adquiridos. Defende certificações diferenciadas e projetos de vida.	Institui como modalidade com detalhamento: formas de atendimento, certificações específicas, valorização das aprendizagens formais, não formais e informais (p. 4-5).

Fonte: Elaboração própria a partir do Parecer n. 01/2021 e da Resolução n. 01/2021 (grifos nossos).

O quadro n. 4 indica os aspectos da EJA que mais foram reforçados no texto da resolução, que direcionam as **formas de oferta na modalidade** e como elas devem ser conduzidas nos sistemas de ensino. Tendo na modalidade EaD a mais direcionada (descrita nos Artigos:1, 2, 4, 5 e 6), articula-se em todas as formas de oferta nos cursos de EJA no decorrer do documento. Nesse sentido, a oferta de **EJA na modalidade EaD é consolidada** pela resolução como forma de garantir a inclusão e permanência dos estudantes nos sistemas de ensino, podendo ser de iniciativas públicas e privadas. O que era definido no parecer, torna-se normativa, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino médio, quando é facultado ao aluno a realização de até 80% de sua carga horária em EaD, o que contempla o princípio da **flexibilização da oferta** de EJA - como observado no documento.

A EaD também é vinculada à EPT na EJA, em cursos de qualificação profissional ou de formação técnica que prevê o alinhamento com o nível médio, como proposta de elevação de escolaridade com a qualificação profissional (Art. 1º, inciso VII). Nessa conjuntura, a educação para o trabalho é apontada como questão estruturante na formação dos jovens e adultos, para isso, a resolução vincula a EaD, EJA e Formação Profissional, como necessidade e importância histórica dessa articulação.

Ademais, qualificação profissional ofertada em articulação ao EF (1º e 2º segmentos) poderá ser aproveitada como parte de um **itinerário formativo** que tem sua finalização no EM, com um curso de Formação Técnica de Nível Médio (Artigos 11 e 12, p. 4), sendo o 3º segmento da EJA/Ensino Médio é ofertado na forma presencial e/ou à distância, com currículos compostos por formação geral básica (conforme BNCC) e itinerários formativos integrados, indissociavelmente (conforme Lei n. 13.415/2017 do EM).

Vele ressaltar, que nesse conjunto de orientações, temos a **formação geral básica** que é obrigatoriamente organizada e articulada com os termos da BNCC e em **itinerários formativos** diversificados, os quais podem ser de natureza preliminar ou técnico-profissionalizante, como forma de qualificação para o mundo do trabalho e “[...] considerando as especificidades e os projetos de vida dos sujeitos da EJA” (Brasil, 2021, p. 9). Somadas às orientações, o documento enfatiza que os currículos devem priorizar o desenvolvimento das **dez competências gerais** da BNCC, com foco especial em Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital, áreas consideradas essenciais para a autonomia e protagonismo dos sujeitos da EJA. Destaca-se no texto, que:

Os itinerários formativos devem ser organizados por meio da oferta de diferentes **arranjos curriculares**, conforme a relevância para o **contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino**, considerando as áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas [...] (Brasil, 2021, p. 4, grifo nosso).

O texto em destaque recomenda a necessidade de buscar alternativas de currículos adequados ao contexto do público da EJA. Porém, nesses “arranjos curriculares” todo currículo dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, conforme expressos em competências e habilidades nos termos da PNA e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento desses componentes supracitados, ou seja, um curso de 3º segmento da EJA articulado a uma qualificação profissional, devendo aprofundar as competências/habilidades e os componentes curriculares específicos da área e ainda reconhecer as especificidades dos alunos da modalidade.

Além disso, o documento traz a orientação de que o desenvolvimento dos materiais didáticos, metodologias e plataformas de ensino, deverão estar em consonância às características dos estudantes de cada segmento da EJA: “[...] que esses materiais não sejam apenas mera reprodução de materiais utilizados nas etapas regulares da Educação básica, e sim contextualizados e adequados às diversas trajetórias, experiências de vida e idade dos estudantes da EJA” (Brasil, 2021, p. 9-10). Recomenda-se que sejam estabelecidas parcerias (nos três segmentos da EJA) com sistemas de Educação Profissional, como as redes de instituições de ensino técnico federais e estaduais e do Sistema S. Portanto, a formação na EJA profissional **integrada** (com currículo unificado) é altamente recomendada na EJA/EM, seja por meio de cursos de **qualificação profissional** ou de **formação técnica de nível médio**.

Não há como ignorar a contradição presente no texto da resolução, uma vez que combina uma política de caráter conservador e mercantilista, expressas na BNCC e na proposta do NEM, com o conceito histórico e de luta da EJA - perspectivas tão opostas. Tal combinação revela-se, no mínimo, conflitante. Como bem destacou Frigotto (2022), o chamado “Novo Ensino médio” configura-se como uma “contrarreforma” que atende aos interesses do mercado e fragmenta a formação dos estudantes, em detrimento de uma educação integral, crítica e emancipatória.

Interessante observar como aspecto pontuado no quadro, que as formas de ofertadas da EJA estão diretamente associadas ao conceito de **Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida**, das quais todas as ações no contexto da modalidade surgem como oportunidade de formação e aumento de escolarização. Tendo como base legislações anteriores e tratados internacionais⁴⁶, que definem como princípios: o atendimento inclusivo e diferenciado para diversos públicos; o reconhecimento de **aprendizagens formais, não formais e informais**; prevê certificação alternativa e valoriza o Projeto de Vida dos estudantes como itinerário personalizado (Brasil, 2021, 3-4, grifo nosso).

A observação mostra que a Resolução n. 1/2021 reduz o conceito de **Educação ao Longo da vida** ao direito à educação do público de jovens e adultos da EJA e que compreende apenas uma fase na vida desses estudantes. Além disso, **associa ao conceito de acessibilidade** direcionado ao atendimento aos estudantes da modalidade com PCD, TFE e TEA⁴⁷, assim como, àqueles com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos de difícil acesso, como: às populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinhos e outros povos tradicionais.

Portanto, assumir o conceito da *educação para todos ao longo da vida*, conforme Trindade (2022, p. 397) “[...] suprime a leitura superficial, segmentada, sem compreensão, fora de contexto e carente de embasamento científico, pois envolve uma visão mais reflexiva para desenvolver o raciocínio crítico, criativo e emancipatório”. O autor traz o sentido de **Educação Popular** de Paulo Freire para questionar o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida atribuído à EJA nas atuais diretrizes, sendo a Educação Popular, resultado da combinação de diversos aspectos, “como práticas pedagógicas vinculadas ao exercício da cidadania para que os alunos sejam capazes de manifestar-se politicamente e socialmente na vida cotidiana” (Trindade, 2022, p. 398). Logo, são ações sensibilizadas com questões dos movimentos sociais,

⁴⁶ Com base no Parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica n. 11, de 10 de maio de 2000, esclarece aspectos da LDBEN e amplia o sentido da EJA, com base na Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro (1997), assumindo a concepção de educação continuada, que se faz ao longo da vida, e contempla novos significados para a EJA ao definir suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora (Trindade, 2022).

⁴⁷ As siglas representam: PCD (Pessoa Com Deficiência), TFE (Transtornos Funcionais Específicos) e TEA (Transtorno do Espectro Autista).

que valorizam as vivências calcadas na experiência prática, nas histórias, nos valores de grupo e nos projetos de vida.

Ao detalhar o sentido de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, descritos nas DCN de 2021, observa-se que não há um único parágrafo que relacione esse conceito à preparação do estudante trabalhador da EJA para acessar a Formação Superior. Como se o público da modalidade se resumisse à conclusão dos estudos básicos e à formação para o trabalho, e não almejasse a Graduação. Portanto, o sentido de “educação ao longo da vida” dado no documento, se limita ao espaço e tempo escolares. Como já mencionado, conforme Gadotti (2016), esse sentido vai muito além da simples aquisição de conhecimentos técnicos ou formais que a escolarização oferece, ele reconhece a educação em constante processo de desenvolvimento do ser humano, não limitado.

Diante do exposto, a Resolução CNE/CEB n. 01/2021 traz em seu texto a lógica das competências e habilidades expressas pela BNCC, que alinhada à PNE, com suas premissas e práticas, apresentam como “paradigma ideal” de Educação para EJA. Contudo - arriscamos dizer - que as orientações compiladas no documento, tem na EaD o principal instrumento para resolver o problema da inclusão digital, da Formação Profissional além do analfabetismo *absoluto e funcional* no âmbito da EJA, que por sua vez, são fundamentados em relatórios anuais da PNE.

Nessa vertente, Morais (2019, p. 66) ao problematizar os paradoxos educacionais presentes nos documentos curriculares produzidos para a EJA, atenta-nos para o fato de que, a PNE ao reunir informações de instituições do próprio Governo e de organizações internacionais, “[...] que só se interessam na privatização do ensino brasileiro”, bem como de algumas ONG que possuem fins lucrativos do governo federal. Objetivam a **indicação de programas**, como, de inclusão digital, políticas de certificação, além da oferta de EJA em formato EaD. Com isso, direta e indiretamente, a política pública em educação privilegia a da **mercantilização do ensino**, com o discurso de qualidade e equidade, vêm ganhando destaque nas políticas curriculares da modalidade. Percepção que é evidenciada na Resolução CNE 01/2021, na qual reforça a política de certificação através de exames e a oferta de EJA em EaD.

A forma como esse tipo de oferta tem se difundido desde sua normatização pela Resolução de 2010, vem sendo motivo de questionamentos e com ampla discussão na operacionalidade da EJA⁴⁸, principalmente quanto à garantia do direito à educação de qualidade

⁴⁸ Citado pelo relator do Parecer CNE/CEB n. 3/2025, tendo como principais movimentos: a Conferência Nacional de Educação (CONAE/2024) que tratou do direito das pessoas idosas à Educação; o dossiê do Movimento pela

na vida adulta. Nos moldes atuais, o que deveria ser mais uma oportunidade de acessar a Escola, como espaço de conscientização e emancipação do público da EJA, infelizmente, vem se tornando um instrumento apenas burocrático de obtenção de certificados.

No curso das análises das DCN/EJA, convém destacar, que no período que compreendeu os anos de 2022 a 2024, apesar de não ter havido resolução aprovada referente à EJA, os pareceres discutidos também trouxeram pontos a serem problematizados nas políticas curriculares da modalidade. Foi o caso do **Parecer CNE/CEB n. 41/2023**, que institui Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação básica, desenvolvida no Sistema Penitenciário de Segurança Máxima, para pessoas submetidas ao Regime Disciplinar Diferenciado (RDD). Dentre as orientações rumo à garantia de educação para as pessoas em RDD, está a oferta da EJA, porém **com atendimento 100% não presencial** no EF e EM, “[...] sem uso de Tecnologias da Informação e da Comunicação mediante utilização de materiais didáticos impressos, desenvolvidas especificamente para esta finalidade” (Brasil, 2023, Art. 2, p. 14). Isto, **em caráter emergencial**, os sistemas de ensino poderão atender às pessoas submetidas ao RDD por meio desta oferta.

Não podemos deixar de problematizar o sentido de “**caráter emergencial**” definido pela Resolução n. 41/2023. O termo sugere que a escolarização das pessoas em RDD não é entendida como direito pleno e universal, mas como concessão, mínima, na qual a escolarização para esse público é posta como excepcionalidade, subordinada à disciplina carcerária para o direito ao acesso. Tal condição, remete à crítica de Frigotto (2017), sobre a forma como o Estado conduz a educação destinada à população mais oprimida, na qual a oferta deve ser reduzida a medidas paliativas ou compensatórias, o que reforça a lógica de um **Estado mínimo** em termos de direitos sociais, e dever de um **Estado máximo**, no que diz respeito ao controle e à repressão aos menos afortunados.

Além disso, desloca a função social da educação de formativa e emancipadora para uma prática de concessão - de uma educação 100% não presencial, oferecendo o mínimo, como forma de cumprir um dever do Estado. Porém, ainda fica o questionamento: como desenvolver esse mínimo? Considerando que a ação do ensino-aprendizagem depende, necessariamente, da interação dos principais sujeitos desse processo - que não estarão presentes.

Dando sequência as políticas voltadas para EJA, recentemente novas normativas aprovaram a **prioridade da EJA presencial e a limitação de sua oferta em EaD**. Com vista

Base; e registro de audiência pública promovida pela Deputada Federal Reginete Bispo, na Câmara dos Deputados, em 9 de agosto de 2023, com ampla discussão sobre as políticas da EJA (Brasil, 2025, p. 2).

à substituição e revogação da Resolução CNE/CEB n. 1/2021, o **Parecer CNE/CEB n. 3/2025**, homologado em janeiro de 2025, traz novas Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Em reanálise às diretrizes para a EJA, o parecer traz como principais propostas, os aspectos definidos no quadro:

Quadro 5- Aspectos propostos no Parecer CNE/CEB n. 3/2025

PRINCIPAIS ASPECTOS	PROPOSIÇÕES
Tipo de oferta	Presencial (principal forma); articulada à Educação Profissional; em EaD (no Ensino médio) e Exames supletivos (Art. 2, I-IV, p. 5-6).
Formas de Ingresso	Idade mínima: 15 anos (EF) e 18 anos (EM); mesmos critérios para Exames Supletivos (Art. 17-18, p. 10); matrícula a qualquer tempo durante o ano letivo (Art. 4, IV, p. 7).
Carga horária	EF (anos iniciais): $\geq 600h$; EF (anos finais): $\geq 1.600h$; EM: $\geq 1.200h$ em distribuição mínima por áreas do conhecimento (Art. 5, I-III, §§ 1-3, p. 7).
EJA articulada à EPT	EF (anos iniciais): 600h (geral) + 160h (profissional); EF (anos finais): 1.400h (geral) + 200h (profissional); EM (técnico): 1.200h (geral) + habilitação técnica ($\geq 2.400h$); Formas: concomitante (mesma escola ou distinta, convênio) e integrada (Art. 6 e 7, p. 8-9).
Exames e Certificações	Exames supletivos: EF ≥ 15 anos; EM ≥ 18 anos; Certificação de responsabilidade dos sistemas (Art. 2º, IV, p. 6); União pode aplicar exames em cooperação; Certificação tem validade nacional (Art. 17-19, p. 10-11).
EJA ofertada em EaD	Exclusiva para EM , com duração mínima igual à presencial; limite de 50% EaD ; exige AVA, polos de apoio, materiais impressos; regulada por credenciamento dos sistemas (Art. 8-10, p. 8-9).

Fonte: elaboração própria com base no Parecer citado (grifos nossos).

De forma geral, o Parecer n. 3/2025 mantém os critérios anteriores de ingresso, tipo de oferta e carga horária mínima para cada etapa, a oferta de EJA articulada à EPT, assim como as certificações emitidas por exames supletivos, estabelecidas pela Resolução de 2021. No entanto, o documento faz o diferencial nesse percurso de direcionamentos das políticas curriculares para a modalidade. Uma delas é que a oferta ocorra nos turnos matutino, vespertino e noturno, conforme necessidades dos estudantes. A **oferta em três turnos**, é uma novidade no parecer, considerando que as aulas no período noturno sempre foram a única opção para os educandos da modalidade, limitando o acesso à Escola. Devemos considerar a importância dessa orientação, haja vista a grande quantidade de adolescentes que, nos últimos anos, migraram para a modalidade, contribuindo para a denominada “juvenilização ou adolescer” da EJA - já discutido no Parecer/2010.

Outro diferencial, está na garantia de **possibilidade de matrícula do aluno em qualquer momento do ano letivo**, dando maior oportunidade de acesso àqueles que buscam a Escola. Além disso, a proposta considera os **grupos não-seriados**, que atenda a necessidade do público jovem, adulto e idoso da EJA. Essas disposições no documento, dialogam com a concepção freiriana de que a educação deve respeitar os tempos e trajetórias de vida dos sujeitos (Freire,

1996), no qual o processo educativo precisa reconhecer a historicidade e os processos dos estudantes trabalhadores da modalidade.

Outra proposição, e talvez a mais polêmica, dada as discussões que antecederam à formulação do parecer, destinada à **oferta de EJA em EaD**. No documento, diferentemente das outras diretrizes, restringe sua aplicação ao Ensino médio, limitando a 50% a carga horária não presencial, valendo também para a EJA em articulação com a EPT. Tal orientação preserva a dimensão presencial do processo educativo, priorizando a interação dialógica, que requer o processo ensino-aprendizagem.

Essas medidas que dão mais limites na oferta de EJA em EaD, de certa forma, retomam o princípio da concepção da pedagogia dialógica freiriana, que defende a educação em permanente diálogo e interação (Freire, 1987). Trazem a compreensão de que, embora as tecnologias modernas possam contribuir na prática pedagógica, ela não pode ser reduzida a interações somente virtuais, ou simplesmente robotizadas, pois a educação exige presença e convivência e prática entre os sujeitos do processo educativo.

Além desses aspectos destacados, o documento traz a necessidade de atendimento **inclusivo e para a diversidade**, o que inclui todos os grupos sociais. Assim como, considera a **abertura de vagas e chamada pública**, baseada em dados oficiais e estratégias específicas de divulgação conforme as realidades e necessidades territoriais do país (Brasil, 2025, p. 3-7, 9). Do mesmo modo (no Art. 15), traz a organização da EJA nos moldes da **Pedagogia da Alternância**, conforme a Resolução CNE/CP n. 1/2023, tendo em vista a inclusão social plena do jovem, do adulto e do idoso, “[...] a partir do direito à educação e da realidade imposta ao educando em seu contexto de vida para os quais a frequência diária pode colocar obstáculos na permanência” (Brasil, 2025, p. 10). A indicação da estrutura curricular conforme esse modelo pedagógico, indica a articulação entre tempo-escola e tempo-comunidade, a fim de aproximar o processo ensino-aprendizagem da real concepção de educação da qual a EJA reside.

Nesse sentido, é importante mencionar, que o texto do Parecer 3/2025 é marcado pela total ausência da BNCC, assim como da Lei n. 13.415/2017 que trata das diretrizes do NEM. Principais pontos da Resolução de 2021⁴⁹, que direcionava o alinhamento da EJA a essas bases. Também, cabe destacar que desde a implementação da BNCC/2017 até aqui, todas as legislações que versavam sobre a modalidade, tinham o documento como principal norteador da organização curricular da EJA, impondo “modelo único” de ensino para um País tão diverso, como o Brasil.

⁴⁹ Recentemente revogada, em 8 de abril de 2025.

As Diretrizes postuladas no Parecer em discussão, suscitaram na **Resolução CNE/CEB n. 3/2025**, que praticamente consolidou tudo o previsto, mantendo idades, carga horária, tipos de oferta e regras mais rígidas na EaD. A principal diferença é que a resolução detalhou mais os **critérios de distribuição da carga horária** e reforçou algumas condições em relação ao maior detalhamento das horas por **área do conhecimento**. Esse ajuste normativo evidencia uma preocupação com a equidade entre os componentes curriculares, reforçando a qualidade da formação oferecida na modalidade.

Outra diferença está nos **exames e certificações**, dos quais a resolução explicita que a União pode realizar exames internacionais, intragovernamentais ou em regime de colaboração, trazendo maior compromisso com a qualidade a oferta de EJA e ampliando a obrigatoriedade do Estado em prol do fortalecimento da modalidade em articulação federativa, descritas no Artigo 17 da Resolução:

§ 1º Os sistemas **podem solicitar apoio técnico** do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep **para a melhoria de seus exames para certificação da EJA**; § 2º À União compete: I - realizar exames em outros Estados Nacionais (países), sendo possível a delegação para outro ente federativo; II - realizar exame intragovernamental para certificação nacional em parceria com um ou mais sistemas, sob a forma de adesão e como consequência do regime de colaboração, devendo, nesse caso, garantir a exigência de uma base nacional comum; III - **oferecer apoio técnico aos Estados, como função supletiva, para a oferta de exames da EJA**; e IV - **realizar avaliações de aprendizagens dos estudantes da EJA** integradas às avaliações já existentes para Ensino Fundamental e o Ensino médio visando à produção de dados e às informações para **subsidiar as políticas públicas nacionais**, sem o objetivo de certificar o desempenho dos estudantes. § 3º A certificação decorrente dos exames da EJA possui validade nacional (Brasil, 2025, p. 6).

Vale mencionar que a orientação de realizar avaliação de aprendizagem dos estudantes da EJA, também já havia sido direcionada pela Resolução de 2021 (Brasil, 2021, Art. 30, p. 7) ao inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que “[...] visam identificar desempenhos cognitivos e fluxos escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas”. No entanto, o diferencial nesse direcionamento na Resolução de 2025, é que esse indicativo vem com o objetivo de **subsidiar as políticas públicas nacionais** para a modalidade (Brasil, 2025, p. 11). O que, aparentemente, não coloca os estudantes da EJA, como parte da política dos indicadores nacionais.

Contudo, a Resolução CNE/CEB n. 3/2025 (Brasil, 2025, p. 2) reafirma, detalha e normatiza os princípios já delineados no Parecer CNE/CEB n. 3/2025. As novas Diretrizes parecem ter origem na própria EJA, para e com início nela, ou seja, um documento de origem

única “[...] de modo a reafirmar a história, relevância e especificidades desta modalidade” - elaborado para sujeitos de direitos, estudantes e trabalhadores plurais, de saberes e competências diversas e com expectativas de aprendizagens que possibilitem uma melhor inserção e posição na sociedade.

Em tempos neoliberais, as legislações que trataram das diretrizes curriculares para EJA, até aqui, expressavam somente os conceitos e interesses das classes que estavam no poder, traduzidas em políticas curriculares estabelecidas pelo Estado. Dessa forma, é possível compreender o movimento que ocorreu desde 2000 - que compreendeu o período em análise em torno das DCN para a modalidade. As idas e vindas dessas legislações, têm distanciado os alunos da EJA do verdadeiro sentido da sua formação: que parte da necessidade da realidade, de qualificá-los para a atuação nas “práticas sociais ativas” (Freire, 1987), como conhecimento crítico e dialógico.

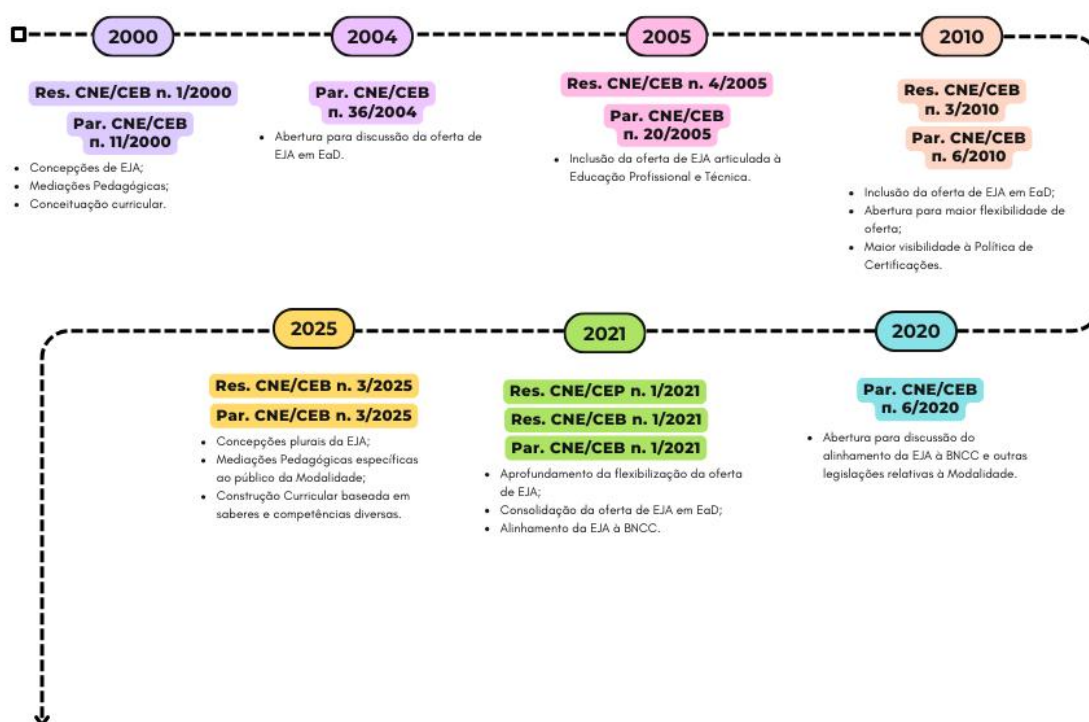
É inegável que desde a Resolução n. 11/2000, são conservadoras as propostas contemporâneas para a EJA que vieram a partir das DCN, principalmente nos contextos inseridos dos governos de Fernando Henrique até o governo Bolsonaro. Trata-se de influências mercadológicas, todas antagônicas à concepção Dialógica e Libertadora freiriana, que vêm moldando as políticas curriculares para a modalidade nesse percurso.

Nicodemos e Serra (2021, p. 13) vislumbram algumas propostas nas políticas curriculares da EJA, indicando mudanças relevantes com características mais plurais, embasadas na educação integral e em teorias críticas de currículo, numa perspectiva real da EJA como direito da classe trabalhadora. No entanto, a perspectiva neoliberal sempre deixou marcas, configuradas nos programas voltados para a EJA vinculada à Educação Profissional, trazendo contradições nos documentos que, de acordo com os autores, devem ser compreendidas como expressão dos sentidos da EJA em conflito na sociedade.

Em 25 anos de institucionalização (2000-2025), as DCN/EJA foram reexaminadas e passaram a ter novos direcionamentos, tendo principalmente na Resolução 2010 novas diretrizes operacionais que incluíram a oferta de cursos em EaD na modalidade, além de abrir maior flexibilidade e viabilidade para a política de certificação nesse percurso. Por décadas as DCN trouxeram a lógica de educação hegemônica e mercantilista vinculada ao ensino da EJA. Essas interferências têm dificultado o êxito escolar dos estudantes trabalhadores, do ponto de vista da organização curricular, nas quais o currículo deve ser compreendido como uma ferramenta essencial para a conscientização e a emancipação social, orientado na prática da leitura crítica do mundo - conforme defendido por Paulo Freire.

Por arremate a esta subseção, efetua-se a análise do cenário das DCN para EJA demarcadas nos marcos que trouxeram as alterações mais significativas desde 2000 até os dias atuais. Como resultado dessas mudanças no processo curricular da modalidade, as legislações em destaque em linha do tempo, a seguir, configuram as interferências externas e possibilitam sintetizar o movimento histórico que influenciou diretamente na organização curricular da modalidade:

Figura 3- Marcos para a Organização Curricular da EJA (2000-2025)



Fonte: elaboração própria.

Diante deste resultado, são múltiplos os desafios de garantir o direito à educação aos jovens e adultos trabalhadores, incluindo-se as pessoas idosas, conforme a prática libertadora e emancipatória freiriana. Especialmente no que se refere à organização curricular, vimos debates polêmicos serem introduzidos e adotados na educação ofertada (especialmente a EaD, os exames de certificação e a idade mínima de acesso). Algumas temáticas ainda não estão superadas e outras que ainda recebem muitas críticas quanto a sua finalidade, se considerarmos os avanços e as concepções de educação materializados no Parecer n. 11/2000.

Nesse percurso de 25 anos, o notório “compromisso” de reanálise permanente das políticas para EJA, vem se tornando mais um impedimento para a consolidação do currículo como instrumento de emancipação e transformação social, principalmente para o público da

EJA no âmbito do EM. Na sequência, discute-se em torno dos desdobramentos e direcionamentos para o currículo da EJA no EM, mediante as recentes reformas.

2.2 DIRECIONAMENTOS PARA O CURRÍCULO DA EJA/ENSINO MÉDIO

A EJA como modalidade de ensino da Educação básica difere das demais, tendo como principais diferenças as experiências dos estudantes com a vida e com o trabalho, particularidades que devem ser pensadas separadamente. Porém, como parte integrante da educação não pode ser ignorada, em especial no EM, do qual em muitos casos, o turno da noite se torna uma “escola apartada” dentro da mesma instituição de ensino, além de estar sempre atrelada a propostas curriculares e programas temporários inadequados ao público trabalhador. Geralmente utilizados como forma de resolver o “problema” de reivindicação da EJA.

Oliveira (2009) chama atenção para a pluralidade de compreensão dos currículos, de perceber as relações que estes diferentes modos mantêm com concepções de mundo, e dos objetivos da ação pedagógica escolar para os educandos da EJA. Perspectivas pedagógicas, na qual se exige contextualizar o todo material da EJA à prática libertadora.

Na concepção libertadora freiriana, a prática curricular exige um pensamento crítico, coerente com a sociedade, com a educação e seus componentes. Como reitera Freire (1996), isso implica um movimento dinâmico, dialético, entre ‘o fazer e o pensar sobre o fazer’. Isso compreende ter o ambiente escolar como um espaço de reflexão, que tenha uma função política, e que o ensino, como prática social e cultural, se concretize por meio dessas funções.

Do ponto de vista político, de acordo com Oliveira e Moraes (2020), dentre as políticas que se revelaram nessas últimas décadas, algumas refletem o desafio de reverter a enorme dívida social, gerada por modelos de desenvolvimento que não promove a justiça social. Todavia, o controle e a forma como o conhecimento é desenvolvido nos currículos, revelam-se em situações complexas e de grandes dificuldades nas práticas pedagógicas das instituições escolares, dadas as múltiplas e reais necessidades do público da EJA.

A luta por legitimação das especificidades que o ensino da EJA demanda, compreende décadas. As DCN defendem uma educação que respeite e valorize as experiências e saberes prévios dos estudantes. No entanto, na prática, há programas que não conseguem integrar efetivamente esses saberes, propondo currículos “engessados” que não dialogam com a realidade dos alunos, que frequentemente são marcados pela oferta de conteúdos restritos, vinculados: ora aos mesmos processos do EF, em muitos casos em conteúdos infantilizados; ora voltados unicamente para formação imediata ao mercado de trabalho.

É fato que, a ausência de direcionamentos específicos no currículo que demandam o ensino na EJA, configura um atraso no percurso da construção de uma pedagogia específica para essa parcela da comunidade escolar. Situação que condiciona a EJA à condição de currículos mínimos e aligeirados, somente como garantia de inclusão escolar. Para Catelli Jr. (2019), a EJA sob a perspectiva de currículos únicos é, sem dúvidas, desconsiderar as vivências, os saberes culturais e políticos de homens e mulheres, portanto reconhecer as diferenças e especificidades da EJA é reconhecer sua materialidade⁵⁰ de toda ordem, necessária às possibilidades de uma vida digna na sociedade.

Discussões recentes indicam como vem sendo transformado o perfil do estudante EJA e como as diferenças sociais, políticas e econômicas influenciam nesse processo, em que o perfil do alunado vai do jovem trabalhador ao que não trabalha, somando-se casos de retenção na série por rendimento insatisfatório no ensino regular e muitos outros (Catelli Jr., 2019). É fato que o público da EJA está em constante mudança, e isso demanda desafios curriculares ainda maiores, que surgem quando os conteúdos não valorizam as experiências e o potencial que os alunos têm para enriquecer o processo educativo.

Com a formulação de uma base curricular comum a BNCC - que define direcionamentos para o currículo em toda Educação básica, acreditava-se que esta viria preencher as lacunas deixadas pela LDB e demais legislações infraconstitucionais, no que se refere às orientações específicas à modalidade de ensino. No entanto, no documento persiste a omissão às especificidades dos processos que demandam a Educação de adultos, como as resistências dos entusiastas da “causa EJA” bem o atestam.

Arroyo (2024, p. 97), questiona acerca da forma pela qual vemos os jovens, adultos e idosos: “Com que olhar os vemos? Com que outros olhares os vemos? Com que olhar se veem?” Como a BNCC: “[...] os vê, e se os vê? - Acho que nem os veem!”. Até como as DCN/EJA vêem os jovens e adultos com um olhar positivo ou negativo?

Nicodemos e Serra (2020) antecedem as discussões, ao problematizarem propostas curriculares consideradas emblemáticas das estruturas político-educacionais, que se caracterizam em diferentes governos nos últimos 20 anos de DCN/EJA. Os autores chamam atenção para as intenções neoliberais envolvidas nesses documentos, que podem representar na verdade, disputas de poder inerentes à conjuntura da sociedade como um todo.

⁵⁰ Na perspectiva de Educação do cotidiano que ocorre em todos os ambientes das relações humanas com pressupostos antropológicos, gnosiológicos, axiológicos e de práxis ético-política, orientada aos grupos e classes com fins de libertação (Dias, 2017).

A prática curricular, envolta no ensino da EJA, reflete perspectivas pedagógicas hegemônicas e neoliberais, que restringem as possibilidades de uma educação transformadora. Longe disso, ao pensar a elaboração do currículo para EJA, é importante, antes de tudo, entender a modalidade como um todo social, político-histórico e econômico dos seus sujeitos. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2011) ressaltam que, por motivações diversas, a educação é levada a reavaliar sua identidade e tradição. Sobretudo, reelaborar seus objetivos e conteúdo, que instalada pelas políticas educacionais, em torno do discurso de cidadania e democracia, revê seus currículos, que originalmente, tem raízes no paradigma da educação popular.

Daí a necessidade de diretrizes curriculares, para estimular e direcionar essas ações nas escolas, a fim de promover a efetividade dos princípios que norteiam as políticas para EJA: a *equidade*, a *diversidade*, a *inclusão* e a *qualidade social* (Oliveira, 2001). No entanto, as propostas curriculares devem respeitar o princípio da *diversidade*, a fim de garantir a educação *inclusiva* das comunidades locais e regionais, que possibilitem a superação das desigualdades sociais. Ademais, isso envolve práticas pedagógicas específicas ao público trabalhador: pais e mães de família, bem como jovens que buscam oportunidades a mais, que de alguma forma, foram deixadas no percurso em seu processo educacional.

Nesse percurso de 25 anos, que compreende a luta por legitimação de direitos da EJA, principalmente quanto as políticas curriculares, o que não faltam nas legislações são discursos alinhados à ideologia hegemônica dominante, protagonizados pelos governos e organismos internacionais. Em geral, são discursos que envolvem a formação do indivíduo para a cidadania, para o trabalho criativo e adaptável (como o pensamento empreendedor), são os mais recorrentes. Como bem afirmam Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), os requisitos formativos estão cada vez mais complexos para o exercício da cidadania plena - para as exigências crescentes por qualificações de um mercado de trabalho seletivo e excludente. Para os autores, por trás desse discurso de formação do indivíduo, estão interesses econômicos, políticos e ideológicos articulados com a realidade do contexto social.

Lombardi (2003), ao relacionar educação e trabalho em tempos neoliberais, define este último como reflexo de um *movimento ideológico* do capitalismo, com o discurso de um mundo dito *moderno*⁵¹, servindo para legitimar a chamada globalização da sociedade. Nesse sentido, impõem-se à Educação de adultos, currículos prescritivos e engessados, que perpetuam narrativas históricas uniformes e, que muitas vezes, marginalizam as minorias, em que “[...] o

⁵¹ “[...] mundo moderno, dada a intensa e generalizada transnacionalização das atividades econômicas, política e cultural, isto é, sociais em sentido amplo, modificam-se em formas de sociabilidade e jogos de forças sociais” (Lombardi, 2003, p.190).

indivíduo está lançado a sua própria sorte diante de uma nova promessa: a promessa da empregabilidade” (Lombardi, 2003, p. 935). Os argumentos do autor, apontam para a prática neoliberal das políticas curriculares do Brasil, que se manifestam em práticas pedagógicas padronizadas a conceitos hegemônicos, que excluem vozes e saberes de grupos marginalizados, como os de comunidades locais diversas em várias regiões no país.

Para Cury (1986), o cerne das políticas educacionais está nos interesses econômicos, políticos e ideológicos, que são articulados com a realidade do contexto social, e que podem revelar contradições, reproduções e hegemonias. Infelizmente, as políticas curriculares neoliberais atribuídas à EJA pelo Estado, seguem essa premissa; com o discurso da empregabilidade, prioriza minimamente a formação técnica e utilitária, visando preparar os alunos para o mercado de trabalho, reduzindo a EJA a um mero instrumento de produtividade.

Nesse sentido, as práticas curriculares de características hegemônicas, se tornam um mecanismo de exclusão e desigualdade. Isso ocorre ao desconsiderar as diferentes trajetórias de vida dos estudantes, que frequentemente são marginalizadas, em prol de modelos tradicionais que não refletem a pluralidade e deslegitima formas de conhecimento que são igualmente válidas e relevantes para os estudantes trabalhadores.

Ao contrário do projeto ideológico neoliberal, o que se pretende aqui é defender a perspectiva de currículo para EJA, voltado à *praxis como ação transformadora*⁵² defendida por Freire (1981), materializada em metodologias que envolva teoria e prática, como questão central, na chamada relação dialógica. Vividas por aqueles que se encontram imersos em uma realidade opressora, condensa ação e reflexão ao incidir criticamente no meio social, nos chamados *saberes insurgentes*⁵³ da Educação popular nos movimentos sociais, em que as pedagogias e as metodologias são articuladas com e para os estudantes.

A concepção de currículo para EJA deve reconhecer a materialidade dos sujeitos que a ela recorrem. Para que a modalidade cumpra seu objetivo educativo, é imprescindível que as políticas curriculares sejam reformuladas de forma a valorizar a diversidade regional e local, e que promova educação dialógica e crítica defendida por Paulo Freire (1981). Somente assim, será possível criar um ambiente educacional que realmente atenda às necessidades do público da EJA, e de fato, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essas discussões ganham maior dimensão com essa mais nova Reforma do Ensino médio, instituída pela Lei n.13.415/2017. Em quase 8 anos da lei, assistimos aos retrocessos de uma

⁵² Para Freire, grande responsável no debate sobre o conceito de *praxis* de Marx, em *Pedagogia do oprimido* (1981).

⁵³ Grande parte da obra freiriana toma os saberes insurgentes como fundamento, sistematizados, ou não, dos movimentos sociais pela terra, pelo acesso à alfabetização, entre outros (Araújo, 2022).

proposta de ensino que desconstrói processos históricos de defesa e conquistas em prol da educação pública no país; trata-se do intitulado “Novo Ensino médio” (NEM) e apresentado ao sistema nacional de ensino com uma nova organização, que abarca desde a carga horária até os pressupostos educacionais e processos de escolarização. Como parte integrante desta etapa da Educação básica, a EJA foi ignorada, constando apenas a indicação, indireta, nos Art. 5º e 20º (respectivamente), nos quais direcionam as orientações “[...] a **todas as modalidades de ensino** e formas de organização e oferta no EM, conforme estabelecido no Art. 206 da Constituição Federal e Art. 3 da LDB vigente” (Brasil, 2018, p. 17, 27), bem como deverá buscar fazer adequações às necessidades dos estudantes e do meio social em que estão inseridos.

O mais novo processo reformista do EM traz consigo propostas conservadoras para a educação, resultando na precarização do ensino, com o formato em que vem sendo desenvolvido. Frigotto (2022) pontua que a Reforma do EM representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao País ⁵⁴, à medida que ocultam reais intencionalidades no sentido de que ao mesmo tempo em que diz objetivar a autonomia do estudante com a liberdade de escolha, o NEM se constitui da necessidade de produzir trabalhadores multifacetados e obedientes, que encontram na pedagogia das habilidades e competências, um modelo de formação administrada.

Na história das Reformas do Ensino, a EJA sempre esteve associada à concepção de mão de obra (fácil e barata) para o trabalho. Barrios, Garcia e Czernisz (2018) alertam que no séc. XX, essa concepção de ensino já se fazia presente, como nas reformas: Francisco Campos (década de 30); Capanema (década de 40); Profissionalização Compulsória desenvolvida pela Lei 5.692/71 (década de 70) e, por força da Lei 9.394/96 (década de 90), normatizada por Decreto presidencial, que incorporou o EM como parte da educação básica, deixando a profissionalização à parte da Escola, o que impulsionou a sua flexibilização e privatização.

A EJA como parte integrante do EM, mesmo não estando explícita na Lei de 2017, é necessário considerar os diversos efeitos sentidos nesta etapa da modalidade, dentre os quais a alteração da carga horária mínima anual da educação básica⁵⁵. A referida Lei não traz orientações para EJA, deixando a critério dos sistemas de ensino a decisão sobre a forma de

⁵⁴ Em entrevista para: Instituto Humitas Unisinos. 11 mar. de 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>

⁵⁵ Com a mudança, o inciso primeiro do parágrafo primeiro altera o artigo 24, da LDBEN, determinando a carga horária mínima anual de 1.400 horas para o Ensino médio, a qual seria ampliada, de modo progressivo, sendo que os sistemas de ensino têm um prazo máximo de cinco anos, a partir de 2017, para regulamentar a etapa com a oferta de, no mínimo 1.000 horas, que, atualmente, é de 800 horas.

oferta, estrutura e projeto pedagógico⁵⁶ (Barrios; Garcia; Czernisz, 2018). O que aparentemente indica facilitação ou favorecimento aos estudantes adultos, na verdade oculta o desinteresse em discutir a complexidade que representa a modalidade. Nesse sentido, a aparente preocupação (dos propositores da lei) com a EJA, traz o sentido da “inclusão excludente”, o que contribui para a permanência de destinação de classes.

Em meio a idas e vindas da reforma, o descrédito com a EJA vem sendo motivo de preocupação daqueles que lutam pelo direito à educação de adultos. Nas novas formas de desenvolver o EM, questiona-se o lugar dos estudantes trabalhadores da EJA nessa etapa (Barrios; Garcia; Czernisz, 2018). Quais diretrizes curriculares, sobretudo, em quais condições de oferta? Os autores pontuam que na proposição não há definições de como será a ofertado da EJA nesse segmento e, a partir da não indicação nos escritos da lei, entende-se que a etapa na modalidade EJA não será inserida no novo modelo⁵⁷.

A ausência de orientações para a EJA, revela a intenção do Estado em ofertar uma “escola mínima” para os estudantes trabalhadores. Isso pressupõe, que há intencionalidade política na educação a qual pode servir para a manutenção de poder entre classes e grupos sociais (Dias, 2017, p. 197). O autor - ao considerar a oferta de ensino - deixa evidente a clara opção aos oprimidos, “[...] às vítimas de forças e sistemas que não promovem a plena realização da liberdade do ser humano como expressão da vocação ao *ser mais*”. Assume-se, então, como concepção de educação, a *praxis*: da Escola e currículo mínimos ao ensino de jovens e adultos.

Com a permanência de “currículos mínimos” na prática da EJA, é que entendemos estar relacionado à educação capitalista do mercado neoliberal vigente, que contribui para as condições desiguais de acesso à educação no país, sobretudo, influenciando na realidade da oferta precária de ensino da EJA nas diferentes Unidades Federais. A oferta do Ensino Médio na EJA no Amapá, vive um processo de instabilidade, em decorrência da queda no número de matriculados na modalidade, situação que pode ser observada nos indicadores das matrículas EJA em todo o Brasil (INEP, 2024)⁵⁸ - conjuntura que pode ser acentuada pela ausência de

⁵⁶ Tal aspecto da Lei, pode ser evidenciado no trecho do artigo 24, da LDB n. 9.394/96, alterado pela Lei n. 13.415/2017 que configurou com a redação: § 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme inciso VI do art. 4º

⁵⁷ Inciso 2º do Artigo 1º da Lei n. 13.415/2017, e a alteração do Artigo 24 (LDBEN n. 9.394/96).

⁵⁸ De acordo com o Censo Escolar (Inep/2024) a EJA contabilizou aproximadamente **2,4 milhões de matrículas** em todo o Brasil, sendo maioria na rede pública (cerca de 2,2 milhões) e pouco mais de 200 mil na rede privada. Esses números reforçam a tendência de queda contínua das matrículas observada desde 2018 (3,5 milhões de matrículas), com redução tanto no EF e EM, evidenciando o processo de esvaziamento da modalidade no cenário nacional (INEP, 2024).

diretrizes educacionais oficializadas como política para a EJA. A ausência de materialidade de diretrizes operacionais pedagógicas e curriculares nos Estados, que considerem as especificidades locais e regionais, pode ser um fator a mais, no aumento da queda de matrículas na modalidade nos últimos anos.

A Reforma do Ensino Médio, conseqüentemente, com a nova estrutura pedagógica de ensino integral, pode dificultar o acesso de jovens e adultos à Escola, uma vez que os alunos do ensino integral demandam maior permanência nas instituições escolares, deixando a EJA em segundo plano nessa organização. Nesse sentido, acredita-se que o NEM não está sendo pensado para os filhos da classe trabalhadora, o que evidencia uma contradição, haja vista que a grande maioria é desses sujeitos que ocupam os bancos da escola pública.

Embora a EJA tenha sido ignorada pela Lei 13.415/2017, nesses anos de implementação as proposições em torno desta etapa da Educação básica podem agravar as desigualdades existentes na EJA/EM. Como parte desse processo, é fundamental considerar políticas educacionais que não apenas integrem a EJA, como modalidade da educação básica, mas também como representatividade da garantia do direito ao acesso e permanência à educação escolar dessa parcela da população.

Porém, como pensar em uma lei que altere toda a estrutura de uma etapa da Educação básica, sem considerar a realidade social e estrutural de seus estudantes? Certamente essa pode ser uma das indagações que deu início ao processo de discussão no **Parecer de CNE/CEB n. 3/2018**, que altera as DCN para o Ensino médio, convertido em resolução. O documento faz referência direta à EJA, em seu o Artigo 17 que trata das formas de oferta, “sendo o Ensino médio, etapa final da Educação básica” deve assegurar a função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, **jovens ou adultos** (Brasil, 2018, p. 24), conforme as seguintes formas de oferta e organização:

§ 4º Na **modalidade de educação de jovens e adultos** deve ser especificada uma **organização curricular e metodológica diferenciada** para os jovens e adultos, considerando as particularidades geracionais, preferencialmente integrada com a formação técnica e profissional, podendo ampliar seus tempos de organização escolar, com menor carga horária diária e anual, garantida a carga horária mínima da parte comum de 1.200 (um mil e duzentas) horas e observadas as diretrizes específicas. § 5º Na **modalidade de educação de jovens e adultos** é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária **a distância**, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriado (CNE/CEB, 2018, p. 25).

Fica evidenciado que, apesar da tentativa de atualizar a oferta e a forma de organização da EJA nas DCN/Ensino médio, o que se tem é repetição do sentido de oferta de “escola e

currículo mínimos” (Dias, 2017) - como já mencionado anteriormente. Considerando que nessas diretrizes a EJA deverá ser organizada com carga horária total mínima de 1.200 horas (da parte flexível), carga horária anual menor do que no ensino regular, o que torna a permanência mínima do estudante da EJA na escola. Assim como, apontam a possibilidade de toda a carga horária ser realizada por meio de EaD, o que deixa a formação dos trabalhadores mais uma vez em condição de desigualdade.

De acordo com Dias (2017, p. 19), em termos de educação escolar e de EJA, “[...] é preciso investir esforços na direção de ações transformadoras, e não de ações reformistas”. O autor pontua que a ação reformista “[...] pode até se proclamar crítica, mas assume os critérios e princípios circunscritos ao sistema vigente, assumindo também outro adjetivo, isto é, funcional, na medida em que visa ‘re-adequar’ o sistema para satisfazer necessidades sociais”. A EJA, como uma expressão das contradições sociais e educativas da sociedade, carrega tensões estruturais que precisam ser abordadas e problematizadas nas políticas educacionais e curriculares do Brasil.

Esse movimento de recorrente revisão nas políticas educacionais no Brasil, em especial as que compreendem a EJA, faz com que a modalidade esteja em permanente processo de estruturação pedagógica e curricular - o que mantém o estudante trabalhador em busca constante por formação profissional, que geralmente requer essa fase do EM.

No entanto, a mais recente “Reforma da reforma” do NEM, instituída pela **Resolução CNE/CEB n. 2/2024** (Brasil, 2024, p.7), reiterou a presença do público da EJA com características diferenciadas, evidenciadas no Art. 10, que asseguram aos educandos os direitos e objetivos de aprendizagem:

[...] definidos na BNCC, bem como nas determinações estabelecidas nas diretrizes curriculares nacionais para as **diferentes modalidades de oferta do Ensino médio** que asseguram os parâmetros para a Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar do Campo, Educação Bilíngue de Surdos, Educação Especial Inclusiva e **Educação de Jovens e Adultos–EJA**, as instituições e redes de ensino podem adotar formas de **organização e propostas de progressão** que julgarem pertinentes ao seu contexto, **no exercício de sua autonomia**, na construção de suas propostas curriculares e de suas identidades.

Diante do trecho, percebemos um progresso rumo à construção do currículo para a EJA (desde a Reforma na década de 30, até aqui), que proponham a contextualização das realidades sociais e locais, e que sejam compostos por estratégias de ensino específicas e diferenciadas de ensino. Aliás, que o currículo seja uma verdadeiramente uma ferramenta de incentivo aos estudantes na promoção e construção de suas identidades.

Tal orientação, provavelmente se deva aos resultados alarmantes dos últimos indicadores de matrículas em EJA em todo o Brasil (INEP, 2024), cujo resultado pode estar ligado aos rumos que a modalidade vem tomando desde 2017 com as intensas mudanças no EM. Ademais, o atual cenário nos mostra que, cada vez mais, os estudantes trabalhadores veem-se sem oportunidade de direitos efetivos nesse segmento da Educação básica, que se configura na dificuldade de acesso e permanência desses sujeitos na EJA/EM.

Nesse percurso que compreendeu desde a instituição das DCN/EJA em 2000 às atuais Diretrizes que formularam e reformularam os direcionamentos da modalidade, cabe evidenciar as mudanças ocorridas na estrutura da organização curricular da EJA/Ensino médio, como em destaque nos quadros a seguir:

Quadro 6- Comparativo das DCN/EJA Ensino médio (2000-2025): **Carga horária**

ASPECTOS	DCN/EJA de 2000	DO/EJA de 2010	DO/EJA de 2021	DO/EJA de 2025
Formação Geral, Formação Técnica e EaD (respectivamente)	-Devem ser definidas pelos sistemas de ensino , respeitando as DCN (Art. 6, p. 2); -Considera o aproveitamento de habilidades adquiridas em processos formativos extraescolares podem ser reconhecidas, respeitadas as DCN (Art. 22, p. 4); -Considera mediante exames presenciais em instituições credenciadas (Art. 10, 13, p. 2).	-Mínimo de 1200h; - Deve incluir as 1200h de formação geral + carga horária da formação técnica específica (Art. 4º, p. 1); -Quando houver deve ter o mínimo de 1200h (Art. 9, p. 3).	-Mínima de 1.200 h; -Sendo de até 960 h destinadas à formação geral + 240 h de itinerário formativo/qualificação integrados (Art. 3, III; Art. 1, §1-4, p. 3-4); -Mesma carga horária presencial, sendo limitada a 80% da carga total em EaD (Art. 3, 4, I-V; Art. 9, § único, p.3-4).	- Formação geral: anos iniciais EF: mínimo 600h; Anos finais EF: 1.600h; Ensino médio: 1.200h. - Formação técnica: EF anos iniciais: 600h + 160h; EF anos finais: 1.400h + 200h; Ensino médio: 1.200h + habilitação técnica mín. 2.400h (Art. 5; 6, p. 3). -Ensino médio: até 50% da carga horária pode ser EaD; mesma duração mínima do presencial (Art. 8-10, p. 3-4).

Fonte: Elaboração própria com base nas Resoluções CNE/CEB n. 2000, 2010, 2021 e 2025 (grifos nossos).

Como descrito no Quadro comparativo, a **carga Horária** nos quatro documentos, se diferem entre a liberdade dada as instituições de ensino (conforme necessidade próprias) pelas DC de 2000, passando pela flexibilização nas Diretrizes Operacionais (DO) de 2010 (especificamente à formação técnica) à delimitação da formação geral e itinerários/técnicos nas DO de 2021, incluindo itinerários formativos. Esta última, normatizar e estabelece a carga horária aos cursos de EJA, que anteriormente eram flexibilizados pelos sistemas de ensino.

No entanto, com as novas DO de 2025, há um maior detalhamento de carga horária mínima, por etapas, a ser oferecida nas instituições escolares. Detalhamento que também é feito

na oferta de EJA em EaD, que fixa carga horária mínima e mais rígida, incluindo parâmetros para essa formação; assim como, para a EJA vinculada à Educação Profissional e Técnica.

Quadro 7- Comparativo das DCN/EJA Ensino médio (2000-2025): Organização Curricular

ASPECTOS	DCN/EJA de 2000	DO/EJA de 2010	DO/EJA de 2021	DO/EJA de 2025
Componentes da Formação Geral e Previsão de Itinerário Formativo (respectivos)	-Devem obedecer às DCN do EM (Parecer CEB n. 15/98 e Resolução n. 03/98); -Nas áreas Curriculares de: Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias (p. 66); -Considera a preparação básica para o trabalho, como continuidade de aprendizagem em aperfeiçoamento posteriores, conforme parágrafo único do Art. 39 (p. 62); -Não previsto.	-Mantém os princípios e diretrizes do Parecer e Res. CNE/CEB de 2000; - Nas áreas Curriculares de: Linguagens e Códigos, de Ciências da Natureza e Matemática, das Ciências Humanas e suas respectivas Tecnologias; -Integração com Educação Profissional e programas como ProJovem e PROEJA é incentivada; -Não previsto.	-Integrada: formação geral + itinerários formativos técnicos/profissionais, expressos nos termos da PNA e BNCC, tendo como ênfase a leitura e a escrita e competências gerais e habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital. (Art. 13, p. 33); -Combinada: de forma híbrida-pelo menos 30% com mediação presencial docente e até 70% atividades complementares produzidas pelo professor regente (Art. 18 e parágrafo único, p.5).	-Formação geral: Educação Física obrigatória (prática facultativa); Língua Estrangeira a partir dos anos finais (Inglês ou Espanhol); outras línguas possíveis por projetos. -Itinerários formativos: Integração Formação Geral + Profissional (concomitante ou integrada); convênios; Pedagogia da Alternância (Tempo Escola/Tempo Comunidade). (Art.11-15, p.5-6)

Fonte: Elaboração própria com base nas Resoluções CNE/CEB n. 2000, 2010, 2021 e 2025 (grifos nossos).

Quanto à **organização curricular**, há um ponto de continuidade: todas as versões reconhecem a necessidade de integração entre formação geral e dimensões profissionais na formação da EJA. O observa-se que as DC de 2000 trazem o currículo conforme as quatro Áreas de Conhecimento como base da formação geral, porém deve ser considerada a flexibilidade curricular, com o aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo “[...] como, por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seu cotidiano” (Brasil, 2000, p. 61). As DO/2010 além de haver mantido essas orientações, trazem a integração da base geral com a Educação Profissional e Técnica.

Contrariamente, as DO de 2021, integraram a formação geral e **Itinerários Formativos** à formação Profissional/Técnica alinhados aos termos do PNA e BNCC. Conforme previsto no Art. 12 da Resolução 3/2005, a oferta da EJA articulada à EPT será um **desafio** para os dirigentes e professores “[...] quanto a materializar propostas para esse público no contexto do

quinto itinerário ‘formação técnica e profissional’, instituído pela Lei n. 13.415/2017” (Brasil, 2021, p. 32). A espécie de **quinto Itinerário Formativo** para a EJA/Ensino médio, conforme a lei, os currículos serão compostos por formação geral básica e Itinerários Formativos, indissociavelmente. Os cursos da EJA, independentemente da oferta, deverão garantir, na parte geral básica, o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática, além da Inclusão Digital - Para o documento, é uma forma de garantir a denominada *Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida*. Conceito, que é utilizado nas DO de 2010 e foi reforçado nas DC de 2021.

As DO/2025, além de considerar a articulação da EJA com a FPT, traz a orientação partir de itinerários formativos concomitantes ou integrados, além da Pedagogia da Alternância. O objetivo é o de garantir a efetiva inclusão social plena do jovem, do adulto e do idoso, “[...] a partir da realidade do educando em seu contexto de vida para os quais a frequência diária pode colocar obstáculos na permanência” (Brasil, 2025, Art. 7; 15, p. 4-5). O que dá maior **flexibilização** na organização curricular dos cursos da EJA.

Quadro 8- Comparativo das DCN/EJA Ensino médio (2000-2025): **Alinhamentos previstos**

ASPECTOS	DCN/EJA de 2000	DO/EJA de 2010	DO/EJA de 2021	DO/EJA de 2025
PNA, BNCC, NEM e Educação ao longo da vida (respectivamente)	- Menciona tramitação Congresso Nacional (p. 47); -Documento é anterior à BNCC (2017) assim como o NEM, considerando as DCN vigentes na época (Art. 3, 4, p. 1); - Não mencionada.	- Não mencionado no texto; -Documento é anterior à BNCC (2017); -Afirma a oferta da EJA como política pública de Estado e instrumento de educação ao longo da vida (Art. 2, p. 1).	- Alinhamento direto à PNA, BNCC; -Conforme itinerário formativo (Lei n. 13.415/2017, art. 4, § 3); -Oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (Art. 1, I, II, VI, p. 1).	- Alinhamento somente: com Diretrizes Nacionais da EJA e Decreto 5.840/2006; articulação com Base Comum Curricular. -Assegura direito educação continuada; jovens, adultos e idosos; povos tradicionais e privados de liberdade incluídos (Art. 5, p. 3)

Fonte: Elaboração própria com base nas Resoluções CNE/CEB n. 2000, 2010, 2021 e 2025 (grifos nossos).

Quanto aos **alinhamentos normativos**, é importante destacar que as DN/2000 e 2010 se apoiam em direcionamentos gerais da base comum, por serem anteriores à BNCC e ao Novo Ensino médio. Com a versão das DO/2021, ao contrário, articula-se diretamente à PNA, BNCC e Lei do NEM/2017 - utilizadas como cumprimento do conceito de *Educação e aprendizagem ao longo da vida*. Já nas DO/2025, a referência retorna ao vínculo mais direto com as diretrizes

próprias da EJA, com base na concepção da Educação Popular freiriana, reforçando a educação continuada e o atendimento aos públicos específicos, como povos tradicionais e pessoas privadas de liberdade.

Quadro 9- Comparativo das DCN/EJA Ensino médio (2000-2025): **Processo de avaliação**

ASPECTOS	DCN/EJA de 2000	DO/EJA de 2010	DO/EJA de 2021	DO/EJA de 2025
Presencial, exames supletivos e EaD (respectivamente)	-Permite-se reconhecimento de saberes adquiridos fora da escola mediante avaliação, conforme Art. 26 da LDB e DCN vigentes; -Exames devem considerar peculiaridades de pessoas com necessidades especiais. -Para cursos EaD, a certificação exige exame presencial em instituição credenciada (Art. 10, 20, 21, 22, p. 3-4).	-Deve ser em processo (formativa e contínua); -Dispõe o Art. 4, inciso VII, da LDB/96 para os cursos e exames em EJA/EM (Art. 6, p. 2); -Deve ser presencial, contínua, processual, com autoavaliação e em grupo e avaliação institucional obrigatória (Art. 9, XI, p. 3).	- Contínua e processual ; -Certificação conforme Art. 24, incluindo critérios para exames de conclusão da EJA; -Cursos EaD com autoavaliação e avaliação em grupo, todas presenciais obrigatórias (Art. 6, incisos I e II).	- Avaliação contínua, processual e formativa; diagnóstico das aprendizagens. - Certificação por exames supletivos: EF (maiores de 15 anos); EM (maiores de 18 anos); validade nacional (Art. 10º, p. 4-5). - EaD : avaliação contínua e presencial (individual, em grupo, autoavaliação); controle social e rigor contra mercantilização (Art. 17, p. 6).

Fonte: Elaboração própria com base nas Resoluções CNE/CEB n. 2000, 2010, 2021 e 2025 (grifos nossos).

No que tange ao **processo de avaliação**, nas DC/2000 e DO/2010, os dois documentos adotam as diretrizes da LDB/96, nos quais consideram a avaliação processual presencial e contínua (com reconhecimento de saberes adquiridos fora da escola). Já nas DO de 2021, apesar de adotar a mesma forma de avaliação, esta é alinhada aos termos da BNCC e da Lei do NEM. Em outra direção, as DO/2025 reforçam a autoavaliação, a avaliação em grupo e o caráter presencial, com destaque para o reconhecimento de saberes adquiridos fora da escola, mantendo-se as mesmas regras de avaliação presencial e contínua na oferta de EJA em EaD, com controle social mais rigoroso, a fim de evitar práticas de mercantilização.

Os dados apresentados permitem inferir que temos dois grandes momentos nesse percurso que compreendeu o movimento de mudanças em torno da identidade da EJA. **O primeiro:** das DCN/EJA de 2000 às DO/2021 (em vigência até março de 2025), existe significativo afastamento do sentido de educação na perspectiva libertadora, crítica e dialógica freiriana (1981) _ a qual defendemos nessas discussões. Isso tendo em vista que a primeira pensada à luz da dinâmica sociocultural das fases da vida, que compreende a flexibilização de estruturação curricular como aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo.

Enquanto a última, torna esse currículo “estático”, normatizado, ou seja, em termos formativos, controla o conhecimento alinhando-os às competências gerais de formação e itinerários à luz da BNCC e NEM, em função de “re-adequar” o sistema para satisfazer necessidades sociais (Dias, 2017).

O segundo momento: das DO de 2021 às DO de 2025, revela não apenas ajustes operacionais em torno dos cursos de EJA, mas, sobretudo, disputas em torno da identidade curricular da modalidade. De um lado, as Diretrizes evidenciam a pressão de políticas educacionais de caráter hegemônico e padronizador, como a BNCC e o NEM, que tendem a reduzir a especificidade da modalidade. De outro, reafirmam princípios como inclusão, flexibilidade e valorização dos saberes dos sujeitos da EJA.

Essa tensão indica que a EJA permanece num espaço de instabilidade: ora é vista como política de reparação, de direito à *educação ao longo da vida*, ora sendo subordinada às políticas neoliberais que não contemplam suas particularidades. O risco desse movimento, é o **esvaziamento total da EJA como política pública própria**, ou seja, do não reconhecimento de política de Estado, diluindo sua função social e histórica no atendimento de jovens, adultos e idosos de maior vulnerabilidade em todo o país. A partir dessas impressões se faz necessário caracterizar **como está organizado o currículo da EJA/EM**, a partir do Parecer e sua respectiva Resolução CNE/CEB n. 3/2025, que regem as novas DCN para a modalidade.

Referente à **estrutura curricular da EJA/EM** (no 3º segmento), as DCN/2025 buscam assegurar tanto a formação geral quanto a profissional dos estudantes no EM. Referente à **formação geral básica** (Brasil, 2025, Art. 5, III, §3), a norma estabelece a obrigatoriedade de carga horária mínima de 1.200 horas, distribuídas entre as quatro Áreas do Conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), considerando que cada área deva contemplar, no mínimo, 200 horas.

Quanto à oferta da **EJA integrada à qualificação profissional**, os cursos podem ser organizados de forma concomitante ou integrada à formação geral básica, “[...] mediante convênios ou proposta pedagógica única, com vista à qualificação de diferentes perfis profissionais, atendendo às possibilidades dos sistemas e às singularidades dos estudantes.” (Brasil, 2025, Art. 7, III, p. 4). Essa abertura, prevista na legislação, possibilita a construção de trajetórias formativas mais flexíveis, valorizando parcerias institucionais e convênios que ampliem as oportunidades de inserção profissional.

No mesmo sentido, a **formação técnica de nível médio** nos cursos articulados à EJA, deve apresentar carga horária mínima de 2.400 h, assegurando-se cumulativamente destinação de 1.200 h à formação geral básica, sendo acrescida de carga horária mínima, destinada à

habilitação técnica específica. Nessa direção, a organização da EJA articulada à Educação Profissional e Tecnológica, seja de **forma integrada ou concomitante**, deve seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais e demais normas do CNE referentes à Educação Profissional Técnica de Nível Médio do EM e à própria EJA, em conformidade ao Decreto n. 5.840/2006⁵⁹ (Brasil, 2025, Art. 6, III, § único, p. 3-4). Tal estrutura de oferta de EJA integrada à Educação Profissional, permite que o estudante da modalidade não apenas conclua a escolarização, mas também se qualifique para o mundo do trabalho.

Quanto à **carga horária total** dos cursos do Ensino médio em EaD, o documento traz a obrigatoriedade de limite máximo em até 50% da carga horária total a ser cumprida “[...] tanto na formação geral básica, quanto nos Percursos de Aprofundamento do currículo” (Brasil, 2025, Art. 8º, § único, p. 4), assegurando a equivalência em relação ao ensino presencial, tanto em termos de duração mínima quanto de qualidade. A Resolução 3/2025 (Art. 9, p. 4) estabelece que cabe à União, em regime de cooperação com os sistemas de ensino, definir normas e procedimentos para os processos de autorização dos cursos ofertados em EaD, o que constitui uma obrigação a ser cumprida. Vale destacar:

§ 3º Tais atos deverão merecer **ampla publicidade e transparência** de maneira a garantir a divulgação dos programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, e essa divulgação deve se dar por diferentes canais, observando-se os hábitos e a **cultura de acesso à informação de cada comunidade**, a fim de garantir a efetividade no processo de publicização.

Esse direcionamento amplia as possibilidades de acesso, especialmente em regiões marcadas por dificuldades geográficas. Porém, com a necessidade de maior acompanhamento dos sistemas de ensino, sob a tutela da União, em adotar mecanismos que assegurem a aprendizagem efetiva nesse âmbito, respeitando as especificidades do público local.

Com referência ao **processo avaliativo**, as diretrizes de 2025 estabelecem que, deve assumir caráter **contínuo e formativo**, em consonância à proposta curricular e atividades pedagógicas da Escola (Brasil, 2025, Art. 14, p. 5), com vista ao desenvolvimento das aprendizagens, nos termos da LDB/96. Com a autonomia da escola no processo avaliativo, possibilita o redirecionamento das estratégias pedagógicas sempre que necessário. Nesse sentido, a norma prevê a utilização de **diversas estratégias de avaliação**, garantindo que os

⁵⁹ Decreto que institui em âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), unindo o ensino profissionalizante e o ensino básico para jovens e adultos, visando à formação integral e ao resgate da cidadania de pessoas que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas (site: planalto.gov.br).

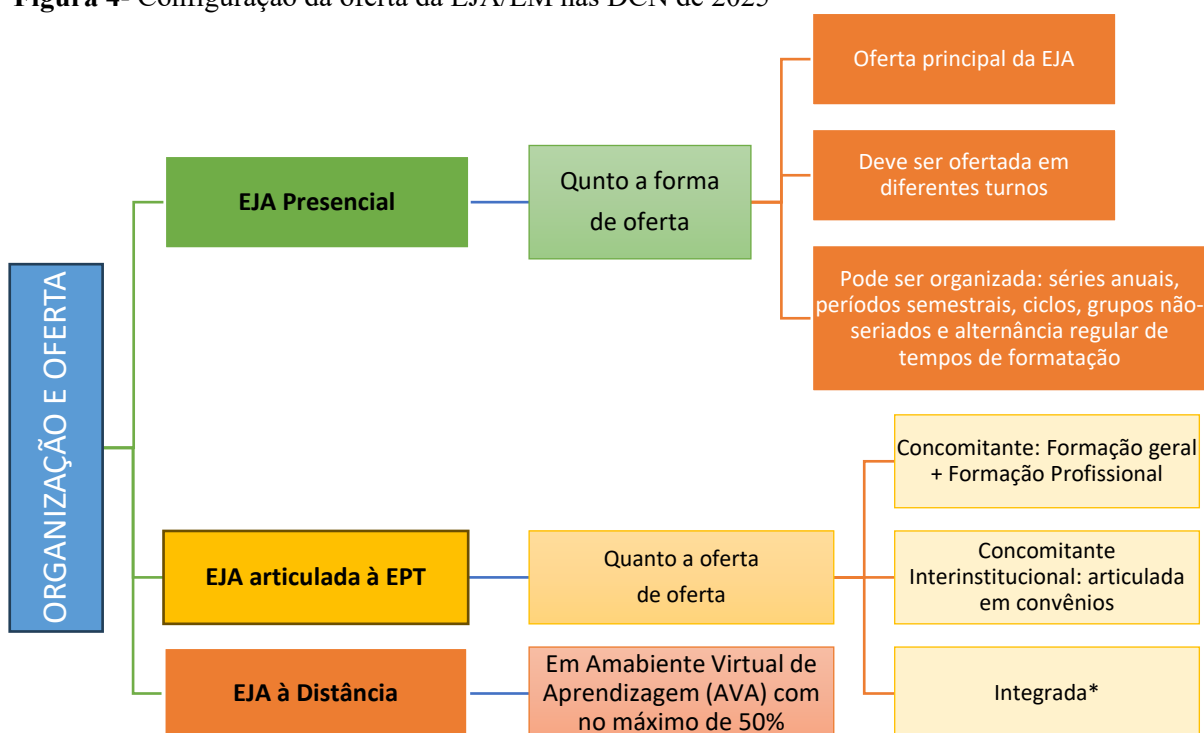
estudantes possam demonstrar seus saberes e aprendizagem por diferentes meios em respeito às particularidades de expressão de cada sujeito.

Quanto ao processo de avaliação para a conclusão do EM, por meio de **exames supletivos**, as DCN determinam a idade mínima de 18 anos completos, sendo a certificação de responsabilidade dos sistemas de ensino, havendo o indicativo de que, mediante necessidade, “os sistemas podem solicitar apoio técnico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep, para a melhoria de seus exames para certificação da EJA” (Brasil, 2025, Art. 17 e § 1, p. 6). Com essa instrução, o documento não especifica o processo avaliativo dos exames, ficando a cargo dos sistemas de ensino essa organização.

Nesses moldes, as DCN de 2025 consolida um modelo curricular que busca equilibrar a formação geral básica com a dimensão profissionalizante, trazendo como diferencial, o reconhecimento das especificidades da EJA e a diversidade dos sujeitos que buscam a modalidade. Esses novos direcionamentos, configura é um grande avanço rumo à emancipação desses estudantes, no entanto, permanece o desafio das escolas em conciliar tais orientações com a realidade socioeconômica de muitos jovens, adultos e idosos estudantes nesse segmento.

Diante do exposto na subseção, percebemos que a Resolução n. 3/2025 trouxe alterações conceituais e operacionais significativas para o currículo da EJA, uma vez que flexibiliza a organização curricular em convergência aos conhecimentos e saberes prévios dos estudantes da modalidade. Nessa direção, a figura a seguir sintetiza a **configuração da oferta e organização curricular da EJA/EM** proposta pelas DCN de 2025, a seguir:

Figura 4- Configuração da oferta da EJA/EM nas DCN de 2025



*O currículo integra componentes da formação geral aos da formação profissional.

Fonte: Elaboração própria, com base na Resolução CNE/CEB n. 3/2025 (grifos nossos).

Além das características da organização da EJA/EM descritas na figura, vale destacar a organização das turmas ligadas à **Pedagogia da Alternância**, que articula o “tempo escola” e o “tempo comunidade” e pode ser adotada como parte integrante do currículo, do calendário e do Projeto Pedagógico das instituições de ensino, no qual as DC ressaltam, que: “[...] por meio de atividades de pesquisa, experimentação e extensão, práticas sociais e laborais **relacionados à vivência cotidiana** na família, na comunidade e no trabalho” (Brasil, 2025, Art. 15, § 2-3, p. 5). As atividades que deverão ser documentadas pela escola como forma de elaboração e avaliação da produção do estudante pelos professores.

Nessa vertente, a flexibilização da organização e prática curricular das escolas, por meio da incorporação da **Pedagogia da Alternância**, pode representar o reconhecimento das especificidades socioculturais dos educandos da EJA, especialmente em contextos rurais e comunidades afastadas. Além de valorizar práticas sociais vivenciadas no cotidiano das famílias e comunidades ao propor a articulação entre *tempo escola e tempo comunidade*, amplia a concepção de currículo construído para uma educação mais acessível e, de fato, inclusiva.

Contudo, a **organização curricular** significa um percurso intencional partindo de um conjunto de ações e conhecimentos predefinidos pelos documentos oficiais (Lopes,1999). Assim, na prática, o currículo organizado com base em um olhar mais sensível e humano aos

grupos mais vulneráveis, ganha corpo no fazer pedagógico emergindo em um verdadeiro sentido emancipador e libertador coerente com os princípios da EJA. na concepção de Freire (2003), trata-se de uma prática docente humanizadora, crítica e ética, que visa ao sujeito histórico e social, por consequência, objetiva também aos sujeitos da EJA.

O que se verifica ao final deste longo percurso analisado, é que as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA de 2000, não apenas sofreram mudanças radicais, no sentido de anular o conceito de Educação Popular do qual foi configurada a educação de jovens e adultos, mas sobretudo, essas mudanças indicaram disputas de projetos governamentais em torno da identidade curricular da modalidade escolar. Se por um lado houve avanços no reconhecimento de uma política de formação para o trabalhador estudante da EJA, especialmente quando a modalidade foi vinculada à EPT, conforme estabelecido nas DO de 2010, por outro, nas DO de 2021, é reforçada a lógica do currículo padronizado - com as reformas da BNCC e NEM - que esvazia as especificidades históricas dos sujeitos da EJA, com o discurso de reparação de direitos e como política de *educação ao longo da vida*, configurada nas DO de 2010 e 2021.

Em outra direção, as DCN de 2025 parecem retomar os princípios estabelecidos pela Educação Popular e Libertadora. Mesmo sem citar nominalmente Paulo Freire, a Resolução de 2025 assume princípios que refletem a concepção de uma educação popular, como: **reconhecimento dos sujeitos da EJA, valorização das experiências dos educandos, respeito à diversidade cultural, e a educação como prática de liberdade**. São termos que apontam para a construção de um currículo identitário da EJA, e que pode ser usado (doravante) como instrumento de inclusão de muitos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeducacional da modalidade em todo o país.

Nesse curso, até que se efetivem as novas DCN/2025, a EJA ainda sofre com programas meramente governamentais que invisibilizam as reais necessidades do estudante trabalhador e apontam para a lógica de formação das políticas neoliberais e mercantilistas. Fato que vem distanciando esta modalidade escolar do direito, de *status* efetivo, como política pública de Estado, condição que se estende no Brasil. Nessa direção, a seção a seguir traz o panorama das políticas educacionais para EJA em âmbito Estadual.

3 TENDÊNCIAS E ORIENTAÇÕES DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO AMAPÁ: IMPLICAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EJA/ENSINO MÉDIO (2000-2025)

Ao longo da análise que compreendeu o percurso das políticas curriculares da EJA, as tendências e direcionamentos nas legislações que estruturaram a organização curricular para a modalidade, indicaram escalada nos desafios a serem enfrentados. Trata-se da busca do caminho de efetividade da qualidade, equidade e da inclusão social, que demandam os princípios da oferta de EJA.

Ao decorrer do período, têm sido produzidas mais reanálises “em reconhecer os oprimidos sujeitos de processos” do que políticas efetivas para superar as desigualdades educativas dos “decretados sem-educação”, conforme conceituou Arroyo (2018, p. 1108). Nesse sentido, Freire (2014) já havia evidenciado que os problemas principais de educação não estão nas questões pedagógicas escolares, ao contrário, estão nas questões políticas. Por isso, devem ser observadas a partir da realidade e do contexto no qual estas questões emergem.

Assim, à medida em que as DCN/EJA são articuladas em direção aos interesses das políticas neoliberais e mercadológicas, mais se afastam do princípio de uma educação crítica libertadora e em prol do desenvolvimento humano e social de estudantes trabalhadores da EJA em todo o país. No Estado do Amapá, esses desdobramentos vêm adiando, a construção e efetividade de uma base curricular que esteja fundamentada nesses princípios e com base na diversidade local da população de estudantes trabalhadores amapaense na modalidade.

Essa seção, traz à discussão o panorama das DC para EJA em âmbito Estadual e seus direcionamentos na organização curricular da EJA/EM na rede estadual de ensino, com base nas orientações das DCN/EJA a partir de 2000. Dirige-se, então, o foco de análise às políticas curriculares locais que marcaram o período, descrevendo-se o processo de caracterização e elaboração dessas legislações. Na sequência, trata-se dos resultados da pesquisa de campo na SEED, as percepções dos sujeitos entrevistados quanto ao panorama das DCN e DCE da EJA/Ensino médio, bem como as dificuldades e desafios nesse processo de materialidade.

3.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS EM ÂMBITO ESTADUAL: PANORAMA DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA EJA

No campo da EJA ainda perdura uma visão preconceituosa sobre seu público, que muitas vezes é colocado como incapaz de refletir ou construir um saber autônomo. Esse pensamento faz com que eles sejam submetidos a conteúdos mínimos, “aligeirados” e sobretudo, fora da

realidade a que eles pertencem. Agrava-se a questão com o descaso do Poder Público Estadual, ao ignorar a heterogeneidade dos estudantes trabalhadores da EJA no Estado do Amapá.

Dessa forma, é de fundamental importância questionar políticas curriculares regionalizadas para EJA, voltadas para a realidade concreta dos estudantes trabalhadores locais, que considerem a diversidade plural que ocorre nesse segmento de Ensino. Em se tratando do Amapá, essa realidade é ainda mais diversificada. Logo, cabe refletir sobre o currículo para os jovens e adultos trabalhadores amapaenses, continuam marginalizados pelas políticas educacionais do Estado.

Nessa direção, esta seção traz em discussão o movimento das políticas curriculares para EJA no Estado do Amapá. Com objetivo de levantar aspectos que contextualizam e justificam as tendências das DCN na EJA, bem como as outras políticas, em discussão, que envolvem a modalidade aos rumos da educação na atualidade. De antemão, é oportuno trazer o **contexto do cenário político e econômico do Estado do Amapá** que compreende os últimos 25 anos.

Na condição de um dos mais novos Estados da Federação, instituído em 1988 pela Constituição Federal, o **Amapá situa-se na Região Amazônica** e tem como posição de destaque estar à margem esquerda do Rio Amazonas, fazendo limite com estado do Pará e fronteira com Guiana Francesa, Suriname, além do Oceano Atlântico. Tal situação geográfica tem grandes possibilidades de mercado internacional, o que daria mais oportunidade de desenvolvimento comercial e recursos financeiros para a região (Mendonça; Melo, 2020, p. 8). No entanto, desde então, pouco se fez para desenvolver um Estado com tantas riquezas naturais e possibilidades para gerar recursos próprios, suficientes para manutenções primárias, como a geração de empregos. Muito pelo contrário, de acordo com os autores, até os dias atuais persiste a dependência do estado pela verba constitucional do Fundo de Participação dos Estados (FPE), para gerir suas políticas públicas próprias.

Como característica da Região Amazônica, a população do estado é fortemente marcada pela diversidade de seu povo, composta por: indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros, que juntamente com a diversidade histórica e cultural que evidenciam características peculiares da população amapaense.

Na esfera política, grupos políticos “fazem escola” e revezam mandatos nas últimas décadas, denotando uma oligarquia de poder. A saber, no período de 1995 a 2024, os mesmos grupos e partidos governaram o estado, resultando em pouco, ou quase nada, de desenvolvimento em todos os níveis. Na economia, o estado tem como destaque o setor de serviço e comércio, com os maiores índices de giro - contando com o funcionalismo público para esse movimento. No serviço público segue a triste realidade de todos os Estados periféricos

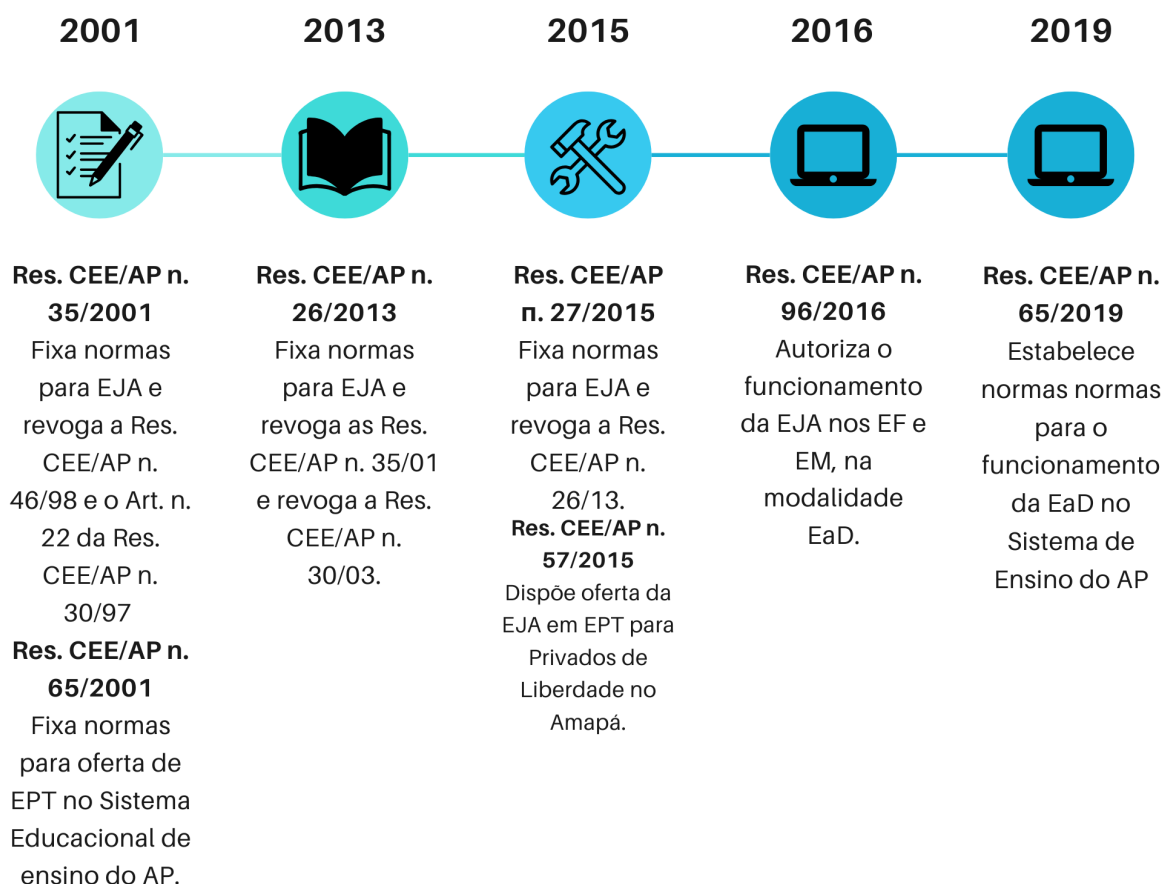
do Brasil, no Amapá não poderia ser diferente, apresentando um número considerável de amapaenses que necessitam do serviço público por várias razões socioeconômicas. De acordo com Mendonça e Melo (2020), com o crescimento desordenado e o aumento da demanda na capital a partir do ano 2000, o sucateamento e a escassez de serviços públicos tornou-se mais frequente, principalmente nas áreas mais básicas de atendimento, dificultando o acesso à saúde, segurança e à educação.

Em termos educacionais, e conforme o último Censo Escolar de 2024, o Amapá conta com uma numerosa quantidade de escolas por todo o Estado, dispondo de 411 escolas urbanas, 455 escolas rurais, totalizando 866 unidades que ofertam a educação básica. Porém, a estrutura ofertada, segue o mesmo modelo da realidade brasileira, com escolas sucateadas, com infraestrutura precária, problemas no recebimento de verbas, com atrasos constantes nos pagamentos de merenda, transporte e manutenção, professores desmotivados com as condições de trabalho e segurança.

Esse cenário é ainda maior nos interiores afastados, como nas comunidades indígenas, do campo e ribeirinhas, que recorrem à capital do estado em busca de serviços públicos, o que traz impacto social negativo para os amapaenses. Isso porque não houve investimento suficiente para expansão de infraestrutura adequada nas áreas mais básicas do serviço público no estado, como na educação.

As interpretações acerca das políticas públicas são múltiplas, assim como a escolha de documentos a serem objetos de análise para estudo. Assim, considerando que fonte de dados podem traduzir os paradoxos existentes nos documentos e nos discursos oficiais que direcionaram a estrutura curricular da EJA no Estado do Amapá, foi realizado o levantamento das legislações que versam sobre a organização curricular para EJA de 2000 a 2025. Nessa direção, elaborou-se uma linha do tempo a seguir, que representa o movimento em torno das DCN para EJA nesse recorte temporal.

Figura 5 - Legislações que versam sobre as DC/EJA em âmbito Estadual (2000-2025)



Fonte: Elaboração própria, a partir de consulta realizada no site do CEE/SEED.

Conforme demonstrado na Figura 5, todas as legislações estão configuradas em resoluções não precedidas de pareceres, diferenciando-se assim do protocolo seguido pelo CNE. A inexistência de pareceres anteriores as resoluções aprovadas, diferentemente dos documentos nacionais não estão consubstanciadas em prévias discussões e proposições das DC/EJA estaduais. Tal constatação deu-se, dada inúmeras buscas no site do CEE/SEED, assim como em diversas tentativas - inclusive através de ofício - na busca de informações sobre os pareceres no próprio CEE/SEED, obtendo-se como resultado, a aparente inexistência desses documentos. Logo, as análises estarão centradas nas resoluções em destaque.

Observa-se na ilustração em foco que, no período de 2001 a 2019 apenas 7 (sete) legislações foram homologadas, desde a institucionalização das DCN/EJA em 2000. Este cenário não se difere do nacional, haja vista que nos marcos legais da EJA, houve 7 (sete) legislações que impactaram diretamente numa reorganização curricular mais profunda da modalidade. Logo, o Amapá segue os mesmos direcionamentos em torno das políticas curriculares nacionais para a EJA no período, independentemente dos governos que estiveram no comando do Estado.

De modo geral, é possível perceber uma correlação entre as resoluções estaduais com as resoluções nacionais mais estruturantes das diretrizes curriculares, como por exemplo, a aprovação da 1ª DCN/EJA desdobrou-se na aprovação das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) no Amapá em 2001. Assim como, as DCN aprovadas em 2021 não foram atualizadas no estado⁶⁰. A seguir, passamos a explorar mais os detalhamentos de cada dispositivo exposto na figura supracitada, assim como a contextualização no tempo e no espaço.

Nessa direção, nos anos que correspondeu o governo de **João Alberto Capiberibe (1995-2002)**, o modelo educacional foi influenciado pelo Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSP), que tinha como diretrizes: a valorização dos arranjos produtivos locais; a sustentabilidade ambiental conjugada ao manejo tecnicamente orientado dos recursos florestais; e a valorização dos modos de vida tradicionais, com seus saberes e valores. (Lobato, 2018, p.5). Foi nesse contexto que a **Resolução CEE/AP n. 35/2001** fixa normas para a EJA e revoga a Resolução n. 46/1998⁶¹, bem como o Artigo 22 da Resolução n. 30/1997⁶², além de se adequar às orientações nacionais vindas da Resolução CNE/CEB n. 01/2000.

Em aspectos gerais, este documento traz em seu texto o reforço da LDB/96, quanto as questões gerais da modalidade EJA e, principalmente, faz a adequação das DCN/EJA, pontuando parâmetros quanto a: oferta e estrutura dos cursos, exames e certificações e educação profissional e técnica vinculada a modalidade.

Da **oferta de cursos**, segue as orientações nas DN, que deve ser organizada em etapas correspondentes aos ensinos fundamental e médio, atendendo às necessidades específicas dos jovens e adultos, considerando a flexibilidade de organização curricular e metodológica para atender às características desse público, evidenciadas no Art. 8, § único: “devem ter maior relevância, compatíveis com a clientela, aos turnos e horários, evitando assim, tornar essa modalidade excludente para o aluno” (Amapá, 2001, p. 2-3). Isso inclui a oferta de **cursos regulares e programas especiais**, com avaliação no processo e semipresencial, de conformidade com os objetivos das DCN. Quanto à **estrutura dos cursos**, poderão ser da seguinte forma:

I- Cursos de Ensino Fundamental em 04 (quatro) etapas, sendo: a 1ª e 2ª correspondentes às 04 (quatro) primeiras séries e 3ª e 4ª etapa correspondentes às 04 (quatro) últimas séries do Ensino Fundamental; II- **Cursos do Ensino médio em 02 (duas) etapas**, sendo estruturadas em: 1ª etapa correspondente

⁶⁰ Essas Diretrizes não serão atualizadas, uma vez que essa foi revogada em abril de 2025, conforme já discutido.

⁶¹ Esta tratou da possibilidade de avanços nos cursos e séries do Ensino Fundamental e Médio, com base no Art. 24, inciso V, alínea "c" da LDB n. 9.394/1996 (CEE/AP, 2024).

⁶² Estabelece que o processo de credenciamento e autorização dos cursos devem atender à legislação da Educação Profissional e Técnica e às normas estabelecidas na Resolução CEE/AP n. 30/1997 (CEE/AP, 2024).

à 1ª série e 2ª etapa correspondentes à 2ª e 3ª séries do Ensino médio (Amapá, 2001, p. 4).

É facultado aos estabelecimentos de ensino seguirem ou não essa estrutura, conforme indicado em Parágrafo Único do Artigo 12. Quanto à carga horária, é destinada para o EF de 2.400 horas e para o EM de apenas 900 horas. A sistemática de avaliação deve ser conforme orientação no Artigo 24 da LDB/96 e em consonância ao **Projeto** de implementação do curso e pelo **Regime escolar**. Cabe ainda, às instituições de ensino a responsabilidade pela certificação dos cursos em questão, o que concede às escolas uma certa autonomia para estruturar e avaliar os alunos da EJA.

Em relação aos **Exames de Certificação**, estes devem cumprir as orientações conforme disposto nos Artigos 4 e 38 da LDB/96 e no Artigo 9 da Resolução de 01/2000. Nesse rumo, no documento fica estabelecido que os exames supletivos poderão ser ofertados pela rede pública, bem como pela rede privada de ensino, desde que estejam devidamente autorizadas mediante Projeto Geral aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Tanto a rede pública quanto a privada, deverão alinhar os componentes curriculares à BNCC.

Correspondente aos Exames de Certificação, cabe destacar que o Artigo 5 (Capítulo-I, p. 2) e 25 (Capítulo-IV, p. 7) no documento, traz orientações contraditórias quanto a este aspecto, observadas no trecho em destaque:

Artigo 4º- Nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e nos exames supletivos poderão ser aproveitados estudos realizados **com êxito** mediante apresentação de **comprovante oficial** das séries, níveis, etapas ou disciplinas cursadas; Artigo 25 - Os exames de **Ensino médio** poderão ser realizados **independentemente** de ter o candidato cursado o Ensino Fundamental, desde que tenha idade legal para tal (grifo nosso).

Enquanto no Artigo 4º é exigido a comprovação pertinente aos estudos, “com êxito”, para que o aluno possa dar sequência aos estudos, no de n. 25, deixa o candidato livre para os exames, flexibilizando a certificação independentemente de comprovações legais. Terá sido uma falha na edição do documento? Ainda assim, no Artigo 29 (Capítulo-IV, p. 8), é orientado que as entidades mantenedoras poderão implantar a Banca Permanente de Exames para avaliar alunos que necessitam integralizar o currículo, seguindo condições, entre elas a **necessidade de certificado de conclusão** de um dos níveis de ensino para o prosseguimento de estudos, admissão de emprego ascensão funcional. Essas orientações traduzem a lógica neoliberal capitalista, que por meio de cursos aligeirados e Exames de Certificação, flexibilizam e incentivam o chamado mercado da educação, conforme analisa Laval (2019). Isso, em prol da inserção imediata de trabalhadores como mão de obra barata no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a oferta de EJA vinculada à **Educação Profissional e Técnica (EPT)**; é apenas citada no Artigo 18 (Capítulo-II, p. 4), onde menciona que o planejamento dos cursos de Educação Profissional para Jovens e Adultos obedecerá ao disposto no Capítulo III da LDB/96, no Decreto 2.208/97 e na Resolução CNE/CEB n. 04/1999. Em suma, a resolução traz em seu texto adequações das DCN/EJA ao ensino da modalidade no estado, tendo como estrutura curricular as regras ditadas pela LDB/96 (nos Art. 26-27; 32 e 36). Quanto a orientações direcionadas ao público local e as especificidades da EJA, não há orientações específicas no documento analisado.

Um adendo importante de fazer, no que se refere a relação da Resolução n. 35/2001 e o contexto político desse momento, refere-se ao modelo educacional de sustentabilidade local previsto no Plano de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSA), adotado pelo Governo Capiberibe, porém, este não foi sequer mencionado ou estabelecido demarcações e desdobramentos na resolução que se alinham com as diretrizes apontadas nesse programa. O que mostra esvaziamento conceitual e falta de consistência na proposta curricular do governo.

Nesse percurso que compreende a busca minuciosa das políticas curriculares para EJA, apesar de não estar diretamente ligada às discussões da modalidade, a **Resolução CEE/AP n. 065/2001** trouxe diretrizes operacionais para a oferta de Educação Profissional, no sistema de ensino estadual. Considerando o disposto nos Art.4 e Art.7 que dispõe o acesso à EPT aos alunos da modalidade: que estejam em etapas e/ ou módulo finais do EM; àqueles que concomitantemente estiverem matriculados na 3ª série do referido nível; ou em organização equivalente dos cursos de EJA (Amapá, 2001, grifo nosso) - mesmo que tardio, o documento segue o fluxo das orientações nacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 4/1999⁶³.

No entanto, a exemplo do cenário nacional, também houve um período de “certa invisibilidade” da modalidade no Estado. Nesse período que compreendeu 2002 a 2012 não houve aprovação de resoluções que estiveram diretamente voltadas à EJA ou que alterassem a estrutura e operacionalidade da oferta na modalidade. Porém, nesse intervalo, foram aprovadas resoluções referentes à Educação básica e que, inevitavelmente, a EJA é mencionada como modalidade no seguimento.

Dessa forma, o quadro a seguir traz as legislações publicadas nesse decênio e as referências relacionadas à oferta de EJA na educação básica:

⁶³ Resolução de 8 de dezembro de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Quadro 10- Legislações que mencionam a EJA no período de 2002-2012

LEGISLAÇÕES	CITAÇÕES/EJA
RES. n. 068/2002-CEE/AP Fixa normas para criação e funcionamento das escolas indígenas, autorização e reconhecimento de cursos no âmbito da Educação básica no estado do Amapá e outras providências.	No Art. 17 , orienta que a oferta de EJA e o Sistema Modular de Ensino, oferecidas às comunidades indígenas deverão respeitar os princípios estabelecidos na Resolução.
RES. n. 083/2002-CEE/AP Estabelece normas para a Educação básica, de acordo com a LDB/96, e legislação subsequente no sistema de ensino do estado do Amapá e revoga as Resoluções: 07/92, 30/97 e 08/98-CEE/AP.	Nos Art. 2 (§ 2) e 14 , orienta que a EJA (no EF e EM), bem como as modalidades de Educação Especial, Profissional e Indígena, a nível de Educação básica, estará regulamentada em legislação própria, estando, no que couber, sujeita a esta Resolução como norma geral.
RES. n. 43/2003-CEE/AP Dispõe sobre o estágio previsto na Educação Profissional e no Ensino médio para o sistema educacional do estado do Amapá.	Em seu Art. 11, II , considera o estágio aos alunos da EJA de nível médio na última etapa, ciclo ou módulo, sempre que este segmento representar a última etapa desse nível de ensino.
RES. n. 025/2004-CEE/AP Estabelece normas complementares para o sistema de ensino do estado do Amapá e para a formação de professores, na modalidade normal em nível médio.	Nos Art.1 e 16 (III) , considera que no curso de Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio, à atuarem como docentes, devem acrescenta-se as especificidades e os processos formativos de cada grupo, como a EJA (nas séries iniciais do EF) , reger-se-á no Estado do Amapá pelas normas desta Resolução; assim como a autorização de funcionamento e/ou o reconhecimento do curso de Formação de Professores da EJA.

Fonte: elaboração própria, com base nas Resoluções citadas disponíveis no Acervo digital do CEE/AP (grifos nossos).

Todas as resoluções descritas no quadro acima, têm direcionamentos e orientações em legislações nacionais. Conforme o exposto, baseadas respectivamente, nas Resoluções: CNE/CEB n. 3/1999, que fixaram DN para o funcionamento das escolas indígenas; CNE/CEB n. 3/1998, instituiu as DCN para o Ensino médio, assim como, CNE/CEB n. 1/1999 que instituiu as DCN para a Educação Infantil.

Já a **Resolução CEE/AP n. 43/2003** traz como referência a Medida Provisória n. 2.164-41/2001⁶⁴ e a Resolução n. 61/2001 CEE/AP⁶⁵ de origem do Estado para dispor sobre o estágio previsto na Educação Profissional de nível médio no sistema de ensino estadual. E no último documento, a referência esteve na Resolução CNE/CEB n. 2/1999 que trouxe DCN para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do EF, em nível Médio, na modalidade Normal - termo utilizado por esta resolução.

⁶⁴ Tratou de alterações na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) relacionadas a trabalho em regime parcial, suspensão do contrato de trabalho e qualificação profissional.

⁶⁵ A Resolução citada no Documento como referência, não foi encontrada no acervo digital do CEE/AP.

Contudo, estas resoluções apesar de fazerem citação direta à EJA, não trazem em seu texto caracterizações e direcionamentos específicos dessa oferta, como parte integrante da Educação básica. O que se tem, é meramente uma forma de garantir que a modalidade seja mencionada no documento. De acordo com Arroyo (2018) para “lembrar os “decretados”, tendo na referência apenas a obrigatoriedade como parte da “política de corrigir desigualdades” como forma de mencionar os desiguais - conforme conceituado pelo autor.

Cabe mencionar, que estas resoluções foram publicadas no período que compreendeu o final do Governo de João Capiberibe (1999-2002) e início do primeiro mandato de Waldez Góes (2003-2006). O período de 2002 a 2012, que reflete a falta de discussões na modalidade EJA, também confere ao final do segundo mandato de Waldez (2006-2010).

Seguindo o fluxo nacional, que após revogações e reexames nas políticas curriculares para EJA, foi aprovada a **Resolução CEE/AP n. 26/2013**, a qual revoga a resolução anterior e a Resolução CEE/AP n. 30/2003⁶⁶, e estabelece novas regras para a modalidade no Sistema Estadual de Ensino do Amapá. Esta que é aprovada no contexto do **Governo de Camilo Capibaribe (2011-2014)**.

No contexto econômico, o Amapá enfrentava forte dependência de repasses da União, com baixo nível de arrecadação própria, o que gerou limitações estruturais em todo os setores, tendo forte dependência do funcionalismo público e do comércio para fazer girar a economia do Estado. Isso justificou medidas de controle de gastos públicos e principalmente com cortes orçamentários, inclusive na educação - na ocasião o Governo enfrentou a maior greve de professores no Estado.

Nesse contexto, a resolução homologada em maio de 2013, traz em seu documento novas regras para o atendimento da EJA em estabelecimentos públicos e privados, tendo como base de referência as legislações: LDB/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio e as Resoluções CNE/CEB n.04/2010, n.07/2010 e n. 02/2012; DCN/EJA nas Resoluções CNE/CEB n. 01/2000 e n. 3/2010; o disposto na Lei n. 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Em geral, a oferta de EJA deve compreender essas legislações.

Nessa direção, o quadro a seguir apresenta as principais mudanças introduzidas na oferta de EJA pela **Resolução CEE/AP n. 26/2013**, que revogou a Resolução CEE/AP n. 35/2001, com foco nos principais aspectos:

⁶⁶ Esta Resolução, revogada no documento, apesar das tentativas, a mesma não foi localizada no site do CEE.

Quadro 11- Comparativo nas Resoluções CEE/AP n. 35/2001 e CEE/AP n. 26/2013

Aspectos	Resolução n. 35/2001	Resolução n. 26/2013	Principais mudanças
Oferta da EJA	Em instituições públicas e privadas.	Idem, com inclusão de pessoas privadas de liberdade (Art. 3, p.2).	Ampliação do público atendido.
Formato da oferta (presencial ou semipresencial)	Em regime presencial (frequência de 75%) e semipresencial (índice definido pelo projeto de curso), de conformidade aos objetivos de atendimento, desde que autorizados pelo CEE/AP (Art. 9, § 1, p. 3).	Mantém o formato presencial (frequência de 75%) e semipresencial (índice definido pelo projeto de curso), de conformidade com os objetivos de atendimento, desde que autorizados pelo CEE/AP (Art. 9, § 1, p. 3).	Regimento Escolar poderá admitir formas de progressão parcial , desde que preservada a sequência do currículo e observadas as normas do sistema de ensino (Art. 13, p.4).
Organização das Etapas (Ensino Fundamental)	Em 4 etapas: (1ª-2ª: 1º ao 4º ano) / (3ª-4ª: 5º ao 8º ano)	Mantém 4 etapas: (1ª: referente ao 1º-3º anos), (2ª: referente ao 4º-5º anos), (3ª: referente ao 6º-7º anos) e (4ª: referente ao 8º-9º anos)	Reorganização da estrutura por ano escolar, inclusão do 9º ano (Art.10, p.3).
Organização das Etapas (Ensino médio)	Poderão estruturar-se em etapas, ciclos, períodos ou matrícula por disciplina; Em duas etapas , estruturadas: 1ª etapa (1ª série) e 2ª etapa (2ª e 3ª série) (Art. 12, II, p. 4).	Mantém a mesma estrutura em duas etapas , estruturadas: 1ª etapa (1ª série) e 2ª etapa (2ª e 3ª série) (Art. 12, II, p. 4).	Não considera ciclos ou períodos. Pontua que deve ser organizada de acordo com a disponibilidade dos alunos quanto ao calendário escolar, aos turnos e ao horário evitando que a modalidade seja excludente (p. 2).
Carga Horária Mínima	Ens. Fundamental: 2400h, Ens. Médio: 900h	Ens. Fundamental: 800h (iniciais) + 1600h (finais); Ens. Médio: 1200h (Art. 12, p.4).	Redefinição detalhada por etapas e aumento de carga horária mínima de 1200 h para Ens. Médio
Educação Profissional Integrada	Mencionada com base no Decreto n. 2.208/97	Regulamentada com base no Decreto nº 5.154/04 e Res. CNE/CEB n. 06/2012	Integração mais clara com a formação técnica (Art. 16, p.4).
Componentes Curriculares (Ensino médio)	Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, História, Geografia, Filosofia, Sociologia	Mantém a base comum Inclusão de: Ensino Religioso, Língua Materna (para indígenas) , oferta obrigatória de música e espanhol	Ampliação e diversificação curricular (Art. 17, § 7, p.6).
Avaliação Classificatória	Prevista no Regimento Escolar	Deve constar também no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola	Com ênfase no alinhamento institucional (Art. 14, p.4).
Exames Supletivos (atualmente “Exames da EJA”)	Exames oferecidos por rede pública, conveniada e privada, com supervisão de competência do Poder Público	Regulamentação ampliada, com acompanhamento obrigatório do CEE , limites por semestre	Aumento do controle e padronização , com exigência de relatórios e participação de conselheiros do CEE (Art. 24, p.8).

Fonte: elaboração própria, a partir das Legislações estaduais citadas disponíveis no Acervo digital do CEE/AP (grifos nossos).

Como observado no quadro 11, as mudanças na organização curricular da EJA, foram feitas mudanças significativas, como a ampliação da oferta da **EJA aos privados de liberdade**. Porém, não foi especificado como e onde essa oferta será realizada. Quanto à organização curricular, houve significativa mudança, a exemplo, o **aumento da carga horária** para o EM que na resolução anterior era de apenas 900 h, considerada pequena a garantir o direito a conhecimentos essenciais para um curso de dois anos. Além disso, a **língua estrangeira** é componente curricular obrigatório e deverá contar na parte diversificada do currículo (Art. 17, § 8º e § 9º, p.6), sendo a Língua Espanhola, oferta obrigatória pela instituição de ensino, porém, de matrícula facultativa para o aluno. Já na disciplina de Artes amplia-se seu campo de atuação, conforme o texto: “[...] em suas diferentes linguagens, cênicas, plásticas, deve ter obrigatoriamente o **ensino de música**”. Nesse prisma, as DCN/EJA deverão fazer toda a ancoragem legal no desenvolvimento dos componentes curriculares, articulados às Áreas de Conhecimento, conforme as DCN para o EF e EM.

Também merecem destaque no quadro: o reconhecimento do PPP da escola como aspecto integrante do planejamento e avaliação dos estudantes da EJA. Apesar deste, sempre estar vinculado ao alinhamento e aprovação da SEED, ainda sim, é uma direção para a autonomia pedagógica das escolas. Assim como o reconhecimento do ensino de **Língua Materna às comunidades indígenas** do estado, mesmo sem o detalhamento das ações, reconhecer essa necessidade do nosso povo originário amapaense, já é uma pequena evolução nesse aspecto. Sobretudo, representam um pequeno passo rumo ao reconhecimento e valorização da diversidade dos jovens, adultos e idosos estudante da modalidade.

Contudo, dois anos depois, seguindo a prática das revogações, a **Resolução CEE/AP n. 27/2015**, fixou novas normas para a EJA no sistema estadual de ensino do Amapá e revoga a anterior. No contexto político e econômico do governo de **Waldez Góes, em seu terceiro mandato (2015-2018)**, como passo inicial, implantou o Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino médio da Rede Pública Estadual, por meio do Decreto n. 4.446/2016 (Drago; Moura, 2022). Assim como, começou o movimento de debates em torno das políticas de educação do Estado relativas às mudanças a serem realizadas com a Reforma do Ensino médio que estava em curso. Nessa conjuntura, a Resolução de 2015 trouxe como orientações os aspectos em destaque no quadro a seguir:

Quadro 12- Mudanças na Resolução CEE/AP n. 27/2015 na oferta de EJA

Aspectos Relevantes	Descrição no Documento
Documentos que fundamentam a Resolução	Lei/96; Leis n. 8.069/90 (ECA), n. 10.639/03, n. 10.793/03, n. 11.741/08, e n. 12.764/12; Resoluções CNE/CEB n. 01/2000, n. 03/2010, n. 07/2010, n. 02/2012, n. 04/2010 e n. 08/2012 e no Parecer CNE/CEB n. 04/2013
Tipo de oferta	- Cursos presenciais e EAD - Exames supletivos , sob responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação-SEED (Art. 9, p.2) - Educação profissional integrada ao Ensino médio (Art. 16, p.4).
Organização curricular	Articulada com a Base Nacional Comum e nas Diretrizes Nacionais - Componentes curriculares por áreas do conhecimento nos EF e EM - Parte diversificada respeitando a realidade local (Art. 20, p.6).
Organização dos exames e certificados	Exames são exclusivos do poder público , gratuitos, ofertados pela SEED/AP; com realização mínima de 1 exame por ano (conteúdos cobrados: componentes curriculares da BNCC - Idade mínima: 15 anos (EF), 18 anos (EM) - Certificação exclusiva da SEED/AP ; Banca permanente para integralização curricular em até 2 disciplinas no EF ou 3 no EM (p. 6-9).

Fonte: elaboração própria, com base na Resolução citada disponíveis no Acervo digital do CEE/AP (grifos nossos).

O documento de modo geral, traz direcionamentos nas mesmas legislações citadas na resolução anterior, com acréscimo da Resolução CNE/CEB n. 08/2012⁶⁷ e o Parecer CNE/CEB n. 04/2013⁶⁸, estabelecendo a aplicação das DCN para EJA na rede estadual de ensino conforme determinações. Porém, na **legislação** que estabelece as normas de que as escolas e instituições de ensino devem garantir educação de qualidade e em atendimento às características e necessidades específicas dos **Estudantes Quilombolas**, se quer foi mencionada na resolução em questão. Isso configura total omissão aos estudantes quilombolas do estado - o que deixa a referência à resolução descontextualizada e sem sentido, no documento.

A mesma observação é feita quanto à **EaD** como forma de oferta na EJA, apesar da ausência da sua operacionalidade, é considerada na modalidade - direcionando resolução específica, conforme indicado no Art. 9 (p. 2-3). Diferentemente do contexto nacional, esse formato vem sendo flexibilizado desde 2010 pela Resolução CNE/CEB n. 3/2010, utilizada como referência desta resolução.

Apesar da ausência de normas específicas, este formato vem sendo utilizado a partir deste indicativo, representado por um número significativo de resoluções autorizando a oferta de EJA em EaD nas instituições privadas de ensino no estado, a exemplo da Resolução CEE/AP n. 96/2016 (Art. 22, p. 6), que será explorada mais adiante. Ademais, correspondente à **organização dos exames**, o documento estabelece, que:

⁶⁷ A Resolução define as DCN para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (ABMES, 2012).

⁶⁸ O Parecer trata da legitimidade e competência para autorizar a oferta de exames de EJA por escolas privadas, segundo (MEC, 2013).

A oferta dos Exames da EJA será **exclusiva do Poder Público**, de forma gratuita sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação a quem compete: coordenar, programar, divulgar, avaliar, supervisionar e acompanhar sua execução utilizando o princípio constitucional do regime de colaboração com os municípios.

O Artigo da Resolução, nesse sentido, contraria o estabelecido no Parecer CNE/CEB n. 04/2013 (utilizado como referência), uma vez que estabelece a **exclusividade do Poder Público** para a execução **dos exames de EJA**. Isso significa dizer, que há controvérsia nessas orientações – seria para justificar a negação do mesmo, nesses termos?⁶⁹ Tal observação pode configurar mais uma contradição nos termos normativos - fica o questionamento.

Quanto à **Educação Profissional e Técnica integrada a EJA/Ensino médio**, fora apenas citada em Resolução de 2013. Nesta de 2015, estabelece normas, em Parágrafo único, como carga horária mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, **cumulativamente**, o mínimo de 1.200 horas para a formação no EM, acrescidas de 1.200 horas destinadas à Formação Profissional do Técnico de nível médio, conforme disposto na Resolução CNE/CEB n. 6/2012, que norteiam a organização dos cursos técnicos de nível médio no Brasil.

É importante destacar que a Resolução CEE/AP n. 27/2015 (Art. 20 e 32, p. 6 e 9) traz a importância de considerar a organização curricular, na Parte Diversificada para o EF e EM que deverá **respeitar as características regionais e locais** da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos da EJA. Assim como, na oferta dos cursos e exames deverá ser garantido aos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, condições operacionais que assegurem o acesso e atendimento escolar necessários.

Esta resolução, ao contrário da anterior (revogada), apresenta em seu texto o reconhecimento da necessidade de ofertar na EJA uma educação pautada na diversidade e nas especificidades da população de estudantes amapaenses. Esse aspecto configura uma “ferramenta” de mudança, especialmente para garantir que a EJA, de fato, desempenhe o papel de agente de reparação social e educacional. Assim contribuiria para a verdadeira emancipação dos jovens, adultos e idosos trabalhadores, que buscam a escolarização como um direito à educação formal.

No curso do período, a **Resolução CEE/AP n. 57/2015**, dispôs sobre a oferta da EJA e da Educação Profissional e Tecnológica para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL), nos estabelecimentos penais do Amapá e dá outras providências correlatas. A Resolução traz como documentos referenciais, além da Constituição/88, da LDB/96 (alterada pela Lei n.

⁶⁹ Essas impressões e questionamentos, serão respondidos na subseção destinada às entrevistas na SEED.

11.741/2008) e como diretrizes no ensino de EJA a Resolução CNE/CEB n. 3/2010; tomam como base para a garantia de direitos das PPL, as legislações: **Lei n. 7.210/1984** (Lei de Execução Penal); **Lei n. 12.433/2011** (Remição da pena pela educação); Parecer CNE/CEB n. 4/2010 e Resoluções CNE/CEB n. 2/2010; Resoluções⁷⁰ CNPCP n. 14/1994 e n. 03/2009; Plano Nacional de Educação (PNE) e **Plano Estadual de Educação** no Sistema Prisional do Amapá.

Desta forma, é destinado a esse público a oportunidade de continuidade dos estudos, mesmo em condições adversas. Nessa vertente, a resolução tem como principais orientações, além das definidas pela Resolução CNE/CEB n. 3/2010 para essa oferta, traz aspectos complementares a seguir, caracterizados:

Quadro 13- Principais orientações presentes na Resolução CEE/AP n. 57/2015

Principais Aspectos	Principais Informações
Tipo de Oferta	EJA: Presencial e EAD - Atende presos provisórios, condenados, egressos e pessoas em medidas de segurança; pode ser ofertada por meio de convênios com instituições governamentais ou não governamentais (Art.1, p.2); Garantia da Educação Profissional (Art. 7 e 8, p. 5).
Organização Curricular	Garantia de oferta nos três turno, de acordo com a legislação vigente (Art.2, V, p.3); Calendário escolar adaptado às condições locais (Art.3, p.3-4); Formação de classes multisseriadas e de frequência flexível : Organização por séries, semestres, ciclos, alternância ou grupos não seriados (Art.23 da LDB).
Condições Especiais	Ambientes adaptados dentro dos presídios para funcionamento das turmas; Remição de pena por estudo ; Registro do nome social de travestis e transexuais; Possibilidade de certificação direta via exames sem exigência do Ensino Fundamental completo (Art.3, VII e VIII, p.4); Possibilidade de atuação de internos no apoio educandos capacitados (Art. 5, § 3º, p. 4-5); Garantia de continuidade dos estudos após alvará de soltura (Art.8, p.5); Formação inicial e continuada para educadores e demais profissionais envolvidos; Incentivo à produção de materiais didáticos e uso de tecnologias educacionais; Apoio com alimentação, saúde, material escolar, e inclusão social; Flexibilidade quanto a tempo , espaço e rotatividade da população carcerária.

Fonte: elaboração própria com base na Resolução citada disponíveis no Acervo digital do CEE/AP (grifos nossos).

Como observado, a Resolução 57/2015 faz orientações específicas às necessidades da PPL, anteriormente apenas mencionados na Resolução CEE/AP n. 26/2013 (Art. 3) e ignorados pelas outras legislações. O documento vem garantir o direito à escolarização, através da EJA nos presídios do estado que será “[...] preferencialmente nos estabelecimentos penais, em ambientes disponibilizados pela administração penitenciária, caracterizados como

⁷⁰ As Resoluções CNPCP (Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária) n. 14/1994 e n. 03/2009 estabelecem diretrizes para a política criminal e penitenciária, com foco em direitos e condições de tratamento de presos e reclusas, incluindo questões específicas sobre encarceramento feminino e crianças (Gov.br).

classes/turmas, respeitando as especificidades e peculiaridades de cada modalidade” (Art.1, §1, p.2). Isso inclui calendário e horários diferenciados, bem como manter a regularidade da vida escolar dos alunos no sistema prisional.

Para que esse direito seja garantido, a Resolução 57/2015 traz a possibilidade de acessar convênios e parcerias com instituições públicas ou privadas para a sua oferta, o que inclui a Educação Profissional, da qual deverá ser desenvolvida políticas “[...] de elevação da escolaridade associada à qualificação profissional e tecnológica, articulando-as, também, de maneira intersetorial, a políticas e programas destinados aos jovens e adultos (Art. 2, inciso V, p. 3). Assim como a modalidade em EaD. Porém, a exemplo da Resolução n. 27/2015, não está especificado como se daria esta oferta nas instalações penais - considerando a complexidade do sistema prisional.

No que compreende à **organização curricular**, na Resolução 57/2015 não há especificação de componentes ou disciplinas curriculares a serem desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem, apenas pontua que os órgãos responsáveis pela educação no estado “[...] levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade” deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas (Art. 4, p. 4). De acordo com o documento, isso inclui a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, como programas educativos em EaD, a serem empregados no âmbito das unidades educacionais do Sistema Prisional.

Dentre as **condições especiais de oferta à PPL**, tem a garantia de participação em **Exames de Certificação** em âmbitos nacional e estadual. Com certificação imediata do EM, quando da aprovação do aluno nesta etapa por meio do ENEM, dispensando a necessidade de comprovação do EF (Art. 3, incisos VII- IX, p. 4). Além da possibilidade de remissão de pena aos alunos, proporcional à carga horária das etapas da Educação básica, concluídas por meio de exames de certificação conforme a LEP/2011.

Diante das orientações dadas à oferta de EJA nas instituições penais do estado, deve-se considerar a importância desse direito a essa população, como possibilidade de reinserção social. No entanto, o maior desafio está na implantação de ações educativas realmente significativas. Uma vez que a instituição penal retira, por tempo determinado, a autonomia dos apenados, ofertando-lhes uma educação restrita, com aplicação para PPL (Onofre, 2015). Nesse sentido, ao mesmo tempo que esse direito é reafirmado na Resolução n. 57/2015, estes, são condicionados à uma educação engessada e alinhadas às atividades laborais, o que restringe o acesso ao conhecimento realmente libertador e humanizante das pessoas.

Por conseguinte, nesta linha do tempo das políticas curriculares para EJA, no ano seguinte, a **Resolução CEE/AP n. 96/2016** autoriza o funcionamento da EJA na modalidade EaD, especificamente ao Centro de Educação APOENA, em Macapá, capital do estado. O documento, em resolutiva, está descrito em apenas três artigos, a destacar:

Art. 1º. Autorizar o Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos, **nas etapas do Ensino Fundamental** (6º ao 9º ano) e do **Ensino médio**, na modalidade de Educação a Distância do Centro de Educação Apoena, em Macapá/AP, nestes **termos propostos:** **Art. 2º-** O presente Ato de Autorização de Funcionamento terá validade de 03(três) anos, a partir da data de sua publicação no Diário Oficial do Estado do Amapá, devendo a mantenedora solicitar ao CEE/AP em até 120 (cento e vinte) dias antes de expirar a vigência, sua **renovação por igual período**, conforme dispõe a Resolução nº 7712014-CEE/AP. **Art. 3º-** Esta Resolução entra em vigor a partir da – data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (Amapá, 2016, p. 1-1).

A Resolução 96/2016, apesar de trazer nesses artigos direcionamentos pontuais, têm como referências para fundamentá-los, além da LDB/96, a Resolução CEE/AP n. 77/2014⁷¹; Processo CEE/AP n. 24/2016; Parecer CEE/AP n. 22/2016 e a “Análise da Assessoria Técnica do CEE/AP” - este último, assim denominado no documento. Mais uma vez, não tem como deixar de observar a falta de contextualização desses documentos no texto da Resolução. Dos quais são apenas citados, sem que haja direcionamentos que possam estar ligados a essas bases.

Logo, pela falta de elementos e aspectos a serem analisados nesta resolução, pode-se concluir que a mesma, foi tão somente, destinada a autorizar a determinada instituição privada, na oferta de EJA em EaD no estado. Tornando-se, assim, prerrogativa para esta oferta nas instituições de ensino, em especial para a rede privada, que nos últimos anos vem ganhando adeptos - envolvidos pelo discurso de imediata formação para uma posição no mercado de trabalho. Esse movimento é evidenciado pelo aumento de autorizações e renovações de concessões para a oferta dessa modalidade nas instituições privadas de ensino.

Popularmente falando, a Resolução n. 96/2016 “abre portas” para o mercado da EJA/EaD no Estado do Amapá, dando sequência à educação aligeirada e fragmentada, somada à política dos certificados imediatos, pautados em programas de estudos de formação mínima - como já mencionado na subseção 2.2 (p. 113). Com o discurso da inserção do mundo digital, vêm sendo consolidada a lógica neoliberal nas políticas educacionais da EJA.

⁷¹ Dispõe sobre criação, credenciamento de instituições de ensino, autorização para funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de etapas e modalidades da Educação Básica do sistema estadual de ensino.

Nessa direção, a **Resolução CEE/AP n. 065/2019** estabelece normas para o funcionamento da EaD no sistema estadual de ensino. Em seu texto, o documento traz como uma das referências a Resolução nacional de 2010, que institui diretrizes para a EJA desenvolvida por meio desta modalidade. Exatamente quinze anos depois da legislação nacional, a oferta em EaD é regulamentada no Estado, apesar da sua liberação em 2015 por meio da Resolução CEE/AP n. 27/2015 (Art. 9).

Referente à **oferta de EJA em EaD**, em termos operacionais está organizada conforme dado às etapas e modalidades da Educação básica (Amapá, 2019, Título IV, III, p. 5), sendo especificamente direcionada à EJA a Seção I da Resolução 065/2019, que normatiza esta oferta em apenas três artigos sucintos (Art. 17, 18 e 19) que definem a forma como será desenvolvida (Amapá, 2019, p. 5). No entanto, ao analisar o documento, foi possível encontrar mais informações relacionadas à modalidade, nos seguintes aspectos:

Quadro 14- Oferta de EJA em EaD conforme Resolução CEE/AP n. 065/2019

Principais Aspectos	Principais informações
Acesso aos cursos	Art.17- Destinada a quem não teve acesso ou continuidade de estudos no EF (anos finais) e EM na idade própria. Idade mínima: 15 anos e 18 anos (respectivamente).
Carga horária	Art.18- A carga horária na modalidade EAD será a mesma adotada no ensino presencial , conforme legislação vigente.
Conteúdos programáticos e curriculares	Art.19- Devem obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais e orientações do Conselho Estadual. Os conteúdos podem ser distribuídos em módulos virtuais e/ou impressos .
Educação profissional e técnica de nível médio para EJA	Art.20 e 21- Segue legislação nacional e estadual , restrita a cursos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Pode ser integrada, concomitante ou subsequente ao EM. Carga mínima de 1.200h (geral) + carga da habilitação técnica. Para área da saúde, no mínimo 50% presencial; proibido curso de Enfermagem em EeD no Estado.
Aproveitamento de estudos	Art.22- Na EJA, é possível aproveitar estudos concluídos com êxito em componentes curriculares ou áreas de conhecimento, ou por exames específicos . Também se aplica aproveitamento na educação profissional , desde que cumpridas as exigências (mínimo de 160h em cursos FIC, certificação profissional, etc).

Fonte: elaboração própria com base na Resolução citada disponíveis no Acervo digital do CEE/AP (grifos nossos).

Como pode ser observado, manteve-se a faixa etária de ingresso aos cursos em EJA/EaD, a oferta de EPT de nível médio na EJA, assim como o aproveitamento de estudos, conforme estabelecido na Resolução de 2010. No entanto, não podemos deixar de problematizar, a questão da **carga horária adotada** para a modalidade, que considera a mesma equivalente ao ensino presencial. Apesar da orientação, ela não condiz com o que se tem observado nos cursos *onlines* ofertados nas instituições privadas do Estado, os quais são encontrados facilmente na internet, com ofertas diversas de conclusão dos estudos em 18, 6 e até 3 meses para a certificação. O que não é coerente com a carga horária mínima de 1200 horas para a conclusão

em EJA/EM presencial. Esse tipo de prática vai de encontro à condição de fiscalização constante pelos órgãos responsáveis (Art. 8, 9, inciso III, 2010).

Outra problemática está no **conteúdo programático** organizados em módulos virtuais a disposição do estudante. O que pressupõe, que o aluno deva “consumir” um conteúdo específico, em determinado tempo e sem o acompanhamento de um professor para orientá-lo nesse recurso. Essa ação desconsidera os agentes do processo ensino/aprendizagem que requer a ação educativa e distancia ainda mais o estudante trabalhador da EJA da prática da interatividade, condizentes com as condições de aprendizagem determinadas no Artigo 8, “[...] interatividade que deve ocorrer entre os diferentes agentes, somados ao acompanhamento do processo por 10 de professores tutores” (incisos I-IV, p. 3). Além disso, as orientações (em normativa) ferem o princípio de uma pedagogia que compreenda a necessidade de acompanhamento humanizado e específico que compreende a Educação de jovens e adultos trabalhadores da EJA, distanciando da prática dialógica e libertadora freiriana.

Nesse sentido, é notório que há incoerência no texto da resolução, quando é observado o disposto na **estrutura organizacional dos cursos** destinados à toda Educação básica, “[...] etapas e/ou modalidades de ensino” (Art. 3-12) e no que é normatizado na oferta de EJA em EaD (Art. 19). A contradição é evidenciada, à medida que se defende uma aprendizagem interativa e comprometida com o processo educativo, e ao mesmo tempo que todo o processo escolar é reduzido em módulos virtuais de aprendizagem e materiais impressos. É importante considerar que EJA e EaD possuem incompatibilidades pedagógicas, ou seja, apresentam concepções e processos formativos diferentes, haja vista que o sentido do ensino dialógico e humanizado é incompatível com o modelo mercantilista de Educação à Distância.

Até aqui, as políticas curriculares para EJA no Estado do Amapá, tem caminhado a passos lentos - na melhor das perspectivas - rumo ao reconhecimento da necessidade do currículo adequado aos estudantes trabalhadores da modalidade. Ao passo que, nas 7 (sete) resoluções analisadas na linha do tempo do Amapá, pouco foi orientado quanto às especificidades locais que requer o currículo da EJA amapaense. No curso dos textos, pôde-se encontrar apenas citações vagas, como: educação quilombola, língua materna indígena, ribeirinhos, dentre outros termos que só remetem características desses estudantes amapaenses, e, portanto, não levam a consolidação de uma política curricular identitária da modalidade.

Assim, o pouco movimento das legislações em EJA que se deu em âmbito estadual, foi reflexo da obrigatoriedade das diretrizes nacionais, como referência a ser seguida no país, sobretudo, como direito desse público ao currículo próprio. Nesse sentido, Soares (2002) destaca que as DCN para EJA, como documento normativo, constituem a garantia da **base**

comum nacional para o ensino na modalidade - reservados os interesses e especificidades do público local. Entretanto, o movimento contínuo de pareceres, apreciações e alterações ao longo de 25 anos, além de refletir a expressão de conflitos e interesses dos governos nas políticas curriculares, também condicionam os estudantes trabalhadores da EJA, ao constante estado de instabilidade nacional.

Nos três primeiros anos de 2020, a Humanidade viveu o triste estado de emergência mundial com a epidemia do coronavírus (COVID-19). No mesmo ano, o Estado do Amapá foi acometido pelo “apagão”⁷², configurado um dos maiores *black out* da história do país, configurando um estado de calamidade total. O estado de pandemia, acrescido do *black out*, acarretou consequências sociais e econômicas ainda maiores para o Estado.

Sob o **quarto mandato de Waldez Góes (2019-2023)**, o Estado sofre os efeitos do período que afeta todos os setores do governo, em especial o da Economia e da Educação (sendo os mais afetados⁷³). No campo econômico, de acordo com Chelala (2023), nesse período o PIB amapaense foi estimado em R\$ 18,5 bilhões, sendo o estado da região Amazônica que teve o menor índice de desenvolvimento econômico. Ademais, os indicadores sociais chegam a níveis alarmantes: 49,4% dos amapaenses abaixo da linha da pobreza, com a terceira maior taxa de desocupação do país (12,1%). Considerando o *ranking* de competitividade dos estados, promovido pelo Centro de Liderança Pública (CLP edição de 2022), no qual são analisados dez indicadores de desenvolvimento, o Amapá ficou nas últimas posições nos eixos: infraestrutura, sustentabilidade social, segurança pública, educação, eficiência da máquina pública e inovação. Estando bem-posicionado apenas em solidez fiscal, capital humano e potencial de mercado.

Nesse contexto educacional, os efeitos da suspensão das atividades escolares presenciais (ações necessárias mediante o estado pandêmico), impactaram aproximadamente 196.201 alunos da rede pública de ensino em todo o Estado, conforme Censo da Educação básica (INEP, 2019). Inevitavelmente, esse distanciamento da Escola fez com que o Índice de Desenvolvimento da Educação básica (IDEB, 2023) no Amapá apresentasse um dos piores resultados do País ⁷⁴. Outro agravante está na queda significativa do número de matrículas na modalidade, na qual observou-se que em 2020 ocorrera em 17.703 matriculados, sendo

⁷² Cerca de 700.000 amapaenses ficaram 22 dias sem o fornecimento regular de energia, e conseqüentemente sem água e sem internet.

⁷³ De acordo com o portal Todos Pela Educação (2023) o ranking das maiores economias estaduais em 2021, o Amapá é o 25º, com 0,2% de crescimento no período. Dados, parte do Sistema de Contas Regionais, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

⁷⁴ Estado possuiam o 2º menor nível médio de proficiência do Brasil no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em Língua Portuguesa (687), com um resultado distante da média nacional, que foi de 715,4. Já no Ensino médio, somente 20,4% dos estudantes tinham aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e 2,6% em Matemática, conforme os resultados do SAEB 2019.

6.856 no EM, e 10.847 no EF. No comparativo com 2018, esse número era bem maior, estava em 22.312 no EM e no EF de 13.173 - considerando os indicadores do Anuário da Educação básica em Educação de Jovens e Adultos de 2018 e 2021.

Esse cenário somado ao agravamento do quadro social e econômico supracitado, levaram a mudanças no perfil dos estudantes da EJA⁷⁵ em decorrência da migração que ocorre do EM (dito regular) para a modalidade, que inevitavelmente, evadiram-se da escola no período pandêmico. É razoável supor, que o menor nível socioeconômico dos estudantes amapaenses, tiveram que optar por abandonar os estudos para garantirem a sobrevivência familiar naquela ocasião. Na EJA esses motivos somam-se a dificuldade de associar os estudos com o trabalho e questões familiares, haja vista que a grande maioria são pessoas de baixa renda e necessita trabalhar para sustentar suas famílias, levando-os a deixarem os estudos em segundo plano.

Na tentativa de recuperação desses índices, o Governo Waldez apresenta um pacote de ações com o desafio de resolver o problema de distorção de idade/série na Educação básica, assim como o abandono escolar. Nesse viés, como prática principal do plano de recuperação, a construção do currículo prioritário e regionalizado; avaliações diagnósticas nas escolas assim como a capacitação de professores e diretores.

Como parte integrante do plano de recuperação dos índices negativos, e, em função das discussões em torno da implementação do NEM nas escolas estaduais. Em 2020 foi elaborado o **Referencial Curricular Amapaense do Ensino médio (RCA/EM)**, cujo objetivo é definir o currículo do EM, seguindo a tendência nacional de competências e as habilidades, enfatizadas na BNCC e nos Itinerários Formativos do NEM de 2018, para o desenvolvimento integral dos estudantes amapaenses. O RCA/EM foi estruturado para orientar na construção da proposta pedagógica escolar, considerando as especificidades, características regionais, culturais, históricas, econômicas e locais, nos 16 (dezesesseis) municípios do Estado do Amapá.

Ao contrário do RCA de 2017 (destinado ao Ensino Fundamental) que marcou a invisibilidade da EJA, com a ausência de orientações específicas para a modalidade na BNCC e na Lei n. 13.415/2017, **ficando a cargo dos estados e municípios** realizarem a organização da EJA no sistema educacional. O RCA/EM traz breve discussão das especificidades da educação de jovens, adultos e idosos, conforme propunha a educação popular, “[...] a modalidade deve desenvolver **pressupostos da educação popular**, que propõe o diálogo com

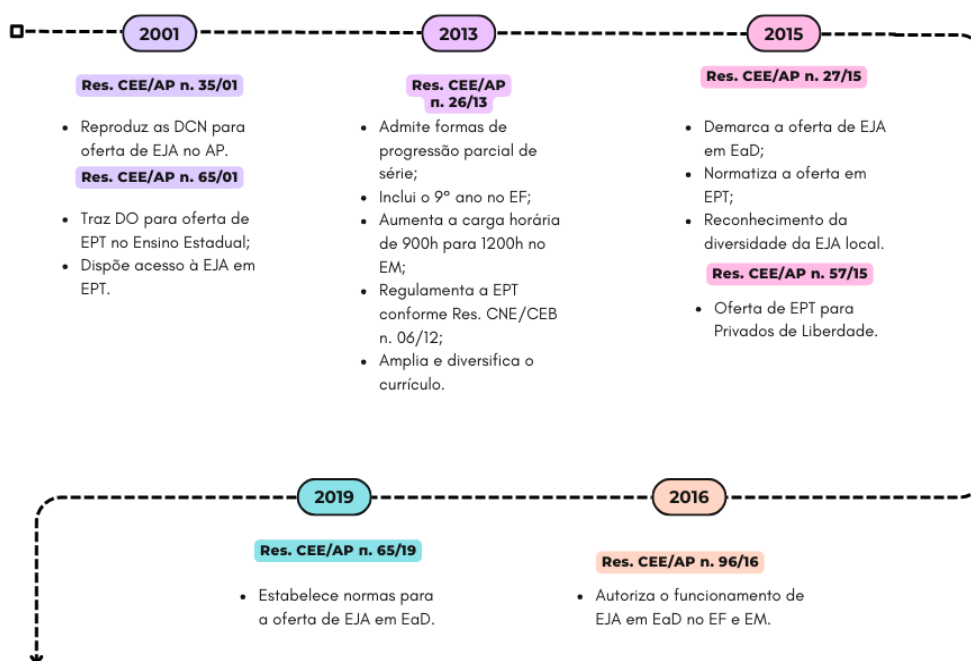
⁷⁵ Saber mais, em: NOVAIS, Valéria; GOMES, Matheus. A educação de jovens e adultos no Estado do Amapá: perspectivas e apontamentos sobre seu perfil atual. *Rev. Exitus [online]*. 2019, vol.9, n.5, pp.529-558. Epub 11-Jun-2020. ISSN 2237-9460. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5id1117>.

os educandos e considera suas demandas como princípio educativo” (Amapá, 2020, p. 43). Apesar da pouca orientação destinada a EJA, o documento demarca certa inclusão da modalidade nas discussões desta política curricular do Estado.

Para a análise desse percurso que compreendeu o panorama das **Diretrizes Curriculares Estaduais para EJA de 2000 até aqui**, e considerando que nossas diretrizes **foram replicações das Diretrizes Nacionais**, como obrigatoriamente a ser seguida em todo país, é importante mencionar que o **Amapá não se adequou à Resolução nacional n. 01/2021**, que trouxe muitas mudanças na oferta da modalidade. Ainda sob o mandato de Waldez Góes (2019-2022) e sob os fortes efeitos do estado de emergência pública sanitária que afetava todos os setores do governo, as questões educacionais estavam todas voltadas para ações que recuperassem os índices negativos que caracterizavam a educação pública do Amapá, durante os anos de pandemia. Nesse contexto, e em busca de recuperação imediata dos indicadores, as políticas para a EJA, certamente não estavam nas prioridades do Governo.

Portanto, para sintetizar o cenário das Diretrizes Curriculares Estaduais para EJA no Amapá, que trouxeram as alterações mais significativas para a modalidade no Estado desde 2000, a Linha do Tempo, a seguir, traz os marcos que evidenciaram essas mudanças nas legislações Estaduais até o momento:

Figura 6- Marcos para o currículo da EJA em âmbito Estadual (2000-2025)



Fonte: elaboração própria com base nas Resoluções citadas disponíveis no Acervo digital do CEE/AP (grifo nosso).

Esse resultado, de modo geral, mostra que houve pouco movimento em torno das políticas curriculares para EJA a partir de 2001. Conforme observado, se passaram 12 anos, entre a primeira Resolução de 2001, que adequou a EJA no Estado às DCN e a Resolução de 2013, que trouxe mudanças mais direcionadas às especificidades do público local. A partir de 2013, o período de tempo entre as legislações se tornou menor, indicando que as orientações e direcionamentos nacionais estavam mais presentes, havendo maior correlação entre as legislações estaduais com as legislações nacionais. No entanto, desde 2016 esse movimento foi estagnado, configurando completa inviabilidade da EJA nas políticas estaduais vigentes.

Portanto, nesses 25 anos, evidenciados nas políticas curriculares para EJA, a modalidade sofreu diretamente os reflexos da instabilidade política e econômica brasileira nesse percurso. No Amapá, essas inconstâncias são associadas a fatores administrativos e mudanças constantes de interesses, que vão além da simples escolarização dos trabalhadores amapaenses - caracterizado pelo “jogo de cadeiras” que configurou os governos estaduais. Nessa medida, colocam esta parcela de estudantes, em estado de espera incessante por **diretrizes próprias**, que representam a diversidade sociocultural local e, de fato, seus interesses. O que seria um grande passo rumo à responsabilidade socioeducacional dos estudantes da modalidade, como ditou Freire (2000), rumo a um saber mais crítico, “menos ingênuo” na construção de sujeitos ainda mais conscientes da nossa realidade.

Entretanto, cabe mencionar que após 25 anos da institucionalização das DCN/EJA (Res. CEB/CNE n.1/2000), estão em curso na Rede Estadual a discussão e aprovação das Diretrizes Operacionais Curriculares para a EJA (DOC/EJA) do Estado do Amapá. Este é um assunto em discussão na subseção seguinte.

3.2 AS DCN E DCE NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EJA/ENSINO MÉDIO NA SEED/AP

No Amapá a EJA está em um contexto social e econômico, que envolve diferentes formas e concepções de educação, no sentido de atender à diversidade do público local. A oferta da Educação de Jovens e Adultos no Estado ocorre desde a época em que ainda era Território Federal e administrado pela União (1973), com o denominado Exame de Educação Geral de 1º e 2º graus⁷⁶, na época. Após a elevação em Estado da Federação Brasileira pela Constituição

⁷⁶ Garantidos por meio da Resolução 01/73 e pelo Conselho de Educação do Território do Amapá (CETA) – saber mais, em: CORREIA, Shirlene. A Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amapá: história, limites e possibilidades. **Trabalho de final de curso de Especialização em PROEJA**. Belém, CEFET/UFPA/MEC, 2006.

Federal de 1988, os direitos sociais e educacionais dos estudantes trabalhadores amapaenses passaram a ser garantidos constitucionalmente.

Apesar desses direitos estarem estabelecidos pela Constituição/88 e posteriormente afirmados pela LDB/96 como modalidade da Educação básica, o público da EJA ainda sofre pela falta de oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características locais, de vida e de trabalho, que compreende a EJA amapaense. Vale destacar que a população do Amapá é composta por etnias indígenas, comunidades quilombolas e ribeirinhas, dispostas em vários municípios amapaenses - o que torna o público da EJA ainda mais diversificado.

Ao longo de quase três décadas, pós LDB/96, ainda se observa a predominância de políticas de caráter assistencialista e compensatório. De acordo com Novais e Gomes (2019, p. 12), o que se tem ao longo dos anos, são **várias mudanças de perspectivas educacionais**, materializadas nas políticas educacionais, marcadas por “[...] assistencialismo, a descontinuidade e a exclusão estiveram presentes nas ações, as quais refletem ainda na falta de uma identidade para a EJA”. Essas mudanças deixam a modalidade em sucessivas adaptações das práticas pedagógicas escolares, o que pode ser um fator a mais na contribuição da evasão escolar dos estudantes trabalhadores.

As modificações estruturais na Educação básica, em especial no segmento do Ensino médio vêm mudando, direta ou indiretamente, os conceitos, metodologias e principalmente a concepção de educação de adultos na EJA, ao longo de décadas. O que coloca essa modalidade, da Educação básica, em constante estado de instabilidade.

A trajetória da EJA Ensino Médio no Amapá revela uma contradição estrutural e conceitual, pois ao mesmo tempo em que se ampliou o acesso à educação, as legislações caminharam no sentido de adequar a modalidade às exigências do mercado neoliberal. Nesse caso, vale sintetizar como esteve organizada e estruturada a EJA no EM ao longo desse período, com base nas 5 (cinco) legislações estaduais que foram analisadas e que trouxeram a estrutura desta oferta, conforme a seguir:

Quadro 15- Demonstrativo da Organização Curricular da EJA/EM no Amapá (2000-2025)

Legislação	Oferta e Acesso	Carga Horária	Currículo/EJA	EPT na EJA/EM
Res. CEE/AP 35/2001 Fixa novas normas para EJA com base nas DCN/EJA	Cursos presenciais e semipresenciais; Exames supletivos público e privado; 18 anos completos; Ingresso independente de escolarização anterior (mediante avaliação classificatória).	Mínima de 900h para conclusão do curso.	Organizado em 2 etapas : 1ª (respectiva a 1ª série), 2ª (respectiva a 2ª e 3ª séries); base curricular nas áreas: Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas; inclusão de Filosofia e Sociologia.	Oferta e planejamento conforme LDB/96 (Cap. III), Decreto 2.208/97 e Res. CNE/CEB n. 04/99.
Res. CEE/AP 65/2001 Fixa diretrizes para a Educação Profissional no AP	Concede acesso aos alunos matriculados na EJA/EM; qualificação técnica pode ser acessada por concluintes da EJA/EF; mantém 18 anos completos.	Definida por área, módulos e estágios; Para EP : mínimo de 30% da carga horária da habilitação + estágio supervisionado.	Independente do EM, podendo ser concomitante ou sequencial; estruturada em: habilitação, qualificação e especialização.	Oferta com: critérios de acesso, módulos, estágios, certificação e diplomas.
Res. CEE/AP 26/2013 Fixa novas normas para EJA e revoga a Res. n. 35/01	Mantém as diretrizes da Resolução n. 35/2001 (revogada).	Aumenta a carga horária de 900h para 1.200h para conclusão do EM; Articulado à EP integrada, total de 2.400h : 1.200h EM + 1.200h EP.	Mantém a estrutura curricular da Resolução n. 35/2001 (revogada).	Mantém diretrizes anteriores e acrescenta Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; exigida integração curricular.
Res. CEE/AP 27/2015 Fixa novas normas para EJA e revoga a Res. n. 26/13	Mantém as diretrizes anteriores; Acrescenta : a avaliação classificatória e escolar em conformidade com o PPP e regimento escolar .	Mantém a carga horária da Resolução n.26/2013 (revogada).	Mantém a estrutura curricular da Resolução n. 26/2013 (revogada).	Mantém a modalidade integrada EPT, conforme legislação anterior (revogada).
Res. CEE/AP 65/2019 Estabelece normas para a oferta em EaD no AP	Ofertada pelas instituições públicas ou privadas que constituem o Sistema Estadual de Ensino; Mantém a idade mínima de 18 anos.	Mantém a mesma carga horária nos cursos presenciais.	Preferencialmente conforme os itinerários formativos; segue a Matriz Curricular Nacional , os princípios e objetivos das DCN.	Abrange os cursos e programas : Formação Inicial e Continuada (FIC); Formação Técnica e Especialização em nível Técnico.

Fonte: elaboração própria com base nas Resoluções disponíveis no Acervo digital do CEE/AP (grifos nossos).

Conforme visualizado no quadro, no decorrer desse período, a oferta de EJA no EM pouco evoluiu, no sentido do direito à educação igualitária e de qualidade. Considerando que as legislações que regulamentaram o currículo da EJA desde 2001, ao mesmo tempo que abriram possibilidades de acesso, também mantinham a concepção de educação mínima e

assistencialista, indicadas, principalmente, em três aspectos fundamentais: tipo de oferta e acesso, carga horária e na estrutura curricular implementada.

Como observado, desde a **Resolução n. 35/2001**, as DCE mantiveram a **oferta e acesso** de EJA/EM presencial ou semipresencial (18 anos completos para ingresso), exames e certificações, podendo ser ofertados por instituições públicas e privadas. Há pequena mudança nesses critérios na Resolução n. 27/2015, que acrescentou a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar para definir e avaliar o processo de classificação do aluno, assim como a **concepção de educação** a ser seguida. Assim, ocorre certa autonomia às escolas para avaliar e classificar estudantes da EJA, mediante a não exigência de comprovação de estudos anteriores - exames avaliativos de classificação, que antes eram feitos na mantenedora SEED.

No caso da organização dos **exames e certificações**, estes mantêm as mesmas orientações da LDB/96 (Art.4º, incisos I e VII; Art.38, incisos I e II) e reafirmadas nas DCN/EJA de 2000 (Art.9º da Resolução n. 01/2000). Consequentemente, mantém-se a oferta por meio público e privado, com o discurso de aferir os conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidas pelos educandos “[...] por meios informais e não escolarizados, habilitando-os ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (Amapá, 2001, p. 6). Com essa concepção, a EJA é convertida em política compensatória minimalista, como se oferecer certificações como forma de conhecimento, bastasse para resolver o histórico de exclusão educacional vividos pelo público da modalidade.

A partir da **Resolução n. 26/2013**, que redefiniu a oferta em EPT de nível médio, a **carga horária** dos cursos teve acréscimo de 900h para 1.200 h (formação geral) e mais 1.200h (para formação técnica). Essa mudança é pertinente, principalmente mediante a proposta curricular baseada por Áreas de Conhecimento e com a inclusão dos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia integrados na matriz curricular da EJA/EM, além da indicação de oferta de cursos de Formação Profissional considerada na Resolução n. 35/2001 (revogada).

Com relação à **estrutura curricular** adotada nos cursos de EJA/EM, desde a Resolução n. 35/2001 a estrutura é a mesma. Definidos por 2 (duas) etapas de estudos, porém podem ser considerados períodos, ciclos ou matrículas por disciplina. Nesse prisma, as escolas que adotarem a progressão de estudos em etapas e séries, o Regimento Escolar pode admitir formas de progressão parcial dos alunos, desde que a sequência curricular seja preservada (Amapá, Artigo 15, p. 4). Já a **matriz curricular**, segue a mesma, adequada às orientações por Áreas de Conhecimento, conforme diretrizes da **Base Nacional Comum para o Ensino médio**.

A **Resolução n. 27/2015** trouxe em seu Artigo 20, a importância de integrar aos componentes curriculares da EJA/EM, da parte diversificada que “[...] deverão **respeitar as características regionais e locais** da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (Amapá, 2015, p. 6). Essa indicação representou um pequeno passo rumo ao currículo integrado às especificidades do público local da EJA amapaense.

Vale destacar que em função da demanda do currículo adequado às necessidades da EJA local, nesse mesmo ano a SEED, a partir das DCN/EJA, lança o processo de elaboração do **Currículo Mínimo da EJA**, idealizado por técnicos do Núcleo da Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e por professores de escolas que ofertam a modalidade EJA. Além de ser um documento pedagógico orientador para a construção do currículo nas escolas, sua elaboração foi destinada a compor as Diretrizes Curriculares do Estado do Amapá - em processo de implementação.

Voltando à discussão do Quadro 14 (p. 154), a incorporação da **Educação Profissional e Técnica (EPT)** com a **Resolução n. 65/2001**, que concede acesso aos alunos da EJA de forma concomitante ou integrada, mediante critérios de acesso e certificação. Com a revogação pela Resolução n. 26/2013, é consolidada a oferta de EJA vinculada a EPT nos cursos de nível médio, acrescentado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) com a exigência de integração curricular. Oficializa-se, então, a entrada da modalidade nos cursos aligeirados com carga horárias mínimas, em módulos fragmentados ajustáveis à dinâmica do capital.

O modelo de oferta de EJA em EPT, na forma como vem sendo desenvolvida no Estado, representa uma política de formação que responde menos às necessidades dos sujeitos da EJA e mais à demanda do mercado. Embora estabeleçam parâmetros mínimos de carga horária, em articulação com a formação geral, acabam por consolidar um modelo aligeirado, muitas vezes mediados pela EaD, o que reforça uma concepção neoliberal de educação e não a da formação integral do cidadão.

Nestes parâmetros, a oferta da modalidade EJA/EPT, desvinculada da problematização da realidade, a modalidade deixa de cumprir seu papel histórico de contribuir para a transformação social do estudante trabalhador. Passa então, a ser mero instrumento guiado pela lógica da empregabilidade para a produção de mão de obra barata a sustentar o mercado neoliberal vigente.

Outro ponto crítico que merece discussão, foi a **normatização da EaD** nas instituições escolares públicas e privadas do Estado pela **Resolução n. 65/2019**, que trouxe como orientação para EJA/EM: carga horária equivalente à dos cursos presenciais, mesma matriz curricular e, principalmente, abrange a possibilidade da oferta de programas de Formação Inicial e Continuada (FIC) a distância. Assim, ocorre a oferta de EJA incorporadas à EPT e aliada à EaD,

tendo a carga horária mínima de 1.200 h para o EM, dividida entre Áreas do Conhecimento e acrescida de 1.200 h de formação técnica - como indicada na Resolução em foco.

Frigotto (2010) argumenta que as políticas educacionais, diante de crises estruturais do capital, tendem a se alinhar ao ideário neoliberal, reduzindo a escolarização a um meio de formação instrumental e certificação rápida, subordinadas às demandas do mercado de trabalho. Nessa lógica, a oferta de EJA em EaD, embora aparente garantir uma formação mais consistente, na prática só representa a lógica das certificações, haja vista que os cursos ofertados a distância, por meio de plataformas digitais, tendem a priorizar o uso de conteúdos prontos, reduzidos e descontextualizados, configurando a ausência de interação, de diálogo e, sobretudo, a falta de problematização que requer uma educação crítica.

Nesse sentido, ao substituir a relação ensino-aprendizagem e dialógica pela mediação simplesmente tecnológica e robotizada, essa prática silencia as vozes dos estudantes da EJA. nesse caso, são transformados em sujeitos passivos e apenas receptores de conteúdos reduzidos - trata-se de um modelo incompatível com a educação dialógica e libertadora freiriana.

Assim, conforme analisado, na **organização curricular da EJA/EM no Amapá a partir de 2001**, ficou evidenciado que pouco, ou quase nada, evoluiu até aqui, no sentido de contribuir para uma educação crítica, verdadeiramente emancipadora e libertadora. Apesar do acesso ao Ensino médio tenha sido mantido como direito do estudante trabalhador amapaense, ainda temos a ausência de parâmetros curriculares locais, que reduzem a modalidade à adaptação de diretrizes nacionais descontextualizadas da nossa realidade local. Em contraposição, a organização curricular da EJA/Ensino Médio estadual deve seguir como prática transformar a realidade dos estudantes trabalhadores amapaenses, a partir de diretrizes próprias, que promovam uma educação crítica e emancipatória.

Com as políticas educacionais estaduais voltadas para a reestruturação das novas DCN do Ensino médio ⁷⁷, a **Resolução CEE/AP n. 103/2021** traz normas para a implementação do Novo Ensino médio (NEM) no Sistema Estadual de Ensino - três anos após a resolução nacional. O documento traz como base prerrogativas, **legislações nacionais** homologadas desde 2014, como é o caso da Lei n. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, decênio 2014/2024 e da Resolução do CNE/CP n. 04/2018, que “Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino médio (BNCC/EM).

⁷⁷ Através da Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio. Aplicam-se a todas as formas e modalidades de Ensino médio, complementadas, quando necessário, por diretrizes próprias “As DCN/Ensino médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais/Educação Básica” (Brasil, 2018, Art. 2º).

Ao traçar um apanhado geral das **legislações estaduais**, como: a Lei n. 1.907/2015, que dispôs sobre o Plano Estadual de Educação (PEE); a Resolução CEE/AP n. 020/2021 que homologou o Referencial Curricular Amapaense do Ensino médio (RCA/EM) e aprovou as Matrizes Curriculares, assim como o Parecer CEE/AP n. 025/2021, que trata sobre as normas complementares para o Sistema Estadual de Ensino do Amapá. Observa-se que a Resolução 04/2018 quis contemplar as normativas que supostamente necessitavam de atualização, em prol da urgência em adequar as legislações estaduais às normativas do NEM - que já estava em vigor nacionalmente desde 2018.

Aparentemente, os esforços em atualizar as legislações nacionais em âmbito estadual, pouco adiantou, pois em 2024 novas DCN para o EM foram homologadas, o que levou à imediata aprovação da **Resolução CEP/CEE/AP n.120/2024**, que estabeleceu regras e orientações para o período de transição, que trata sobre procedimentos a serem adotados no Sistema de Ensino do Estado do Amapá a partir do ano letivo de 2025, na etapa do Ensino médio, em decorrência da promulgação da Lei Federal n.14.945/2024 e da Resolução CNE/CEB n. 2/2024⁷⁸, e dá outras providências.

Com a adequação do EM ao novo projeto educacional, a EJA vem sendo abandonada institucionalmente, haja vista que as recentes resoluções que apresentam apenas indicações futuras, como na Resolução de 2021, que informa que a “[...] EJA será objeto de uma resolução específica deste Conselho Estadual de Educação” (Amapá, 2021, Art. 52, p. 22). Assim como na Resolução de 2024, que em seu Artigo 11, direcionando, que:

Na oferta de **Ensino médio** na Educação de Jovens e Adultos - **EJA**, incluindo aquela ofertada para pessoas em privação de liberdade, na Educação Especial, na Educação do Campo, na Educação Escolar Indígena, na Educação Escolar Quilombola, na Educação Escolar para populações em situação de itinerância, na Educação a Distância - EaD e na oferta educativa para adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, **devem ser observadas diretrizes e normas nacionais e estaduais específicas** (Amapá, 2024, p.4).

As indicações confirmam que EJA/EM não faz parte desta nova estrutura organizacional que compreende o chamado Novo Ensino médio. Situação que para a modalidade, resta apenas aguardar por resolução própria e específica ao público da EJA amapaense.

⁷⁸ Com a Resolução CNE/CEB n. 02/2024, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio (DCN/EM) “[...] os Itinerários Formativos, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular. [...] aplicam-se a todas as formas de oferta do Ensino médio, complementadas, quando necessário, por diretrizes próprias de cada uma das modalidades da Educação Básica, definidas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (Brasil, 2024, p.02).

Portanto, com **esta análise minuciosa realizada nos Documentos Estaduais**, ficou evidenciado, que tais dispositivos legais normatizaram e orientaram o currículo da EJA/EM, reforçando a ideia de a modalidade deve formar sujeitos para o mercado de trabalho, e não para a cidadania. As políticas curriculares para EJA amapaense, até aqui, evidenciaram que a modalidade é envolvida em constantes disputas “societárias” (Frigotto, 2011), que vêm mantendo-a num lugar de permanente atraso socioeducacional. Partindo dessa lógica, **a disputa em torno do currículo** reflete a **contradição** entre uma **perspectiva emancipadora**, que reconhece os sujeitos jovens e adultos como protagonistas de sua história, e uma **perspectiva mercadológica**, que os trata como mão de obra a ser rapidamente qualificada para o mercado.

Entretanto, cabe agora analisar o que dizem os entrevistados, sobre o panorama das DCN e da EJA/Ensino Médio na SEED ao longo dos 25 anos que se seguiram à sua homologação.

3.3 A MATERIALIDADE DOS DOCUMENTOS NA PERSPECTIVA DE PROFISSIONAIS DA EJA/SEED

Para complementar a análise documental e como forma de aprofundar a compreensão acerca da elaboração e implementação das políticas curriculares da EJA no Estado, realizou-se a **pesquisa de campo** na SEED, com foco nas DCN e DCE da modalidade identificadas nos documentos estaduais. Para esse fim, foram conduzidas **entrevistas semiestruturadas**, orientadas por um roteiro específico (Apêndices A e B), envolvendo 4 (quatro) participantes, no período de 24 de abril a 25 de junho de 2025, nas dependências do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA). Participaram da pesquisa 2 (duas) chefias de setor, uma (CF-JO1) atuante entre 2000 e 2015 e outra (CF-BC2) no período de 2015 a 2024 e 2 (dois) técnicos (TC-MS1 e TC-MB2) que exerceram suas funções nos mesmos intervalos temporais das respectivas chefias.

A escolha dos entrevistados considerou critérios de inclusão previamente definidos, quais sejam: ser servidor público e possuir maior tempo de atuação no setor. Partiu-se do entendimento de que esses profissionais desempenham papel central na gestão e na organização dos projetos educacionais voltados à EJA no âmbito do NEJA/SEED. A seguir consta o perfil dos participantes da pesquisa, conforme as informações fornecidas no Roteiro de Perguntas (vide apêndice A e B, p. 196):

Quadro 16- Perfil dos entrevistados no NEJA/SEED

Entrevistados/ Período de atuação	Formação Acadêmica	Tempo de serviço: Público/Função	Motivação para atuar no cargo
CF-JO1 (2000 a 2015)	Licenciatura em Pedagogia.	17 (dezesete) anos; 15 (quinze) anos.	Minha mãe que fez o magistério.
CF-BC2 (2015 a 2024)	Licenciatura em Artes e Pedagogia.	21 (vinte e um) anos; 2 (dois) anos.	Gerenciamento e experiência.
TC-MS1 (2000 a 2015)	Licenciatura Plena em Pedagogia.	38 (trinta e oito) anos; 20 (vinte) anos.	Por ser a EJA uma modalidade que precisa de um olhar mais diferenciado.
TC-MB2 (2015 a 2024)	Graduação? Especialização em Pedagogia do Movimento Humano.	19 (dezenove) anos; 14 (catorze) anos.	Atuação na Banca de Exames (NEJA) para compor o quadro de professores.

Fonte: elaboração própria a partir das informações **emitidas pelos participantes** no roteiro de entrevista (grifos nossos).

Como especificado no quadro 14, o perfil dos participantes contempla não apenas sólida formação acadêmica, mas também ampla experiência profissional como servidor público e atuação qualificada no NEJA. A participação desses entrevistados foi fundamental, pois permitiu o acesso a informações relevantes para a compreensão do percurso da EJA ao longo do período analisado, contribuindo de forma significativa para o desenvolvimento e a consolidação das análises deste estudo.

As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos, sendo gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Para assegurar o anonimato dos participantes, utilizou-se um sistema de codificação composto por letras maiúsculas e números - conforme indicado no quadro. Esse procedimento permitiu preservar a identidade dos respondentes, sem comprometer a fidedignidade das informações fornecidas.

A análise foi conduzida com base no modelo **Análise de Conteúdo** de Laurence Bardin (1977), subsidiada pelos conceitos de Moraes (1999, 2003). Para tanto, realizou-se: *pré-análise*, com identificação de recorrências temáticas nas falas dos entrevistados; *exploração do material*, com agrupamento das recorrências em *categorias centrais* (de sentido mais amplos) e *tratamento dos resultados*, com classificação de categorias temáticas mais recorrentes entre as falas dos entrevistados.

Como resultado da Análise do Conteúdo das entrevistas, evidenciou-se um conjunto de tensões no processo histórico e estrutural da EJA como um todo, que emergiram nos **aspectos temáticos principais de discussão**: (I) Invisibilidade e marginalização da EJA; (II) Resistência e crítica à BNCC; (III) Currículo inadequado à realidade da EJA; (IV) Tentativas de construção coletiva e identidade própria; (V) Fragilidade institucional e descontinuidade; e

(VI) Avanços esperados x realidade lenta. Assim, a fala dos entrevistados estão contempladas nessas temáticas, as quais serão apresentadas e discutidas nas páginas a seguir.

A histórica **Invisibilidade e Marginalização da EJA** está presente em todos os relatos. Os entrevistados foram unânimes em apontar que a EJA é vista como modalidade secundarizada, marcada pelo estigma de “*quintal da educação regular*”. Como relatado pelo participante CF-BC2 - “*A EJA era colocada como uma espécie de refúgio para aquelas pessoas que não tinham um bom êxito na educação tida como regular*” - evidenciando que a modalidade foi historicamente desvalorizada, vista como espaço de segunda categoria, direcionada para estudantes que “não tem mais jeito”, ou seja, que não tiveram êxito escolar, e que precisariam simplesmente de uma certificação. Assim como na fala do participante TC-MB2 na qual infere - “*Nós não fomos chamados [...] não teve essa articulação com os movimentos sociais [...] ficamos no limbo*” - referente as discussões feitas na elaboração da BNCC/2018. Essa percepção é evidenciada, também, na fala do participante TC-MS1 - “[...] *vimos que as diretrizes curriculares nacionais [...] na leitura, nos estudos que fizemos, nós não conseguimos nos enxergar nas diretrizes curriculares nacionais. Na BNCC também não conseguimos nos ver. A EJA não estava*”. Essas falas, só reforçam que as políticas educacionais para EJA tem sido tratada mais como política compensatória do que como direito pleno, configuradas nos documentos oficiais.

Esse entendimento remete a Freire (1987) ao denunciar a negação histórica do direito à educação aos grupos populares oprimidos, privilegiando a classe dominante às melhores escolas, estrutura e qualidade de ensino. Isso é evidenciado também na fala do participante TC-MS1 - “[...] *a matriz do Ensino médio regular, rápido que foi aprovada e a nossa, que nós já vínhamos desde 2015 trabalhando para ser aprovada uma matriz nova, com o avanço em tempo, em carga horária, para a nossa EJA, não foi, ficou também trancada, não foi adiante*” - explicitando o resultado de uma lógica que prioriza o ensino regular e invisibiliza sujeitos trabalhadores da EJA. Haddad (2007) reforça, ao mostrar a precariedade dos recursos que os governos destinam à modalidade, trazem muitas consequências para a oferta e a qualidade de oportunidades para seu público - contribuindo para a reprodução da desigualdade.

A **Fragilidade Institucional e Descontinuidade**, é outro núcleo bastante recorrente nas falas, identificadas com a ausência de continuidade das ações políticas. A frequente mudança de gestão, de dirigentes no campo da educação, resulta em documentos “*engavetados*” e projetos interrompidos, configuram um “*limbo institucional*”, termos utilizados pelo participante TC-MB2 para descrever a descontinuidade que ocorreu no processo de construção das políticas curriculares para EJA no Estado - “*Não chegou a ser encaminhado [...] a gente*

viu que caiu por terra essa ação. [...] infelizmente, mudou o governo. Foi exatamente na mudança de 2015 para 2016 [...] então esse currículo mínimo foi, de certa forma, engavetado”. Essa fragilidade estrutural da EJA, além de ser um problema institucional em âmbito nacional, no Estado do Amapá é agravada pelas constantes trocas de governos e secretariados no setor da educação estadual. Essa constatação aproxima-se do diagnóstico de Haddad e Di Pierro (2000), que identifica a fragilidade institucional, como um dos maiores entraves da educação de jovens e adultos, na qual colocam a modalidade em posição marginal nas prioridades públicas.

Outro registro que evidencia essa descontinuidade, que afeta diretamente a elaboração e construção de diretrizes curriculares para EJA estadual, na fala do participante TC-MS1 - “[...] nós estamos trabalhando com a matriz de 2011, e não houve, nesse decorrer, até 2016, a gente começou a pensar em uma nova matriz [...] tivemos reuniões, mas também não foi adiante. Não deu certo”. Nessa direção, todos destacam o movimento de diálogo com professores, escolas e fóruns, na tentativa de construção, e consequentemente da aprovação de novas diretrizes curriculares para a modalidade. Como podemos observar na fala do participante CF-JO1 - “[...] já veio pra cá, 2015, 2016, junto com os fóruns, começou a ganhar força, antes não tinha, ficou quietinho [...] Só que não foi pra frente devido o novo Ensino médio [...] estavam esperando primeiro ser aprovado, pra depois ser aprovado a nossa. Foi aprovado o deles e a nossa não”. O trecho reflete além da descontinuidade das ações voltadas para a EJA, o lugar secundário em que a educação dos adultos trabalhadores é colocada - historicamente, as políticas de EJA no Estado, assim como no Brasil, têm caráter momentâneo, como apontou Haddad (2007), o que requer consolidação como política de Estado, como decorrência da conquista desse direito.

Ainda que limitados, em construir uma identidade curricular da EJA mais autônoma, as falas apontam para as dificuldades do grupo de trabalho no processo de elaboração e aprovação das diretrizes curriculares para a EJA/EM, que começou em 2015 e se estendeu até 2016, quando foi paralisado em função das discussões de implantação do NEM. Considerado um desafio, desabafa o participante CF-JO1 - “É um desafio que nós vamos ter. Para implantar essa nova matriz, vai ser um desafio muito grande. Devido a essas mudanças, que não é só no papel da matriz”. De acordo com CF-JO1, essas mudanças passam por toda uma estrutura organizacional e depende de questões também políticas.

Esse cenário aponta para a continuidade, conforme Haddad e Di Pierro (2000), de uma política educacional voltada para a subordinação das classes trabalhadoras. Assim como Arroyo (2017) também fala do poder de “subalternizar”, historicamente, o povo trabalhador, que lutou pela libertação da exploração da terra, do trabalho e agora pela libertação da educação que lhes

são oferecidas, configurando, assim, um incessante recomeço para a consolidação da identidade curricular da EJA.

Infelizmente o **Currículo inadequado à realidade da EJA** vem sendo um dos maiores motivos que levam à evasão na modalidade. Horários incompatíveis com a vida de trabalhadores, conteúdos defasados e metodologias descontextualizadas da realidade social e cultural do público da modalidade, estão diretamente associadas a desmotivação, ao baixo rendimento escolar e conseqüentemente levam ao abandono.

As falas dos participantes destacam a manutenção de matrizes desatualizadas, indicando que desde 2011 ainda está em vigor a mesma matriz curricular, com carga horária e horários incompatíveis com a rotina dos trabalhadores, além de metodologias - muitas vezes - desenvolvidas para adolescentes, incompatíveis com a Educação de adultos. Essa inadequação tem conseqüências diretas na evasão escolar e na desmotivação desses alunos. Como podemos identificar na verbalização do participante CF-JO1 - “[...] fizemos um questionário com os alunos, muitos, falaram que o professor não estava motivado, não tinha uma dinâmica, entendeu? Isso aí desmotivava o aluno [...] eles pensavam em parar, muitos paravam”. Esse relato, se alinha a crítica de Paulo Freire (1996), na qual a Educação de adultos deve partir da experiência de vida e do trabalho dos sujeitos, comprometida com a leitura crítica da realidade.

Em seu posicionamento, o participante TC-MS1 indica que o currículo descontextualizado e metodologias inadequadas interferem negativamente na aprendizagem - “[...]eu creio que a metodologia tem que ser uma metodologia diferenciada para isso [...] é bem pouco, bem pouco mesmo esse avanço na educação de jovens e adultos, porque o nosso índice de aprendizagem ainda está muito, muito baixo mesmo”. Tal noção encontra-se com as inferências de Oliveira (2004), ao pontuar que na Educação de adultos, é primordial considerar o potencial e as experiências que os sujeitos têm para construir e enriquecer com o processo educativo. Deve-se considerar que adultos trabalhadores por motivos diversos têm expectativas diferentes dos adolescentes.

Nessa linha o participante CF-BC2 traz essas perspectivas em sua fala - “[...] a gente pensou em uma perspectiva teórica, pedagógica, que abordassem essas questões. E que o professor, a maioria tem entendimento, mas tem uma minoria que não tem entendimento e fazia da EJA uma espécie de adaptação do que eles chamam de médio e regular”. Esse depoimento revela não apenas a falta de direcionamentos, mas também a sobrecarga sobre os docentes, que buscam estratégias improvisadas para suprir lacunas estruturais. O participante, também chama a atenção para a forma como a EJA é denominada - “A gente gosta de falar médio convencional, porque o regular denota que o EJA é irregular. Então a gente fica meio

nessa briga de termos, mas que é importante”. Haja vista que no Estado não há diretrizes específicas da EJA/EM, não há livros didáticos, **não há uma política para o Ensino médio da EJA**. Logo, adaptações podem indicar limitação de recursos, que compromete a metodológica do professor e, conseqüentemente, restringe a autonomia dos estudantes, dificultando práticas mais participativas.

Ainda sobre a perspectiva pedagógica, o participante CF-BC2 fala da compreensão que o professor deve ter da educação de Jovens e Adultos, segundo ele - “[...] *muitos professores ainda não tinham ou não têm essa concepção da EJA como provida de uma **educação popular**, de um contexto cultural, social, econômico, de mercado de trabalho, que é levado em consideração para esses jovens e adultos, e idosos também*”. Nessa fala, fica evidente que a educação na EJA, não deve compreender apenas o ingresso na modalidade como mecanismo de inclusão - como determina os documentos oficiais - também deve-se garantir a permanência desses alunos. Isso parte, principalmente, de diretrizes curriculares identitárias da EJA amapaense, alinhadas aos princípios da Educação Popular, que possam auxiliar no processo de elaboração e construção desses sentidos, a fim de garantir o currículo incluyente.

Nesse sentido, o entrevistado acrescenta: “*Alguns professores têm esse entendimento, eu acho que até a maioria. Eles têm esse entendimento da andragogia, do sujeito aluno da EJA, da realidade social desse aluno*” - CF-BC2. Essa percepção sugere avanços, embora ainda coexistam desafios na consolidação de uma prática pedagógica coerente com as particularidades dos sujeitos da EJA.

Oliveira (2009) trata da pluralidade de sentido, de compreensão dos currículos, das perspectivas pedagógicas e de como estes estão diretamente relacionadas à concepção de mundo. Nesse sentido, é necessário que as ações pedagógicas estejam focadas nas características e na autonomia do estudante trabalhador da EJA, assegurando alinhamento com o currículo, com o material didático específicos para a modalidade. Nessa via, o participante CF-JO1 contribui com a discussão, destacando como a falta de investimento na EJA contribui para atraso na consolidação de uma matriz curricular, atualizada e contextualizada: “[...] *nós não temos estrutura, por isso que torna mais difícil ainda. Agora, justamente com o pacto pela superação do alfabetismo, começou em 2024. Então, tem várias ações dentro desse pacto, e uma delas também é as diretrizes. Isso aí vai dar força pra gente mude para melhor.*

É importante reiterar que o currículo é peça fundamental nesse processo, assim como a igualdade de acesso de recursos para a EJA, independentemente de programas de governo, que pensados para compensar a falta de efetividade das políticas públicas na modalidade.

Não é de hoje que Haddad (2007) discute como as diretrizes, reformas e programas educacionais vêm mantendo a EJA em posição marginal, dentre as prioridades das políticas públicas. Como evidenciado no relato, foi preciso o **Pacto pela superação do Analfabetismo** do MEC para garantir a consolidação de uma política pública de Estado, que constitui a EJA para que o direito à educação ocorra.

Essa constatação relembra Di Pierro, Joia e Ribeiro (2011) ao inferir que, as políticas educacionais, com o discurso de cidadania e inclusão, levam a EJA a reelaborar seus objetivos, currículos, paradigmas, que se distancia cada vez mais da educação popular. Assim como Gadotti (2016), ao proferir que a educação vai muito além da simples aquisição de conhecimentos formais que a escola oferece, também requer um constante processo de construção em prol do desenvolvimento do ser humano.

Assim, a resposta dos participantes revela não só a ausência de diretrizes curriculares com a identidade da EJA amapaense; como reforça também a ideia de que **a desigualdade de acesso a recursos educativos perpetua desigualdades sociais mais amplas**. À medida que limitou a materialização das DCE para a modalidade, também é negado aos estudantes trabalhadores o direito à educação emancipadora.

Como um dos pontos mais polêmicos nas discussões, a **Crítica à BNCC** é recorrente na fala dos entrevistados. Em termos gerais, é mencionado que para a EJA não há instrumentos explícitos no documento que garantam uma estrutura clara ou compromisso com uma formação própria, diferenciada para esses estudantes. Isso demonstra indignação da não contemplação das especificidades da EJA, e por adotar a pedagogia das competências, que é incompatível com a educação popular freiriana, identificada na fala do participante CF-BC2: *E aí a gente não compreende como contribuição, infelizmente, essa visão que a gente tem, porque a gente acredita na EJA popular, **educação popular, freiriana**, enfim. Então, nós não enxergamos contribuição alguma da BNCC para a educação de jovens e adultos.*

Uma perspectiva de educação muito distante da EJA, como é também afirmada na fala do participante CF-JO1 - *“As diretrizes curriculares nacionais, na leitura, nos estudos que fizemos, nós não conseguimos nos enxergar [...] na BNCC também não conseguimos nos ver. A EJA não estava”*. Além da invisibilidade que há no documento, existe também a pressão institucional externa, de ajustar a estrutura curricular da modalidade às diretrizes postuladas nas DCN, em especial, em função do NEM. A fala do participante TC-MB2 evidencia essa imposição: *Eu disse, mas como é que nós vamos fazer isso assim, do nada? Já que nós vamos usar a referência da BNCC, no meu entender, já que tem habilidades, competências, a gente tem que entender*

quais habilidades e competências vão ser necessárias para o meu público, que é adulto, não é de criança.

A crítica se estende à Lei n. 13.415/2017, vinculada à BNCC, que instituiu a reforma do EM, com a promessa de flexibilização curricular e a ampliação das possibilidades formativas para os estudantes do seguimento com os chamados itinerários formativos, modelo que está bem distante da realidade da EJA, conforme evidencia o participante CF-BC2: *Quando se iniciou essa discussão, houve um embate de ideias, porque a gente teve uma equipe aqui que participou de uma especialização, inclusive em Brasília, para a implantação do novo Ensino médio, novíssimo, vou colocar assim. E aí teve esse entendimento que **a gente ia tendo que seguir**, e aí eu fui resistente quanto a isso, a essa orientação, e nós procuramos a CKD.*

Como evidenciaram Barrios, Garcia e Czernisz (2018), essa reforma não contemplou EJA, relegando-a a um lugar marginal dentro do campo do Ensino médio. Com inferem as autoras, a modalidade aparece apenas de modo residual no texto da Lei, “destino” para aqueles que não concluíram o ensino regular, mas não como modalidade com identidade pedagógica própria. Portanto, como adequar algo que não foi discutido? Questionamento evidenciado na fala do participante TC-MB2 - *“Quando veio a BNCC, nós não fazíamos parte da equipe, não fomos chamados para fazer parte da equipe do Amapá, e nem a nível nacional. Não teve essa articulação com os movimentos sociais, os fóruns de EJA. Então, nós não fomos chamados para fazer esse estudo”*. Assim, conforme Barrios, Garcia e Czernisz (2018), há uma distância entre o discurso de inclusão na Lei/2017 e a realidade estrutural, com a falta de ação concreta para assegurar identidade de currículo, adequação pedagógica para a realidade de muitos estudantes da EJA.

O participante TC-MB2 complementa esse pensamento com a fala - *“Nós ficamos no limbo. A gente não tinha nem o nosso currículo mínimo validado oficialmente pelo Estado e nem tínhamos a BNCC também”*. Esse possível desabafo, traduz a invisibilidade normatizada na instituição estadual, pela negação do direito à formação integral dos sujeitos da EJA, cujas trajetórias escolares e condições de vida exigem atenção específica, tendo no currículo instrumento essencial para essa afirmação - negadas pelas DCN e DCE atuais.

Da forma como anteriormente evidenciado nos documentos estaduais⁷⁹ e agora reforçado na fala do participante TC-MB2, há também a invisibilidade da EJA/EM pelas DCE, materializada no RCA do EM, construído para orientar o currículo nesse segmento: - *“Foi quando saiu o Referencial Curricular do Estado como referência à BNCC. O que tinha lá da*

⁷⁹ Nas duas versões do Referencial Curricular Amapaense do Ensino Fundamental de 2017 (RCA/EF) e posteriormente na versão de 2020 destinado ao Ensino médio (RCA/EM).

EJA? Nada, só tinha um texto. Não trata diretamente sobre como tratar a BNCC no contexto do currículo da EJA. Isso não fala, não orienta”. Conforme observado na fala, existem as exigências, de alinhar a modalidade aos padrões unificados, contudo padronizar é negar a realidade sociocultural dos estudantes da EJA amapaense. Essa ótica aproxima-se à crítica de Arroyo (2012) da qual afirma que o construir o currículo para a EJA implica em assumir a especificidade desses sujeitos como portadores de saberes sociais e culturais próprios, construídos no trabalho, na vida e na resistência às opressões. De acordo com o autor, isso exige romper com a concepção de currículo único e universalizante, típico da BNCC e de outras políticas de padronização, que tendem a apagar as diferenças em prol da formação única, dita formativa e competitiva.

A invisibilidade da EJA na BNCC e replicada posteriormente no RCA/EM, levou à construção de uma matriz curricular da EJA com identidade amapaense, de identidade própria, como podemos observar na fala do participante CF-BC2: *E também nos desvincular da BNCC, porque a gente entendia que a BNCC não contemplava o sujeito da EJA e ela não teve, na verdade, nenhum caderno, nem nada que tratasse da EJA de maneira específica [...] porque a gente entendia, entende ela como um documento que tenha pedagogia das competências e habilidades e que em nenhum momento a educação de jovens e adultos foi enxergada ali...*

Ademais, para o participante CF-BC2, as matrizes curriculares apresentadas pelos documentos, além de serem incompatíveis com as especificidades dos estudantes trabalhadores e principalmente com a concepção de educação que defendemos para EJA, são motivadores que levam à necessidade dessa desvinculação. Sob esse prisma, Arroyo (2017) lembra que a emancipação da EJA é muitas vezes suprimida pela lógica da formação técnica em detrimento da humana. Para que a EJA saia do lugar secundário em que as políticas educacionais, historicamente a colocou, é preciso, que os sujeitos se reconheçam nos conteúdos estudados, mas metodologias aplicadas e principalmente, reconhecendo-se parte desse processo, como protagonistas de sua história.

Portanto, a fala dos entrevistados evidenciou a sensação de não pertencimento frente à BNCC, considerado um documento descolado das especificidades da EJA. Arroyo (2012) enfatiza que o currículo oferecido a jovens, adultos e idosos, muitas vezes se limita a uma transposição de uma estrutura curricular pensada para a escola regular, sem considerar as trajetórias, experiências, identidades e culturas dos sujeitos trabalhadores da modalidade. À luz da educação libertadora freiriana, a concepção de educação pautada em conteúdos tradicionais e prescritivos, como vem sendo direcionado, é incompatível com a pedagogia da dialogicidade, com práticas educativas que parta da realidade concreta dos educandos da EJA amapaense.

Apesar das imposições externas ao currículo da EJA, as **Tentativas de construção coletiva e identidade própria**, também são o núcleo de discussão nas falas dos entrevistados do NEJA. Caracterizado pela necessidade de construção de uma matriz curricular própria da EJA amapaense, apesar das adversidades, emergem iniciativas de diálogo com professores, fóruns locais e experiências em escolas que apontam para a construção de uma identidade própria da modalidade. Essas iniciativas são evidenciadas em todas as falas dos participantes, num percurso que começou desde 2015, como mencionado na fala de CF-JO1: *Nós fizemos uma pesquisa com as escolas durante o período de 2015 até 2016 (...) através desse levantamento que nós começamos a pensar em mudanças [...] nós pensamos, nós elaboramos algumas matrizes [...] apresentamos no nosso encontro, mas foram mínimas as mudanças.*

De acordo com a entrevista, esse movimento também partiu de questionamentos de professores que buscavam o NEJA a procura de orientação quanto a estrutura do currículo da EJA. Na fala do participante TC-MS1 indica a preocupação em articular com os professores - *“Fomos em 20 escolas, reunimos com professores [...] fizemos enquete para ver qual mudança eles gostariam na matriz.”*. Assim como o participante CF-JO1 infere que - *“O que nós estamos pensando é criar em conjunto com eles professores e pedagogos, porque aí os próprios professores vão ser parte dessa criação”*.

Essa postura reflete o pensamento de Freire (1996), que defende a importância da construção coletiva e dialógica do currículo como forma de valorizar os sujeitos da educação. Movimento que levou à criação coletiva do denominado **Currículo mínimo da EJA**, evidenciado na fala do participante TC-MB2 - *“O Currículo Mínimo foi organizado, mas não foi oficializado [...] ficou ali realmente parado [...] Nós consultamos o Conselho ele disse que não teria problema indicar o currículo mínimo, mesmo não oficializado”*. Ainda que sem continuidade institucional, a fala demonstra o esforço coletivo para a elaboração e construção do currículo da modalidade, como primeiro passo para uma mudança de concepção de Educação de adultos adaptável as DCN.

O participante CF-BC2 fala dessa mudança de olhar, até mesmo dos professores - *“A própria identidade do sujeito da EJA não era muito levada em consideração [...] Hoje há uma perspectiva mais voltada à andragogia”*. Indicando mudanças de concepção de Educação de adultos, com olhar mais próximo da realidade do estudante trabalhador. De acordo com os entrevistados, esse conjunto de ações corroborou, também, para a elaboração das **Diretrizes operacionais e curriculares da EJA Amazônico Amapaense**.

Como indicado pelo participante TC-MB2 - *“Nós começamos a trabalhar com 11 escolas representativas as Diretrizes operacionais e curriculares da EJA Amazônico Amapaense”*.

Resultado que fortalece a modalidade, como espaço de construção coletiva e identidade própria, contribuindo para combater a invisibilidade desse público de estudantes da EJA amapaense. O participante TC-MB2 reforça sua fala nesse sentido: - *“Eles foram construídos coletivamente pelos professores. A referência são os saberes dos professores. Então, é isso que é importante”*. Ademais, esse movimento em torno da construção coletiva da matriz curricular para EJA, expressa uma pedagogia de resistência, marcada pela inspiração freiriana (1987).

Por fim, os **“Avanços esperados versus realidade lenta”** configurou em um núcleo de discussão presente nos discursos de todos os entrevistados. O término das entrevistas foi marcado pelas considerações quanto as perspectivas em torno das Diretrizes para EJA regionalizada. Todos os participantes reconhecem que o processo “se dá a passos lentos” e com poucos avanços.

Para os entrevistados, prevalece a percepção de que, embora haja expectativas em torno das diretrizes da EJA amapaense, as mudanças em torno da Educação básica, principalmente no NEM, deixam essa realidade mais distante. Ao serem indagados no que mudou nesse longo percurso que compreende o tempo da institucionalização da EJA como modalidade da Educação básica, as respostas vêm com o sentimento de que pouco foi feito até aqui. Como podemos observar na fala do participante TC-MS1: *Bom, de 96 até hoje, vamos supor, para mim não houve mudança [...] a gente trabalhava com alfabetização, com programa federal... Eu creio que é bem pouco, bem pouco mesmo esse avanço na educação de jovens e adultos, porque **o nosso índice ainda de aprendizagem está muito baixo**. [...] olha, na minha percepção, não mudou praticamente nada nesse período. Eu não vejo movimento nesse período de mudanças.*

O participante diz do sentimento de pouco avanço na educação da modalidade e se refere aos índices de aprendizagem da EJA, que provavelmente irão avançar após a aprovação das diretrizes curriculares amapaenses. Para TC-MS1, a expectativa é de que tais indicadores melhorem a partir da aprovação das diretrizes curriculares amapaenses: *“Esperamos que seja aprovada... É um sonho que a gente espera que se realiza. Talvez a mudança vai ser a partir deste currículo, mas que até então... se teve avanço, teve bem pouco”*.

O relato expressa a percepção de que a EJA, apesar de sua relevância para os estudantes trabalhadores locais, o Estado tem deixado em último plano de prioridades, ignorando a importância da modalidade para seu público. Quando questionado, sobre os avanços do currículo na EJA/EM nesse percurso, o participante CF-JO1 relata que: *No Ensino médio [...] ficou a matriz de 2011, que está até hoje. [...] Pensamos em mudança em 2015, mas não foi para frente devido ao novo Ensino médio regular. Só que não foi para frente, estava esperando primeiro ser*

aprovado o deles, Ensino médio regular, para depois ser aprovado o nosso. Aí com isso foi aprovado o deles e a nossa não foi aprovada.

A fala revela tanto a frustração com a lentidão e a insuficiência das ações do governo estadual até o momento, quanto o atraso nas políticas curriculares da EJA, como a mesma é colocada na lista de prioridades do governo estadual. Isso partindo do diagnóstico de Arroyo (2024), no qual afirma que vivemos tempos de crescente politização ou *antipolítica* da Educação Jovens e Adultos, com currículos cada vez mais disputados no âmbito público, em prol da mercantilização da educação. Diante de propostas que trazem a emancipação do estudante trabalhador da EJA, isso lhes é negado. Essa observação é evidenciada na fala do participante TC-MB2: *O Currículo Mínimo foi organizado, mas não foi oficializado [...] ficou ali realmente parado. Mudou o governo, entrou outro governo. E aí já se retomou a questão da BNCC ... e nós ficamos no limbo. A gente não tinha nem o nosso currículo mínimo validado oficialmente pelo Estado e nem tínhamos a BNCC também... Nós já levamos uma proposta [...], mas infelizmente, mudou o governo e ficou tudo parado.*

O desabafo revela a necessidade de retomar o “olhar humano humanizante” para a EJA, inspirado em Paulo Freire (1987), como dimensão essencial para resistir às práticas desumanizadoras das políticas neoliberais vigentes. Embora o Amapá tenha buscado formular currículos próprios capazes de dialogar com as especificidades culturais, sociais e econômicas da população local da EJA, tais iniciativas esbarram na lentidão burocrática, que vem se arrastando desde 2001.

Nessa direção, o participante CF-BC2 também traz uma fala importante que reflete a dificuldade de avançar nas questões da EJA nesse percurso: *A gente percebe na leitura desses documentos, nesse decorrer de 24 anos, justamente essa guerra, essa briga em relação à adaptação da EJA. Em cada momento novo da educação no Brasil, aí vem uma certa adaptação, aí vem esses movimentos também que querem que a EJA esteja adequada porque o Ensino médio, o jovem teve ter acesso a isso, aquilo, benefícios tais, e aí vem esses questionamentos para fazer adequações.*

Essa fala evidencia como o currículo não é apenas uma questão pedagógica, mas também política. Como já discutiram Ciavatta e Rummert (2010), o currículo é entendido como um campo de disputas, em que se decide qual projeto de sociedade e qual trabalhador se deseja formar. Essa constatação vem distanciando a modalidade dos caminhos da educação emancipadora. No Estado, o movimento em torno do currículo da EJA/EM é constante, no qual podemos observar no relato do participante CF-BC2: *[...]a orientação foi que nós esperássemos a*

*homologação das **diretrizes operacionais**⁸⁰ que estavam para sair, para que a gente pudesse orientar a rede, pudesse ter uma orientação única e a gente pudesse ajustar essas arestas. O Ensino médio não entendeu muito assim e pediu que nós nos adaptássemos ao Ensino médio, o que estava proposto no Ensino médio. Não foi feita essa adaptação, por resistência mesmo, por entender que nós não tínhamos condição nenhuma de fazer naquele momento, e para o nosso alívio, a diretriz operacional foi homologada [...], mas ela **não traz absolutamente nada do novíssimo ensino médio**⁸¹.*

A fala evidencia a pressão que há, para que a EJA esteja adaptada ao que vem sendo proposto nas novas diretrizes do NEM. Essa resistência apresentada pelo participante, revela o compromisso e a consciência das especificidades pedagógicas do público da modalidade. Nesse sentido, o relato confirma na prática aquilo que Frigotto (2023) aponta em suas análises de que a tentativa de homogeneizar currículos e impor à EJA/EM a mesma lógica do NEM representa a negação da especificidade dos jovens e adultos da modalidade, e continuidade de um projeto de educação orientado por valores de mercado. Longe do compromisso com a formação crítica e emancipatória dos estudantes em idade tardia.

O “alívio” expresso no depoimento com a homologação das Diretrizes Operacionais da EJA demonstra a importância de ter resistido a essa padronização, preservando a autonomia da modalidade frente a reformas neoliberais, que para Di Pierro (2017) está em qualificar os sujeitos para a adequação imediata e utilitária para o mercado de trabalho. Nessa direção, Haddad (2007) observou que a distância entre o discurso e efetivação de políticas educacionais, ditas inclusivas, compromete a credibilidade da EJA. Assim, a espera pela aprovação das DCE - relatada pelos entrevistados - simboliza mais do que uma expectativa técnica: ela traduz a demanda por reconhecimento e valorização da EJA amapaense como direito educacional pleno, cuja efetivação depende, principalmente, de determinação política e gestores mais sensíveis às particularidades da EJA regional.

Por conseguinte, as categorias analisadas nas entrevistas revelaram que a EJA no Amapá permanece tensionada entre a invisibilidade histórica e a luta por reconhecimento de uma identidade própria. Essa tensão é ainda maior diante da subordinação que há nas políticas educacionais nacionais vigentes, que buscam de todas as formas manter o “projeto hegemônico” (Frigotto, 2023), por meio do currículo único e majoritário. Essa realidade narrada pelos sujeitos entrevistados não é diferente do diálogo que foi desenvolvido com as análises dos documentos e com os referenciais teóricos. Isso evidencia o contraste que há entre

⁸⁰ Refere-se à Resolução CNE/CEB n. 3, de 8 de abril de 2025, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

⁸¹ Como já analisado nessa seção, o documento ignora totalmente o “*novíssimo Ensino médio*” e a BNCC. Priorizando totalmente as especificidades do público da EJA.

o discurso oficial - que reconhece a importância da EJA e a necessidade de currículos contextualizados - e o que é de fato materializado.

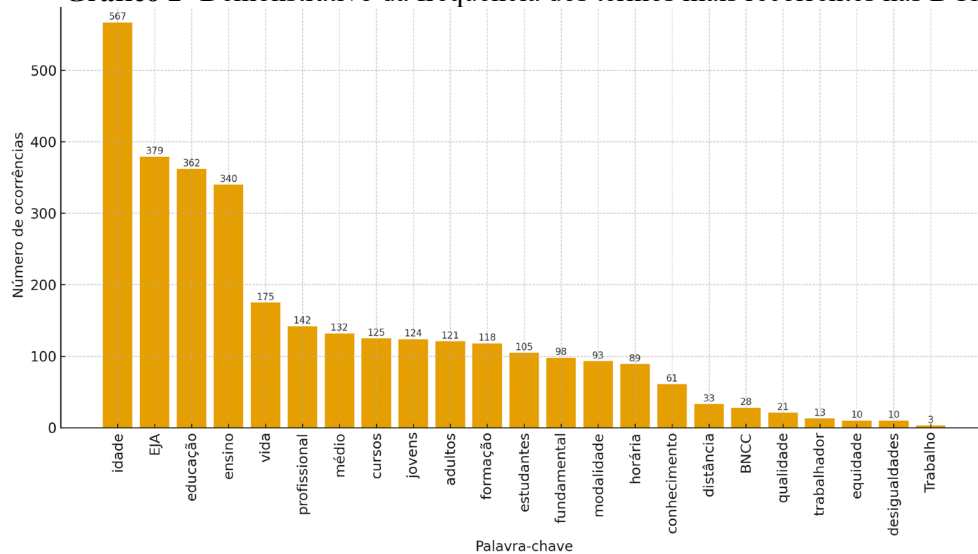
Vale mencionar que a denominada *Diretrizes Operacionais e Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Amapá* (DOCEJA/AP) promete ser um documento norteador do fazer pedagógico e do processo ensino aprendizagem na EJA do Estado do Amapá. No entanto, a minuta do documento não foi analisada aqui, devido ser um documento preliminar, que aguarda aprovação, e pode sofrer mudanças até a sua homologação.

Para **correlacionar as DCN com as DCE**, a partir das proposições analisadas nos documentos referentes, o estudo evidenciou forte consonância quanto aos princípios fundamentais da EJA, tais como: a valorização das experiências de vida e de trabalho dos sujeitos, assim como a necessidade de currículos flexíveis e contextualizados à realidade do público da modalidade. Essa concordância entre as diretrizes, demonstra que do ponto de vista legal, há o reconhecimento dos direitos dos estudantes jovens e adultos trabalhadores, bem como dos idosos. Entretanto, ao correlacionar tais proposições com a realidade, no Estado do Amapá emerge a fragilidade do cumprimento dessas orientações legais, uma vez que existe forte desarticulação das DCE com as demandas dos sujeitos da EJA local.

No comparativo entre as DCN e as DCE da EJA, observa-se que as DCN apresentaram 8 (oito) direcionamentos normativos que efetivamente trouxeram mudanças na organização curricular da modalidade, enquanto que, as DCE consolidaram 5 (cinco) direcionamentos. Em termos legais, não há um grande distanciamento entre os dois conjuntos normativos, já que ambos reafirmam a necessidade de adequação curricular. No entanto, no que se refere ao cumprimento efetivo das determinações nacionais **sobre a organização curricular**, a matriz curricular da EJA amapaense, ainda permanece na **de 2011, baseada na Resolução CEE/AP n. 56/2011**⁸², configurando significativo atraso - em 14 (catorze) anos - nas orientações normativas frente às legislações mais recentes, conforme observado, também, nas entrevistas.

Para sintetizar o panorama identificado, o gráfico a seguir, representa a **síntese dos termos** frequentemente ditados no conjunto das 7 (sete) legislações nacionais, que efetivamente trouxeram mudanças na organização curricular da EJA de 2000 a 2025, bem como a nuvem de palavras geradas a partir dessa frequência:

⁸² Esta Resolução, foi citada pelos participantes (TC-MB2) e (CF-JO1) na entrevista. Porém não foi possível ter acesso ao documento, apesar das inúmeras tentativas no site do CEE/AP e por meio de Ofício, assim como de outros documentos importantes para análises.

Gráfico 2- Demonstrativo da frequência dos termos mais recorrentes nas DCN (2000-2025)

Fonte: criação própria, com base em CNE/CEB: n. 1/2000; n. 35/2004; n. 4/2005; n. 3/2010; n. 6/2020; n. 1/2021 e n. 3/2025.

O gráfico 2 evidencia que nos textos dessas legislações, os termos **idade** e **EJA** são os mais recorrentes, associados ao conceito de educação e como critério de acesso nos cursos da modalidade. Ao mesmo tempo em que se destacam a dimensão de **ensino**, **vida** e **profissional**, indicando forte presença de “perspectivas utilitárias” (Haddad; Di Pierro, 2000), na qual insere a EJA na corrida por qualificação rápida para o mercado de trabalho. Esses termos em conjunto, aparecem em detrimento da **qualidade**, de **equidade** e principalmente, do não-reconhecimento do termo **trabalhador** - o que causa estranhamento, haja vista que o termo representa o sujeito histórico da modalidade. Isso mostra o distanciamento que houve das propostas curriculares para EJA com as bases populares de origem histórica.

O quase apagamento dos termos **equidade** e **desigualdades**, no fim do gráfico, confirma a crítica de Haddad (2007) de que a EJA foi pensada em documentos normativos mais como política compensatória do que como espaço de emancipação e transformação social. Essa ausência evidencia o quanto as políticas neoliberais atuais estão desvinculando o conceito de educação crítica e emancipatória da EJA, para a lógica da competitividade e subordinada ao mercado de trabalho. Como bem apontou Lombardi (2003) na prática, as políticas curriculares neoliberais vão se manifestar nos conceitos hegemônicos, que excluem as desigualdades e os grupos marginalizados, haja vista a ilustração na sequência:

Como observado no gráfico 3 e figura 7, a centralidade dos termos está na **educação, ensino, idade**, que de certa forma estão diretamente ligados aos conceitos da oferta de EJA, e se mantiveram no comparativo às DCN. Assim como, os termos relacionados a **cursos, profissional e médio**, estão correlacionados a lógica de Educação Profissional na EJA/EM, que prevaleceram nas três Resoluções analisadas (2001, 2013 e 2015), as quais **fixam, revogam e renovam normas** para a EJA em EPT no Estado. Ao mesmo tempo, a exemplo dos documentos nacionais, o termo **trabalhador**, que historicamente esteve ligado à escolarização do público trabalhador, é quase apagado também pelas DCE.

Os termos relacionados à **equidade** e as **desigualdades**, palavras que são tidas como princípios da oferta de EJA, revelaram o esvaziamento nas discussões do texto, haja vista a concepção social e emancipatória que a modalidade representa. No entanto, vale ressaltar, que as DCE, em especial, nessas legislações, fazem uma reprodução das DCN em seus textos. De forma geral, não trazem discussões específicas às especificidades do público da modalidade _daí a necessidade de se ter feito análises dos pareceres que antecederam as Resoluções Estaduais, a exemplo das DCN. O que induz compreender, que as DCE da EJA apenas reproduzem uma visão geral das normativas nacionais, e invisibiliza **as especificidades do público amapaense**, afastando a EJA dos conceitos e conseqüentemente, da tradição da educação popular - que busca romper com a reprodução das desigualdades (Freire, 1970).

Por outro lado, como observado no gráfico 3, o termo **BNCC** é invisibilizado nas DCE. Isso é justificado pelo fato de que, as 4 (quatro) primeiras legislações (2001, 2013, 2015 e 2016) antecederem as discussões desta base curricular e na Legislação de 2019, que estabeleceu normas para a oferta em EaD no sistema de ensino do Estado, não entrou nesse mérito, pois como já comentado anteriormente, as DCE têm um significativo atraso nesses direcionamentos, tendo em vista que a primeira versão da BNCC para o EF foi homologada em 2017 e a segunda versão, voltada para o EM, em 2018. Portanto, na Legislação de 2019, ainda se discutia no Amapá as Resoluções de 2010, 2015 e 2016 - citadas no documento, a serem normatizadas. A figura 8 a seguir ilustra a frequência das palavras mais recorrentes nas DCE:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou perquirir as tendências e orientações presentes nas DCN para EJA, focalizando suas implicações na Organização Curricular da EJA/Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Amapá, a partir do marco das DCN de 2000. O estudo partiu da indagação de que a EJA, apesar de sua legitimação pela LDB/96, ainda continua marcada pela invisibilidade e pela descontinuidade nas políticas públicas educacionais.

O percurso investigativo iniciou com o levantamento das produções acadêmicas sobre a EJA, realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2000-2024). O resultado mostrou a escassez de pesquisas voltadas ao tema, especialmente na Região Norte e, de forma mais ausente, no Estado do Amapá. Essa carência de investigações demonstrou que o problema não compete somente às políticas públicas, mas também à sociedade; evidenciando que a invisibilidade da modalidade no campo educacional reproduz-se também no âmbito científico. Logo, a ausência de pesquisas científicas implica deixar a EJA e seus sujeitos no campo do esquecimento. Como pontuaram Lopes e Macedo (2006), a invisibilidade acadêmica “alimenta” a invisibilidade política e social da modalidade, perpetuando o ciclo de marginalização de jovens e adultos trabalhadores.

Esse cenário permitiu que o estudo envolvesse as políticas curriculares nacionais para a EJA. Partindo do pressuposto que, ainda que houvesse diretrizes nacionais para a EJA, no Estado do Amapá, existia certa ausência de materialidade dessas diretrizes. Embora as DCN estabelecessem orientações ruma a garantir a efetividade do direito à educação, a implementação de DC para a modalidade no Estado não tem ocupado lugar prioritário na agenda educacional. Ausência que vem contribuindo para a manutenção de desigualdades socioeducacionais do público diversificado da EJA amapaense.

Com isso, o estudo se materializou por meio da pesquisa **qualitativa** do tipo **documental** e **de campo**, ancorada no Materialismo Histórico-Dialético sob referencial teórico-metodológico adotado (Frigotto, 2011; Lombardi; Saviani, 2017; Saviani, 2013; Marx, 2008; Netto, 2011), que permitiu compreender e discutir a EJA como parte de um processo histórico mais amplo, no qual a educação está no mesmo campo das contradições entre capital e trabalho. Com esse suporte teórico, o estudo teve como **objetivo geral**, *perquirir as tendências e orientações presentes nas DCN da EJA no Estado do Amapá, identificando as implicações na Organização Curricular da EJA/Ensino Médio na rede estadual de Ensino de 2000 a 2025.*

Ao perquirir os documentos que versam sobre as DCN e DCE da EJA, a pesquisa identificou que em 25 anos de institucionalização, as DCN/EJA foram reexaminadas diversas

vezes, e passaram a ter novos direcionamentos, principalmente nas Resoluções de 2010 e 2021, que trouxeram novas diretrizes operacionais e curriculares para a modalidade. A primeira, foi marcada pela inclusão definitiva de oferta de EJA em EaD, além de dar maior flexibilidade a política de certificação. A segunda, trouxe a polêmica da obrigatoriedade da adequação do currículo da EJA aos moldes da BNCC e NEM, que aplicam a prática de competências e habilidades como forma de desenvolver o conhecimento a partir de uma base comum.

Essas mudanças interferiram diretamente na construção e desenvolvimento das DCE do Amapá. Com a análise dos documentos, ficou evidenciado que pouco foi feito nesse percurso, no sentido de construção de um currículo identitário da EJA amapaense, rumo ao reconhecimento das especificidades do seu público regionalizado e diverso. Apesar do acesso ao Ensino médio na modalidade tenha sido mantido como direito do jovem e adulto estudante trabalhador, ainda temos a **ausência de parâmetros curriculares locais**, resultando em adaptações das DCN descontextualizadas da nossa realidade local.

Nesse caminho, o currículo da EJA/EM no Estado, tem oscilado entre a promessa de inclusão do seu público nas práticas pedagógicas, a partir da construção de identidade própria regionalizada; e a tentativa de adequações da estrutura curricular do EM (dito regular) às práticas pedagógicas e escolares de jovens e adultos trabalhadores (e muitas vezes, idosos). Pela falta de orientação e organização próprias do seu público, a EJA/EM do Amapá, vem se distanciando do conceito de educação transformadora, e se reduzindo à lógica mercadológica das políticas educacionais vigentes.

Neste sentido, o **primeiro objetivo específico** deste estudo que buscou *contextualizar o cenário político-histórico e educacional dos aspectos orientadores da Educação de Jovens e Adultos/EJA como modalidade de ensino no Brasil*, permitiu revisitar todo um processo histórico de luta do trabalhador em prol do reconhecimento do direito à educação. Nos desdobramentos, explorou-se as influências estruturais que moldaram as *concepções de EJA*, a exemplo do Movimento de Educação Popular na década de 1960, entendemos os aspectos norteadores que fomentaram as discussões e que encaminharam à institucionalização da EJA como modalidade da Educação básica no Brasil pela LDB/96. Assim como, posteriormente, as interferências dos Organismos Multilaterais nas políticas curriculares da modalidade e, de outro lado, as Conferências Internacionais e Nacionais de Educação de adultos (CONFINTEAS), que trouxeram discussões em defesa do desenvolvimento humano sustentável e social das pessoas jovens e adultas em nível global.

Com o resultado do estudo desse percurso histórico, constatou-se que, historicamente, a figura do Estado tem contribuído para distanciar o conceito de Educação Popular e

emancipatória da educação do trabalhador com políticas curriculares que colocam a EJA no campo de disputas das relações sociais capitalistas, que compreende a política neoliberal. Deu-se, então, a confirmação de que, desde a institucionalização da EJA/96 como modalidade, esta, ainda permanece em condição marginal, em relação a outros segmentos da educação básica no país, sendo invisibilizada, não priorizada ou até excluída dos processos e reformas educacionais, desde então.

Com a análise documental foi possível responder ao **segundo objetivo específico**, que visou *sistematizar o Panorama das Diretrizes Curriculares Nacionais e direcionamentos na EJA no Brasil e no Amapá no período de 2000 a 2025*. Com o levantamento das legislações que versaram sobre as políticas curriculares para a modalidade nesses 25 anos, foram extraídas 8 (oito) para análise minuciosa das orientações, sendo que 7 (sete) trouxeram efetivamente mudanças na organização curricular da EJA. A análise revelou que as políticas curriculares para a modalidade têm se orientado majoritariamente por princípios mercantilistas e neoliberais, configurados em currículos voltados para competências e habilidades, moldando perfis funcionais às exigências do mercado (Jacomeli, 2004). Cenário que contrapôs às concepções emancipadoras defendidas por Freire (1996), de uma EJA crítica, libertadora e voltada à integralidade dos sujeitos.

O **terceiro objetivo específico**, que propôs *analisar as implicações na Organização Curricular da EJA/Ensino Médio, com a adoção das tendências e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais na rede Estadual de Ensino no período de 2000 a 2025*. Com a busca dos documentos no site do CEE/SEED, foi possível ter acesso a 7 (sete) legislações que versaram sobre as políticas curriculares para a EJA, sendo que 5 (cinco) trouxeram contribuições para a organização curricular da modalidade. Nessas análises, foi possível identificar, primeiramente, que estes documentos reproduzem as tendências e orientações das DCN, inviabilizando a diversidade e peculiaridades do público da EJA amapaense. Em segundo, há um significativo atraso das DCE da EJA, considerando que a matriz curricular da modalidade do Estado ainda segue as orientações da Resolução CEE/AP de 2011 em convergência com a Resolução CNE/CEB de 2010, que trouxe diretrizes operacionais para a oferta de EJA vinculada à EPT.

Ao confrontar as análises documentais com o resultado da **pesquisa de campo**, foi possível obter resposta ao questionamento feito no início deste estudo, configurado na questão problema: *quais tendências e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos foram adotadas na organização curricular da EJA/Ensino Médio do Estado do Amapá no período de 2000 a 2025?* Primeiro que, as tendências e orientações das DCN para

a EJA/Ensino Médio estão inclinadas para a concepção de educação mercantilista, ao vincular a modalidade a um projeto global de adaptação às demandas da economia capitalista (Novais; Akkari, 2024) . Segundo, que as DCE vêm se adequando a essas orientações, em prol da formação rápida do estudante trabalhador para a inserção no mercado capitalista, que reduziu a educação emancipadora ao caráter instrumento aligeirado de formação.

Ademais, **com as entrevistas**, confirmou-se a negligência do Estado com a formação do público da EJA amapaense. Ao confrontar os documentos com as falas dos entrevistados, pode-se evidenciar o atraso institucionalizado que há nas políticas curriculares da modalidade, configurado na **ausência de parâmetros curriculares locais**, que reduzem a modalidade à adaptação de diretrizes nacionais descontextualizadas, incompatíveis com a realidade singular e ao mesmo tempo, plural dos estudantes da EJA, haja vista a diversidade étnica, cultural e socioeconômica do povo amapaense. Da mesma forma, sem parâmetros próprios da EJA, com a implantação e desenvolvimento do NEM desde 2018 no Estado, a modalidade é invisibilizada, considerando que **não há uma política curricular para o Ensino médio da EJA**.

Contudo, apesar do cenário de 25 anos, desfavorável para a EJA no Estado, as entrevistas trouxeram a eminência de homologação de Diretrizes Curriculares regionalizadas, com identidade própria da EJA amapaense. Com a promessa de uma EJA voltada para a educação popular freiriana, crítica, libertadora e emancipatória, que atenda as reais necessidades de formação do jovem, adulto e idoso da modalidade no Estado.

Os achados empíricos indicam que, no Estado do Amapá, apesar do acesso à EJA/Ensino Médio tenha sido mantido como direito do estudante trabalhador amapaense, a modalidade segue sendo marginalizada pelas políticas estaduais, configurada pela ausência de diretrizes curriculares próprias da EJA amapaense. Mantém-se, então, a modalidade submissa à normativas nacionais, que direcionam o currículo de forma linear e voltado para a lógica hegemônica de educação mercantilista. O Referencial Curricular Amapaense (2017, 2018), em vez de avançar nesse sentido, reproduziu a EJA à mesma lógica excludente presente na BNCC, ignorando as necessidades locais e reforçando a invisibilidade dos sujeitos da modalidade. Evidenciando o enorme descompasso que há entre os princípios legais proferidos pelos documentos e a realidade concreta na Educação de Jovens e Adultos amapaenses.

Assim, pode-se afirmar que os *objetivos* da pesquisa foram alcançados e respondem ao questionamento feito no início deste estudo. Os resultados da pesquisa permitem confirmar a *hipótese* formulada no início do estudo: ao longo de mais de 25 anos de vigência das DCN para a EJA, essa política não se consolidou como prioridade no Estado do Amapá. A análise documental e as entrevistas evidenciaram que as orientações e os alinhamentos previstos nas

DCN/EJA, especialmente aqueles voltados à construção de um currículo coerente com as necessidades dos jovens e adultos trabalhadores, não foram plenamente incorporados às políticas educacionais estaduais, corroborando os princípios discutidos por Oliveira (2011). Assim, constata-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, uma vez que os resultados revelam a permanência de um currículo desconectado da realidade dos sujeitos da modalidade, reforçando a tese de que a EJA não ocupou lugar central na agenda educacional do Estado ao longo desse período.

Em termos de contribuição, este estudo reafirma a importância de se problematizar a EJA como espaço de luta e resistência, no qual a disputa por significados do currículo traduz embates maiores sobre o projeto de sociedade em construção (Lopes; Macedo, 2006). Ao analisar todo o percurso das DCN/EJA, veio à tona as contradições que há entre os documentos legais que postulam o direito à educação do trabalhador, desde a Constituição/88 e reafirmados pela LDB/96, com a realidade materializada até aqui. No Amapá, reforça-se a urgência de políticas curriculares que considerem os saberes, as culturas e as demandas dos sujeitos da Amazônia Amapaense, em especial das comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas e camponesas, historicamente silenciadas.

Diante dos resultados obtidos e considerando os limites e o tempo de execução da pesquisa, é importante destacar alguns pontos que podem ser aprofundados em futuras investigações sobre as políticas curriculares da EJA. Dentre eles, merece atenção **o papel que os Exames de Certificação** vêm assumindo nas DCN/EJA, sendo tema ainda pouco explorado. Outro aspecto relevante é a polêmica que há em torno da **faixa etária de acesso aos cursos da EJA**, que permanece uma questão de reexames recorrentes nas legislações analisadas e que merece um olhar mais detalhado.

Além disso, seria pertinente **investigar os bastidores das decisões normativas que envolvem a EJA** - sendo mais entusiasta, como assembleias e reuniões. De modo a comparar o que é discutido e reivindicado pelos movimentos sociais em defesa da modalidade, com o que efetivamente é incorporado aos documentos oficiais. A fim de refletir sobre como tais discussões podem, ou não, se transformar em oportunidades para a apropriação de conceitos e concepções da Educação Popular, que compõe a modalidade, de forma a adequá-las aos interesses e ao contexto das atuais políticas neoliberais e mercadológicas vigentes.

Ademais, como docente atuante na EJA/Ensino Médio do Estado, integrante desse processo e defensora dos direitos dessa modalidade de ensino no cotidiano escolar, a pesquisa trouxe contribuições significativas. Primeiramente, confirmou-se o cenário de exclusão e não priorização da EJA ao longo de mais de duas décadas, onde o Estado vem negligenciando as

políticas curriculares voltadas à EJA na Rede Estadual de Ensino. Em segundo lugar, e de forma ainda mais relevante, esse estudo possibilitou compreender que, apesar da invisibilidade atribuída pelos governos à educação de jovens, adultos e idosos no Amapá, ainda **existem sujeitos** que, nos bastidores desses processos, se mantêm como “**re-existent**”, persistindo na luta pelo reconhecimento e pela construção de uma EJA amapaense verdadeiramente emancipadora.

Por fim, a pesquisa é relevante por contribuir ao debate acadêmico e político acerca das políticas curriculares para EJA. Ao mesmo tempo, que sugere novos estudos em direção à consolidação das *Diretrizes Operacionais e Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Amapá (DOCEJA/AP)*, em prol da educação, que não apenas prepare para o mercado de trabalho, mas que forme cidadãos críticos, conscientes e capazes de intervir em sua realidade. Tal desafio exige um compromisso ético e político do Estado do Amapá e da sociedade civil por uma educação verdadeiramente democrática e transformadora para a EJA amapaense.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **IBGE 2023**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2025-11/ibge-confirma-crescimento-de-32-da-economia-em-2023>. Acesso em: 14 de jun. 2025.
- ALMEIDA, Adriana; ARAÚJO, Nádia; FIUZA, Pedro. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: destituição de direitos e aprendizagem ao longo da vida. **Revista Cocar**, n. 11, 2022. Dossiê (A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências em políticas e práticas de currículo. Edição Especial). Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4759>. Acesso em: 16 nov. 2023.
- AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense: Ensino médio**. 2020. Memorando n. 280101.0005.1304.0027/2020-NEM/SEED. Disponível em: https://padletuploads.storage.googleapis.com/653315751/03ff5095c11bf25b6a013a554794d9c9/RCA_M_DIO_PROTOCOLADO_NO_CEEAP.pdf. Acesso em: 04 de jan. 2025.
- ARAÚJO, Jucimar. **Políticas curriculares da EJA: uma análise da implementação de Plano de Educação em prisões de Roraima**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://dissertacao.estacio.br/educacao/2023/JUCIMAR%20VIEIRA%20ARAUJO.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2024.
- ARROYO, Miguel. *Perspectivas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos*. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.) **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA; itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- JULIÃO, Elionaldo; BEIRAL, Hellen; RODRIGUES, Fabiana; MARQUES, Marcos; CARBONEL, Renata (org.). **Educação de Jovens, Adultos e Idosos: questões políticas, curriculares e pedagógicas** [livro digital]. Rio de Janeiro: MPRJ; CAO Educação; UFF; IERBB, 2024. p. 79-87. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1161651/livroejacaoeducacao_2024_digital_2.pdf. Acesso em: 23 de jan. 2025.
- OLIVEIRA, Ivanilde. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em: http://www.memoriaejaamazonia.net/index.php?option=com_istore&c=arquivo. Acesso em: 20 de ago. 2023.
- BARRIOS, Juliana; GARCIA, Sandra; CZERNISZ, Eliane. Entre o Ensino médio regular e o Ensino médio da EJA: uma análise da Lei n. 13.415/2017. **Revista Trama (UNIOESTE Online)**, v. 14, p. 49-59, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/19386>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. **Revista Signos do Consumo**. São Paulo: USP, v. 2, n. 2, p. 275-279, 2010. Disponível em:

<https://revistas.usp.br/signosdoconsumo/article/download/44368/47989>. Acesso em: 12 de out. 2023.

BEHRING, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/343360420_POLITICA_SOCIAL_FUNDAMENTOS_E_HISTORIA. Acesso em: 08 de dez. 2023.

BEISIEGEL, Celso. Considerações sobre a política da União para a Educação de Jovens e Adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 4, p. 26-34, jan./abr. 1996. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000923977>. Acesso em: 12 de fev. 2025.

BELIZÁRIO, Maria. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Amazonas: diretrizes, debates e perspectivas (2010-2014)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus 2015. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5034>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BISPO, Fabiana. A retomada da Educação Profissional - o caso da formulação do Pronatec. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 25, p. 1-36, 2020. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-04312019000100108&script=sci_abstract. Acesso em: 12 jan. de 2024.

BRAGA, Ana Carolina. **O desafio da superação do analfabetismo no Brasil: uma análise do Programa Brasil Alfabetizado no município de Araraquara/SP**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/fd7ba7d6-cc74-4336-a684-811d85843a67/download>. Acesso em: 11 de ago. 2023.

BRANDÃO, Carlos. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/191001963/A-educacao-como-cultura-Carlos-Rodrigues-Brandao>. Acesso em: 22 de fev. 2023.

BRASIL. **Anuário da Educação básica - Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2021. Disponível em: [Anuario_21final.pdf](#). Acesso em: 22 de fev. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 de fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 de fev. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br>. Acesso em: 22 de fev. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei-de-diretrizes-e-bases-1ed.pdf>. Acesso em: 22 de fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2024**. Brasília: MEC/INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 22 de fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2023**. Brasília: MEC/INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 22 de fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2021**. Brasília: MEC/INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 22 de fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE n. 1/2021**. 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. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt>. Acesso em: 22 de fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE n. 1/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei-de-diretrizes-e-bases-1ed.pdf>. Acesso em: 22 de fev. 2024.

CALAVITTO, Nathalia; ARRUDA, Aparecida L. Educação de Jovens e Adultos (EJA): a importância da alfabetização. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Nathalia.pdf. Acesso em: 22 de fev. 2024.

CARNOY, Martim. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura, relações e mediações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/LmxbqN7GY6SQ7xsMd39VzjM/>. Acesso em: 02 de fev. 2024.

CARVALHO, Leandro. Governo Fernando Henrique Cardoso. **Brasil Escola**, 2012. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/governo-fernando-henrique-cardoso.htm>. Acesso em: 22 de jul. 2024.

CATELLI JUNIOR; DI PIERRO, Maria; GIROTTO, Eduardo D. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n.

74, p. 454-484, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae.v30i74.5734>. Acesso em: 12 de fev. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/425730264/8-CELLARD-Andre-a-Analise-Documental-in-POUPART-Jean-Et-All-a-Pesquisa-Qualitativa>. Acesso em: 12 de mar. 2024.

CHAUÍ, Marilena. A nova classe trabalhadora e a ascensão do conservadorismo. *In*: SINGER, André *et al.* **Por que gritamos golpe: para entender o impeachment e a crise**. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002909772>. Acesso em: 26 de fev. 2024.

CHELALA, Claudia; CHELALA, Charles. Oito décadas da economia do Amapá. *In*: PORTO, Jadson (org.). **Oitenta anos de novas acionalidades e dinâmicas territoriais (1943-2023)** [livro eletrônico]. Maringá, PR: Uniedusul, 2023. Disponível em: www2.unifap.br/ppgdas/files/2024/03/Jadson-2023-e-book-Oitenta-anos-de-novas-acionalidades-e-dinamicas-.pdf. Acesso em: 26 de ago. 2025.

CIAVATTA, Maria (org.). **A experiência do trabalho e a Educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. Disponível em: https://biblioteca.ifrj.edu.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=9504&shelfbrowse_itemnumber=10235. Acesso em: 16 de fev. 2024.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 de fev. 2024.

CORSI, Francisco. A política econômica do governo Dilma: baixo crescimento e recessão. **Revista de Economia Contemporânea**, v. 53, n. 1.09, p. 153, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/0102-5864>. Acesso em: 16 de dez. 2024.

CURY, Carlos. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1986. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/316785219/Educacao-e-Contradicao-Carlos-Jamil-Cury>. Acesso em: 14 de out. 2024.

CURY, Carlos. **Formação do educador: a busca da identidade do curso de Pedagogia**. Brasília: INEP, 1987. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/316785219/Educacao-e-Contradicao-Carlos-Jamil-Cury>. Acesso em: 14 de out. 2024.

COMITÊ TÉCNICO DA EDUCAÇÃO DO INSTITUTO RUI BARBOSA (CTE-IRB). **A educação não pode esperar: ações para minimizar os impactos negativos à educação em razão das ações de enfrentamento ao novo coronavírus**. 2020. Disponível em: <https://irbcontas.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo-a-Educacao-Nao-Pode-Esperar.pdf>. Acesso em: 14 de out. 2024.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, 2004. Dossiê: “Globalização e

educação: precarização do trabalho docente”. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Acesso em: 04 de out. 2023.

DIAS, Alder de Sousa. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: reflexões e apontamentos conceituais na perspectiva da transformação material. *In*: BRITO, Ângela do Céu Ubaiara; DIAS, Alder de Sousa (org.). **Educação e diversidade na Amazônia: práticas, reflexões e pesquisas**. Curitiba: CRV, 2017, p.184-206. Disponível em: Acesso em: 04 de jan. 2024.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação brasileira, n. 189. *In*: **TV UNIVESP**. Entrevista em 12.12.2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8jW109mSfdw>. Acesso em: 10dez. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. **Tradições e concepções de Educação de Jovens e Adultos: formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sergio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das Agendas Nacional e Internacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 20, n.52, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758>. Acesso em: 17 de dez. 2023.

DI PIERRO, Maria; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>. Acesso em: 17 de dez. 2023.

ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <https://pergamum.unipampa.edu.br/acervo/800756>. Acesso em: 07 de dez. 2024.

DI PIERRO, Maria Clara. **Tradições e concepções de Educação de Jovens e Adultos: formação e práticas na Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017. Acesso em: 17 de dez. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>. Acesso em: 17 de dez. 2023.

DRAGO, Crislaine; DANTE, Henrique. Implantação do Novo Ensino médio no Amapá. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 357-376, maio/ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 17 de dez. 2023.

DUARTE, Clarice. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 de jan. 2023.

ELSAS, Vanessa. EJA: entre a reprodução e a educação popular. *In*: **Congresso Internacional de Pedagogia Social, Anais [...]**. São Paulo: USP, 2012. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092012000200037&script=sci_arttext. Acesso em: 22 de out. 2024.

ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo (org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. Disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/livro/olhares-e-interfaces-096-9565-000-BK>. Acesso em: 18 de jul. 2024.

FÁVERO, Altair; CENTENARO JUNIOR. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, v. 19, 2019, p. 170-184. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1984-71142019000100170&lng=pt. Acesso em: 18 de jul. 2024.

FRADE, Isabel; MONTEIRO, Sara M. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 10, 2019 p. 381. Dossiê (Política Nacional de Alfabetização em foco: olhares de professores e pesquisadores). Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/381>. Acesso em: 13 de out. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 1981. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2181998/mod_resource/content/1/FREIRE%2C%20P.%20A%20importancia%20do%20ato%20de%20ler.pdf. Acesso em: 22 de out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2181998/mod_resource/content/1/FREIRE%2C%20P.%20A%20importancia%20do%20ato%20de%20ler.pdf. Acesso em: 22 de out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2181998/mod_resource/content/1/FREIRE%2C%20P.%20A%20importancia%20do%20ato%20de%20ler.pdf. Acesso em: 22 de out. 2023.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2181998/mod_resource/content/1/FREIRE%2C%20P.%20A%20importancia%20do%20ato%20de%20ler.pdf. Acesso em: 22 de out. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012, p. 379-404. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em: <https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/597>. Acesso em: 27 de ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional**. 1999. Disponível em: <https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/597>. Acesso em: 27 de ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 130-155. Disponível em: <https://senacbts.emnuvens.com.br/bts/article/view/597>. Acesso em: 27 de ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **A experiência do trabalho e a Educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 113-124. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/906773714/A-Experiencia-Do-Trabalho-e-a-Educacao-Basica-113-124-Compressed-9bd7c-SU6I5SH>. Acesso em: 17 de ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. p. 1087-1113. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzcz3y5kSfcxqdRZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 de out. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 de ago. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Autoritária e regressiva reforma: o Novo Ensino médio**. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1542>. Acesso em: 27 de ago. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Mova, por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 159-170. (Série Educação de adultos, 1). Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org>. Acesso em: 27 de ago. 2024.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Congresso de Educação básica: qualidade na aprendizagem. **Anais [...]**. Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. p. 1-18. Disponível em: <https://gadotti.org.br/handle/123456789/520>. Acesso em: 16 nov. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2016. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/10020>. Acesso em: 07 de ago. 2024.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nC5smz7HLbjrKbDHpCxzjmw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 de ago. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000. p. 108-130. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nC5smz7HLbjrKbDHpCxzjmw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 de ago. 2023.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Considerações sobre Educação Popular e escolarização de adultos no pensamento e na *praxis* de Paulo Freire. **Educação e Sociedade**, Campinas, 2021. Seção comemorativa: Paulo Freire 100 anos. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.255872>. Acesso em: 27 de ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2019**. Brasília: MEC, 2020. Acesso em: 12 de ago. 2024.

IRELAND, Ireland. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da Educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, 2013.p. 14-28. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/241>. Acesso em: 16 nov. 2024.

JACOMELI, Mara. **Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. 2004. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/handle/20.500.12733/1596928>. DOI: 10.47749/T/UNICAMP.2004.303166. Acesso em: 16 nov. 2024.

JULIÃO, Elionaldo; BEIRAL, Hellen; FERRARI, Gláucia M. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. **Poiesis**, Tubarão: Unisul, v. 11, n. 19, p. 40-57, 2017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 16 ago. 2024.

LIMA, Licínio. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró**. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60557>. Acesso em 20 de jul.2024.

LIMA, Marcelo. A Educação Profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEM. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-RBPAE**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, maio/ago. 2012. p. 495-513. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/37418>. Acesso em: 13 jul. 2024.

LOMBARDI, José Claudinei. **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Caçador, SC: Editora UnC, 2003. Disponível em: https://biblioteca.pucpr.br/pesquisa_geral?q=Lombardi,%20Jos%C3%A9%20Claudinei%20&for=A. Acesso em: 10 jul. 2024.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (org.). **Marxismo e educação** [livro eletrônico]: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2017. 2. Mb; e PUB. Capítulo 1: Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. Disponível em: https://biblioteca.pucpr.br/pesquisa_geral?q=Lombardi,%20Jos%C3%A9%20Claudinei%20&for=A. Acesso em: 10 jul. 2024.

LOPES, Alice Casemiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ztzgPc3zVxTt6J3Ffcd69GM/>. Acesso em: 12 de jun. 2024.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ztzgPc3zVxTt6J3Ffcd69GM/>. Acesso em: 11 de jun. 2024.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. Série Cultura, Memória e Currículo. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200015>. Acesso em: 11 de jun. 2024.

MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei n: 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, nov. 2009. p. 17-39. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/13004>. Acesso em: 16 nov. 2024.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos. Alínea, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo César Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: UNICAMP; BOITEMPO, mai. 2002. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.joinpp.ufma.br/jornadas>. Acesso em: 16 nov. 2024.

MINAYO, Maria Cecília. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18, ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.p. 406-420. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/FgpDFKSpjsybVGMj4QK6Ssv/>. Acesso em: 18 de set. 2024.

MINAYO, Maria Cecília; COSTA, Antônio. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, 4 ed., 2018. p. 11-20. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/349/34958005002/34958005002.pdf>. Acesso em: 13 de jul. 2024.

MONTEIRO, Agostinho. O pão do direito à educação. **Educação Sociedade**, Campinas: v. 24, n. 84, set 2003. p. 763-789. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 de set. 2024.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999. p.7-32. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125>

089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 18 de set. 2024.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf>. Acesso em: 11 de set. 2024.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, set./dez. 2020. p. 871-892. Disponível em: <https://seperj.org.br/wp-content/uploads/2023/02/nicodemos-serra.pdf>. Acesso em: 23 de ago. 2024.

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)**, v. 10, n. 24, 2021. p.180-195. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/download/58190/39292/219756>. Acesso em: 10 de ago. 2024.

NOGUEIRA, Máira; SANTOS, Emina; MAIA, Anderson. BNCC e DOP's como instrumentos político-ideológicos das políticas educacionais da EJA. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.25, n.77 abr./jun 2024 Epub 13-Jul-2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2024.82672>. Acesso em: 10 de ago. 2024.

NOVAIS, Valéria; AKKARI, Abdeljalil. As políticas educativas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil na perspectiva da agenda 2030: argumentos para um debate. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e 290090, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tCn84PRSQwXv8kRxwKmgZvH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 de ago. 2024.

NOVAIS, Valéria; GOMES, Mateus. **A Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amapá**: perspectivas e apontamentos sobre seu perfil atual. Macapá: UNIFAP, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000500529. Acesso em: 13 de jun. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no Governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional**, v. 25, n. 2, maio/ago., 2009. p. 197-209. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>. Acesso em: 28 de ago. 2024.

OLIVEIRA, Gesner; TAROLLA, Frederico. **Política econômica do segundo governo FHC**: mudança em condições adversas, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000200008>. Acesso em: 11 de jan. 2025.

OLIVEIRA, Ivanilde. As políticas de educação de jovens e adultos no séc. XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. *In*: **Arquivos do Centro de Documentação e Memória da Educação de Jovens e Adultos da Amazônia**. Belém/PA: UEPA, 2011. Disponível em: http://www.memoriaejaamazonia.net/index.php?option=com_istore&c=arquivo. Acesso em: 30 de ago. 2024.

OLIVEIRA, Raimundo; MARIAIS, Georgyanna. A complexidade dos desafios das políticas curriculares em Educação de Jovens e Adultos na atualidade. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, set./dez. 2020. p. 1350-1367, e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14167>. Acesso em: 11 de ago. 2024.

ONOFRE, Elenice. Educação Escolar para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, mai./ago. 2015. p. 239-255. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00239.pdf>. Acesso em: 28 de jan. 2024.

PADILHA, Paulo. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/69f93088-ce1d-49bb-a36d-89abd1288d48>. Acesso em: 10 de mar. 2025.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas e Direitos Humanos. **Revista USP**, São Paulo, n. 69, 2006. p. 37-43. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13511>. Acesso em: 28 de jul. 2023.

RUMMERT, Sonia; VENTURA, Jaqueline. Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade; considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Revista Educar**, Curitiba: UFPR, n. 29, 2007.p. 29-44. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100004>. Acesso em: 08 de ago. 2024.

SANTOS, Selma; NUNES, Eduardo. Avanços e impasses da política de educação após as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)**, v.10, n.24, mai./ago. 2021.p. 113-128. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/download/57601/39288/219737>. Acesso em: 18 de out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 29. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. Disponível em: chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.scielo.br/j/ea/a/CwvqDcdywntVY7dZDwmGpGf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 de ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados; **Revista HISTEDBR On-line**, Coleção Memória da Educação, n. 3, 2008 p. 208-210. Disponível em: chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5084/res02_31.pdf. Acesso em: 12 de ago. 2024.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina: Diálogo entre as Ciências**, Vitória da Conquista, v. 3, 2018. p. 11-36. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 22 de ago. 2023.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: 4. ed. Lamparina, 2007.

SILVA, Adriana; FERNANDES, Jarina; VELIS, Valéria. 20 anos da Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA: interlocuções ontem e hoje. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisas, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva (CAP-UERJ)**, v.10, n. 24, maio/ago. 2021.p. 96-112. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/57815>. Acesso em: 20 de ago. 2023.

SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/UNESCO, 2002.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

SOARES, JÚNIOR. As diretrizes curriculares da Educação Profissional no Governo Dilma: formação dual do trabalhador? **Trabalho & Educação**, v.29, n.2, mai./ago. 2020. p.61-75. Disponível em: <https://sumarios.org/artigo/diretrizes-curriculares-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional-no-governo-dilma-forma%C3%A7%C3%A3o-dual-do>. Acesso em: 10 de jul. 2024.

SOLER, Rodrigo; VAZ, Rafael; RAASCH, Patrícia; PACKER, Lara; SILVA, Miguel. **Foucault, a educação e o neoliberalismo**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698-37576>. Acesso em: 20 de ago. 2023.

SOUZA, Ângelo. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, 2016. p. 75-89. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 27 de ago. 2023.

SOUZA, Ângelo. A pesquisa em Política e Gestão da Educação no Brasil (1998- 2015): atualizando o estado do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 40, e 0207654, dez. 2019. p. 1-21. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KrPQzgvnGFCcGSPJXDK4BdF/?lang=pt>. Acesso em: 07 de ago. 2023.

TEIXEIRA, Rodrigo; PINTO, Eduardo. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, Número Especial, dez. 2012. p. 909-941. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3238/10%20Economia%20e%20Sociedade%20Especial%20Artigo%208.pdf>. Acesso em: 17 de ago. 2024.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TIGRE, Rosane; MOREIRA, Núbia. A Educação de Jovens e Adultos na reforma do Ensino médio: um diálogo a partir da teoria do discurso. **Revista Cocar**, v.15, n. 33, 2021. p.1-21. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4518>. Acesso em: 10 de dez. 2023.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nações Unidas, 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 17 de ago. 2024. Acesso em: 18 de jul. 2024.

UNESCO. **Relatório Educação para Todos 2013/2014**. 2014. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/80949-unesco-750-milh%C3%B5es-de-jovens-e-adultos-no-mundo-s%C3%A3oanalfabetos#:~:text=Atualmente%2C%20j%C3%A1%20existem%20750%20milh%C3%B5es,chefe%20da%20ag%C3%Aancia%20da%20ONU>. Acesso em: 17 de jul. 2024.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA (UNICEUB). Agência de Notícias. **Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – 2023**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.uniceub.br/destaque/no-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-atingiu-menor-indice-dos-ultimos-anos/>. Acesso em: 10 de ago. 2024.

VELOSO, Zélia. **Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA): interfaces com as políticas e diretrizes curriculares**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

VENTURA, Jaqueline. **A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores**. Brasília: Liber Livro; Niterói: UFF, 2011.

WACHOWICZ, Lílian A. Confrontando Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a Educação a Distância (EaD) na legislação brasileira. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 13, n. 29, 2018. p. 395-407. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1486>. Acesso em: 12 de dez. 2024.

**APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada
Chefia do NEJA (2000-2015)**

Perfil do entrevistado:

Formação acadêmica: _____

Tempo de atuação na função: _____

Se servidor público, tempo de atuação _____

Motivação para atuar na função: _____

Sobre o processo de formulação, implantação e orientações presentes nas diretrizes curriculares:

- 1) Desde a institucionalização da EJA como modalidade em 1996, o que mudou, na sua percepção, na Educação de adultos no Amapá? Fale sobre isso.
- 2) Como se deu o processo de elaboração das diretrizes que vigoraram no período de 2002 a 2015? Fale sobre isso.
- 3) Fale sobre os desafios de implantar as DCN nesse período que esteve à frente do NEJA.
- 4) Fale sobre as orientações que motivaram o NEJA e a SEED a elaborar as diretrizes curriculares para a EJA /Ensino médio.

Sobre os desdobramentos das DCN na matriz curricular do Ensino médio:

- 1) Fale sobre a matriz curricular da EJA/Ensino Médio que vigorou na rede estadual no período que esteve à frente do NEJA.

Questão complementar: que semelhanças e diferenças possuem com as orientações nacionais?

- 2) Que desafios foram enfrentados na EJA/Ensino Médio para materializar a matriz curricular? Fale sobre isso.
- 3) Como você avalia o que mudou na EJA quanto currículo e diretrizes nesse período de 2000 para 2024?

Questão complementar: que avanços você observa na educação ofertada por meio da EJA/Ensino médio?

**APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semiestruturada
Chefia e Técnicos do NEJA (2015 em diante)**

Perfil do entrevistado:

Formação acadêmica: _____

Tempo de atuação na função: _____

Se servidor público, tempo de atuação _____

Motivação para atuar na função: _____

Sobre o processo de formulação, implantação e orientações presentes nas diretrizes curriculares:

- 1) Desde a institucionalização da EJA como modalidade em 1996, o que mudou no currículo da Educação de adultos da rede estadual? Fale sobre isso.
- 2) Além das diretrizes estaduais, a rede estadual teve referenciais curriculares para a EJA? Fal sobre isso.
- 3) Como se deu o processo de elaboração das diretrizes (e referenciais curriculares se houver) que vigoraram no período de 2015 em diante? Fale sobre isso.
- 4) Fale sobre os desafios de implantar essas orientações das DCN nesse período que está à frente do NEJA.
- 5) Na sua percepção, qual a contribuição da BNCC para as orientações curriculares da EJA? Fale sobre isso.
- 6) Fale sobre as orientações que motivaram o NEJA e a SEED a elaborar as diretrizes curriculares para a EJA /Ensino médio.

Sobre os desdobramentos das DCN na matriz curricular do Ensino médio:

- 1) Fale sobre a(s) matriz(es) curricular(es) da EJA/Ensino Médio que já vigoraram na rede estadual desde 2015.

Questão complementar: que semelhanças e diferenças possuem com as orientações nacionais? Quantas matrizes foram adotadas no período de 2015 em diante.

- 2) Com a reformulação do Novo Ensino médio, quais os desafios enfrentados na EJA/Ensino Médio no Estado? Fale sobre isso.
- 3) Como você avalia o que mudou na EJA quanto diretrizes, referenciais e currículo nesse período de 2000 para 2024?

Questão complementar: que avanços você observa na educação ofertada por meio da EJA/Ensino médio?