

**POLÍTICAS E PRÁTICAS
CURRICULARES NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: século
XX à pandemia da COVID-19**

**CURRICULAR POLICIES AND
PRACTICES IN YOUTH AND
ADULT EDUCATION: 20th
century to the COVID-19
pandemic**

**POLÍTICAS Y PRÁCTICAS
CURRICULARES EN EDUCACIÓN
DE JÓVENES Y ADULTOS: del
siglo XX a la pandemia del
COVID-19**



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-
1579.2018vxnxx.xxxx

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Resumo: O presente artigo trata de uma reflexão provocada pelos organizadores do IX Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares/2020, na mesa redonda que discutiu sobre Políticas curriculares, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo. De nossa parte, apresentamos algumas reflexões sobre as práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tomando, como norte histórico, o final do século XX até os dias atuais. Nossa reflexão está alicerçada em documentos legais e em autores como Paulo Freire (1958; 2002a; 2002b; 2005), Paiva (2003), Silva (2005; 2008; 2011; 2017; 2018), entre outros. Nesse ínterim, constatamos o quanto a EJA, uma das modalidades da educação básica nacional, tem vivenciado poucos avanços no cenário das políticas públicas e curriculares.

Palavras-chave: EJA. Práticas curriculares. Políticas.

Recebido em: 11/12/2020

Aceito em: 11/03/2021

Publicação em: 24/03/2021

Eduardo Jorge Lopes Silva

Doutor em educação

Professor da Universidade Federal da
Paraíba, Brasil.

E-mail: eduardojorgels@gmail.com

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5402-8880>

Como citar este artigo:

SILVA, E. J. L. POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: século XX à pandemia da COVID-19. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-9, 2021. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.56618>.

Abstract: This article deals with a reflection provoked by the organizers of the IX International Colloquium on Curriculum Policies and Practices / 2020, at the round table that discussed Curriculum Policies, Youth and Adult Education and Rural Education. For our part, we present some reflections on the curricular practices in Youth and Adult Education (EJA), taking, as historical north, the end of the 20th century to the present day. Our reflection is based on legal documents and authors such as Paulo Freire (1958; 2002a; 2002b; 2005), Paiva (2003), Silva (2005; 2008; 2011; 2017; 2018), among others. In the meantime, we can see how much EJA, one of the modalities of basic national education, has experienced little progress in the public and curricular policy scenario.

Keywords: Adult Education. Curricular practices. Policies.

Resumen: Este artículo trata de una reflexión provocada por los organizadores del IX Coloquio Internacional sobre Políticas y Prácticas Curriculares / 2020, en la mesa redonda que discutió Políticas Curriculares, Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Rural. Por nuestra parte, presentamos algunas reflexiones sobre las prácticas curriculares en Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), tomando como norte histórico, el final del siglo XX hasta la actualidad. Nuestra reflexión se basa en documentos legales y autores como Paulo Freire (1958; 2002a; 2002b; 2005), Paiva (2003), Silva (2005; 2008; 2011; 2017; 2018), entre otros. Entretanto, constatamos cuanto tiene la EJA, una de las modalidades de la educación básica nacional, ha experimentado pocos progresos en el escenario de política pública y curricular.

Palavras chave: EJA. Práticas curriculares. Políticas.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, refletimos sobre as práticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade que possui um *modus* próprio de se fazer educação. Não se pode conceber, por exemplo, o fazer pedagógico na EJA ao *modus operandi* da ação pedagógica com crianças e adolescentes, como também não podemos conceber um currículo dissociado do perfil desse contingente educacional. Existem especificidades que precisam ser respeitadas para valorizar os sujeitos que buscam a escola, muitos deles, após um dia inteiro de trabalho.

À guisa dessa introdução, ressaltamos ainda que, a EJA sempre esteve à margem dos interesses políticos de governos, apesar disso, os movimentos sociais em favor dessa modalidade, não deixaram de estar presentes, sobretudo, por meio da Educação Popular, ou seja, daqueles/as que militam em favor de um educação como prática libertadora e emancipadora, ao modo do pensar freireano (2002a; 2002b; 2005), na perspectiva de formação humana de homens e mulheres, imprescindível à reconstrução de uma nova sociedade, pautada na cultura da paz e na promoção da tolerância entre os seres humanos em toda a sua diversidade, como afirma Silva (2011), em sua tese.

Nesse sentido, estamos vivendo, no contexto sócio-histórico presente, momentos de “esperançar”, por dias melhores, na luta, na militância, na pesquisa, no ensino e na extensão, em favor de uma sociedade menos desigual, mais inclusiva e respeitosa, que acolha a cada um/a em suas diferenças e diversidades humanas. Isso também, inclui a EJA, como ressalta Muñoz (2009, p. 30):

Los estudios actuales de la educación para adultos y los nuevos movimientos sociales dan cuenta del surgimiento de formas inéditas de articulación política y pedagógica en torno a la lucha por la democracia, los derechos humanos, los niños de la calle, el medio ambiente, la vivienda, la educación, el trabajo, la propiedad de la tierra, entre otros aspectos.

Dito isso, nossa reflexão será direcionada a caminhar em uma história que parte de um passado recente até chegarmos ao tempo presente da EJA, o referido tempo é marcado pela pandemia da COVID-19 e do ensino remoto¹. Trata-se, pelo curto espaço que temos, de uma reflexão histórica no sentido de abordar alguns fatos, entretanto não pretendemos dar conta do todo. Trazemos, portanto, alguns *flash* que nos ajudarão a pensar o tema, aqui, proposto: políticas curriculares e educação de jovens e adultos.

¹ Não pretendemos aprofundar sobre o ensino remoto na presente modalidade. Nossa referência é apenas para demarcar o contexto sócio-político-mundial que estamos vivendo no presente contexto.

Nesse sentido, para nossa reflexão, aproximaremos-nos da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2016, p. 95), pois essa ferramenta teórico-metodológica nos ajuda a conceber os discursos como “[...] uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significados do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Sendo assim, a reflexão que ora tecemos no presente artigo, se ancora na dimensão tridimensional do discurso de Fairclough, a saber: texto, prática discursiva e prática social. Assim, compreendemos que descrever é analisar o texto e interpretar é analisar a prática discursiva e a prática social.

2 POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES PARA A EJA – meados do século XX

Adentrando no cenário discursivo, as primeiras políticas curriculares oficiais para a EJA ocorreram com a criação da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), em 1947², uma grande campanha dirigida ao meio rural, com o propósito de reter a migração rural-urbana, como explicita os estudos de Paiva (2003).

Ainda de acordo com a autora, a CEAA utilizou material didático e orientação metodológica, no entanto não considerou as especificidades do campo e da cidade, ou seja, apresentou um currículo descontextualizado para a educação de adultos³. “Após a influência do Seminário Interamericano, em 1949, ocorrem mudanças na Campanha, a qual passa a observar melhor as especificidades do campo e a adequar sua metodologia didático-pedagógica”, afirma Paiva (2003, p. 205). Essa mesma autora assevera o seguinte: a CEAA intencionou “alfabetizar a população da cidade, penetrar o meio rural e atingir os filhos dos imigrantes e melhorar a situação do país nas estatísticas mundiais de analfabetismo” (PAIVA, 2003, p. 206).

Outra experiência, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER, 1952-1963), desenvolvida com o objetivo de promover a educação comunitária, com aprimoramento de métodos e técnicas pautadas na pedagogia não escolar. Apesar do alvo ser a população camponesa, foi mais uma campanha cuja política e as práticas curriculares não tinham como princípio uma ação contextualizada e adequada à realidade dos sujeitos da educação de adultos.

Ambas as campanhas, para não citar outras, mostram-nos, ao longo de um percurso histórico, que para a EJA, as práticas curriculares sempre foram desafiadoras, pois, sem a compreensão de que esta modalidade requer o olhar das políticas públicas e das práticas curriculares contextualizadas à realidade de vida dos sujeitos, que buscam os bancos escolares para melhor desenvolverem sua humanidade, tais práticas não atendem as necessidades destes sujeitos. Assim, foram ações que, na história da EJA, o poder público apenas ofertava o serviço, sem se preocupar com a formação humana dos sujeitos humanos, como redundantemente afirmava o saudoso professor João Francisco de Souza (2005; 2007), do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

A educação, nesse caso, passa a ser compreendida como atividades culturais para o desenvolvimento da cultura, promovendo suas positivities e ajudando a superar suas negatividades na direção da construção da humanidade de todos os seres humanos em todos os quadrantes da Terra (SOUZA, 2007, p. 88).

Os anos 1940 representam uma época em que mais de 60% da população brasileira, acima de 15 anos, eram analfabetas. Logo, esta e outras campanhas se justificaram no sentido de possibilitar o direito à educação para as camadas populares, mesmo que tal direito ainda não estava alicerçado na Constituição Federal da época, como direito de todos à educação.

Ainda no percurso da história, em 1958, foi realizado, no Rio de Janeiro, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Nesse evento, o país conheceu Paulo Freire, patrono da educação nacional (Lei 12.612/2012) e suas ideias para a educação de adultos, como ele disse, no documento intitulado *Mocambos: com as cores e as formas da educação nacional e considerando a realidade de vida dos*

² Sobre esta campanha, conferir Paiva, 2003.

³ Termo utilizado na época. Somente em meados do século XX, com a LDB 9394/96, o país assume o termo Educação de Jovens e Adultos (EJA).

educandos/as, tendo como experiência de vida a realidade desses sujeitos, os quais viviam (e muitos ainda vivem) nas favelas e nos areais do Recife-PE (FREIRE, 1958), ou seja, os “esfarrapados do mundo”.

Pode-se inferir que, a partir desse encontro e das ideias de Paulo Freire, a década de 1960 inaugura uma fase bastante fértil e grávida em favor da educação popular e da educação de adultos no Brasil, isso em decorrência da propagação de outras campanhas e movimentos, com matizes ideológicas, pedagógicas, políticas e curriculares diversas, entre elas, destacaram-se: 1960, o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento de Cultura Popular (MCP); em 1961, os Centros Populares de Cultura do Recife (CPC), a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR)⁴; em 1962, a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA), o Programa de Emergência e o Sistema Paulo Freire; em 1967, com a ditadura militar, Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)⁵ que, segundo Paiva (2003), esse movimento poderia fazer uso de atividades conscientizadora, desde que não distorcesse tal sentido, como o fizeram os movimentos anteriores a 1964, “[...] levando à politização prematura e mal orientada dos alunos e colocando em risco a formação cristã e democrática do nosso povo” (PAIVA, 2003, p. 323).

O que se conclui dessas campanhas e movimentos, com relação às políticas e às práticas curriculares é que foi, graças aos movimentos sociais, os que mais se aproximaram de uma prática curricular que levou em consideração a realidade de vida dos educandos jovens e adultos. Os movimentos sociais, a partir de suas experiências de educação, foram decisivos e importantes para que um dado currículo e uma dada prática curricular influenciasse as políticas públicas, para se aproximarem da realidade dos educandos, naquela época e no século próximo, apesar de avanços e recuos.

Essa constatação também foi observada e pesquisada, após anos 1960 em diante, em outras experiências, entre as quais, peço licença para abrir aspas para o Projeto Escola Zé Peão (1990-2018), uma experiência de extensão de escolarização de jovens e adultos destinada aos operários da indústria da construção civil de João Pessoa-PB, que atuou em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Sindicato representativo dos trabalhadores da indústria da construção e do mobiliário, o SINTRICOM⁶. Este Projeto objetivou alfabetizar jovens e adultos trabalhadores e atuou por mais de 25 anos; foi um marco no processo formativo de professores-alfabetizadores de diferentes licenciaturas da UFPB, conforme defende Silva (2011, p. 41).

Projeto Escola Zé Peão possui relevante contribuição à formação de professores para a EJA, sob a ótica da Educação Popular, constituindo-se em um espaço pelo qual se propicia o exercício do magistério, articulando teoria e prática, reflexão, planejamento, sistematização da experiência, avaliação e autoavaliação das práticas pedagógicas na EJA, como elementos essenciais à formação inicial de licenciandos da UFPB, além de ser responsável, também, em formar quadros para a EJA no estado da Paraíba.

O Projeto Escola Zé Peão, contribuiu muito para o processo formativo inicial de professores, os quais, à noite, nos canteiros de obra, construíam e operavam um currículo vivo, alicerçado no cotidiano e na realidade dos operários da construção civil, conforme podemos visualizar na figura abaixo:

Figura 1 - Currículo e organização dos temas e conteúdos do Projeto Escola Zé Peão.

⁴ A CEPLAR tem sua base pedagógica influenciada pelas ideias de alfabetização de Paulo Freire (PORTO; LAGE, 1995).

⁵ Para aprofundar sobre essas campanhas, sugerimos os textos de Paiva (2003), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); Ventura (2006).

⁶ Sobre o Projeto Escola Zé Peão consultar Silva (2011); Ireland et al. (2016) e Ireland, Silva e Araújo (2017).

IDENTIDADE DO SER/PESSOA

BIOLÓGICO	1. Corpo humano – 2. Reprodução – 3. Doenças com carga genética/ Vícios – 4. Características físicas (raça/etnia) – 5. Formação do povo brasileiro.
SOCIAL	1. Conceito de sociedade – 2. Tipos de sociedade – 3. Organização social – 4. Classes sociais – 5. Relacionamento/meio social.
CULTURAL	1. Regiões brasileiras – 2. Músicas – 3. Danças – 4. Comidas típicas – 5. Vestimentas – 6. Artesanato – 7. Vocabulário.
ECONÔMICO	1. Profissão – 2. Trabalho – 3. Classes sociais – 4. Diferenças regionais – 5. Comércio – 6. Salário/renda/produto.
AMBIENTAL	1. Moradia (conceito e tipos) – 2. Zona rural (sítio, fazenda, assentamento – 3. Zona urbana (cidades grandes e pequenas, centro e periferia).

Fonte: Silva (2011, p. 238).

Fechando as aspas para o Projeto Escola Zé Peão, retomamos nossa história, e chegamos ao cenário discursivo do final do Século XX, cuja luta por políticas e práticas curriculares para a EJA se intensificam com a garantia da educação para jovens e adultos, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Com essa garantia, a EJA é consolidada como modalidade da educação básica nacional, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96. Ambos ordenamentos legais garantem à educação como direito público subjetivo, inclusive, para os jovens e os adultos, “adequadas às condições do educando”. Logo essa orientação irá requerer políticas e práticas curriculares em sintonia com o perfil do contingente que compõe a EJA.

A letra da lei direciona ao desenvolvimento de ações, tanto de gestores, quanto de professores, com as quais e pelas quais, se aproximem dos sujeitos que estão na escola à noite, em busca da efetivação de seu direito para que “[...] consigam ampliar suas capacidades decisórias, técnicas, éticas, estéticas, políticas, intelectuais; numa palavra: **construam sua competência humana** (Souza, 2007, p. 177, grifo nosso). Tais ações também, são imprescindíveis para pensar políticas e práticas curriculares para a modalidade.

Ainda no final do Século XX e início do Século XXI, assistimos ao surgimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos no país, em 1996, considerado por Silva (2005), à luz da teoria de Melucci (2001), como um novo movimento social. Esses fóruns foram propagadores dos discursos em favor de políticas públicas para jovens e adultos, uma vez que a modalidade não era considerada como merecedora de investimentos públicos para a educação. Vale ressaltar que com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, a EJA ficou de fora dos investimentos públicos, sofrendo pressão dos Fóruns para que se investisse financeiramente na modalidade e que se cumprissem os dispositivos da LDB vigente.

No final da década do século XX, assistimos, ainda, ao surgimento dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), em que as representações dos Fóruns de EJA vão se juntar, anualmente e depois, bianualmente, para discutir, propor e defender políticas e práticas curriculares para essa modalidade. Outrossim, teríamos ainda, o surgimento dos Seminários Nacionais de Formação de Professores para a EJA.

Os ENEJAs, segundo Silva (2008, p. 41),

[...] ajudaram a articular diversos interlocutores para discutirem e proporem políticas públicas para a EJA, em nível nacional. Os ENEJAs significaram a representação macro dos Fóruns de EJA, pois constituem-se em espaços para exercitar o convívio e o diálogo na diversidade, expressando a pluralidade de concepções e formas de atuação dos seus integrantes.

No cenário discursivo internacional, cabe ressaltar as Conferências Internacionais de Educação de

Adultos (CONFINTEA's), outro movimento importante para o fomento de políticas públicas e curriculares para a EJA e que, em dezembro de 2009, o Brasil sedia a VI CONFINTEA, na cidade de Belém, estado do Pará⁷. Esta conferência discutiu temas importantes como: alfabetização de jovens e adultos, financiamento, participação, inclusão e equidade, qualidade na aprendizagem e educação (BRASIL, 2010). Todos esses temas foram importantes para a promoção de políticas e práticas curriculares em favor da EJA, não apenas para o Brasil, como para os 144 Estados-Membros da UNESCO que se reuniram nesse evento.

O Brasil não apenas foi o primeiro país do hemisfério sul a sediar uma CONFINTEA, mas também, junto aos Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, mobilizou milhares de pessoas em encontros estaduais, regionais e nacional para discutir o estado da arte em educação de jovens e adultos no Brasil, incorporada no documento de base apresentado à UNESCO. As orientações do Marco de Ação de Belém, que incluem várias recomendações do documento brasileiro, oferecem uma diretriz que permite ampliar o nosso referencial. (BRASIL, 2010, p. 3)

A VI CONFINTEA nos faz recordar de momentos fecundos de um Brasil que respirava o ar da liberdade, da poesia em fazer de uma educação humanizadora, e possibilidades de sonhar políticas para a educação, em geral, e a educação de jovens e adultos em particular, com a presente e, os “gritos” dos movimentos sociais. Nesse momento fecundo, membros dos Fóruns de EJA passam a compor os conselhos de educação em seus respectivos estados, como também, no Conselho Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, como representante da sociedade civil organizada, junto ao MEC, como consequência de sua articulação política.

Assim, o século XX abre espaço para outros cenários discursivos em favor da EJA e do fomento de políticas e práticas curriculares. Nesse sentido, chegamos nesse percurso histórico ao século XXI.

3 POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES PARA A EJA NO SÉCULO XXI

Com o início do século XXI e a ascensão à presidência da república de Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, o Ministério da Educação cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI, 2004-2019), cuja reponsabilidade, entre outras foram: o planejamento, a orientação e a coordenação, em articulação com os sistemas de ensino, para a implementação de políticas de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação em áreas remanescentes de quilombos, educação em direitos humanos, educação ambiental e a educação especial. Essas ações foram interrompidas com o golpe à democracia brasileira, em 2016.

A SECADI talvez não tenha sido o que se almejada pelos Fóruns de EJA, Brasil a fora, mas, foi o início de um passo a favor de políticas públicas que pensava as diferentes modalidades de educação e os seus sujeitos, os quais começaram a ter voz e representatividade no cenário da educação nacional. A Criação da SECADI fomentou a criação de subsecretarias nas Secretarias de Educação (municipal e estadual), dedicadas à EJA, e, em consequência, a pensar políticas e práticas curriculares antenadas com a especificidade da modalidade, aqui em questão. O Programa Brasil Alfabetizado foi um marco dessa política, como também, a inclusão da EJA no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUDEB), em 2007 e que atualmente, graças ao empenho do parlamento brasileiro, se torna um fundo permanente para a educação.

Hoje, sentimos a ausência da SECADI, quando há um governo ideológico, conservador, extremista e acéfalo, no sentido de não estar interessado em promover o direito à educação dos cidadãos brasileiros e o cumprimento da Constituição Federal do Brasil.

E o que nos resta, pós-2016, para os sujeitos da EJA, marcado pelo golpe que a democracia brasileira

⁷ De acordo com os estudos de Silva (2008, p. 25), a I CONFINTEA ocorreu em 1949, Elsinore-Dinamarca; a II CONFINTEA, em 1960, Montreal-Canadá; a III CONFINTEA, em 1972, Tóquio-Japão; a IV CONFINTEA, em 1985, Paris-França; e a V CONFINTEA, em 1997, Hamburgo-Alemanha.

sofreu com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, é um contexto nefasto patrocinado pela elite extremista conservadora cristã do Brasil, como assevera Silva (2018). Há esperança em dias melhores? “Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2002a).

OS VELHOS E NOVOS DESAFIOS PÓS-2016: as considerações (não) finais para a EJA em tempo de COVID-19

A partir de 2016, assistimos, a cada ano, a queda da matrícula de estudantes da EJA, por exemplo, entre os anos de 2013 a 2019, foram menos 556.539 alunos matriculados, ou seja, mais de meio milhão de alunos fora da modalidade, quando os mesmos dados oficiais revelam mais 11 milhões (6,6%) de jovens, adultos e idosos ainda em estado de analfabetismo e mais de 32%, maiores de 25 anos, com o ensino fundamental incompleto (BRASIL, 2020). Isso, associado ao fechamento de salas de aulas, a ausência de investimentos da União em políticas que, historicamente, vinha fomentando e motivando ações políticas para a modalidade, entre os estados, municípios e distrito federal e a desmobilização dos Fóruns estaduais de EJA.

Além disso, persiste a luta contra a infantilização das práticas pedagógicas na modalidade e a luta em favor de políticas e práticas curriculares que atendam ao modo próprio e específico dos sujeitos da EJA. Outrossim, a luta por formação continuada de professores versus encontros pontuais de formação, como ressaltam Silva, Lins e Silva (2016).

Outro agravamento é a inadequação da educação, da escola e da EJA às mudanças/transformações no *modus vivendi* social do tempo presente, entre elas, a causada pela pandemia da COVID-19, que desnudou a educação nacional e escancarou as fragilidades e as dificuldades de professores e alunos em fazer o ensino remoto, pela ausência de equipamentos apropriados (notebook, internet banda larga etc.), para esta finalidade. Como exemplo, amplamente a mídia “aqui acolá” tem divulgado ações de professores que vão às casas dos alunos entregar e receber atividades impressas, por esses estudantes não terem condições de acessar uma plataforma digital para assistir aulas remotas; ou de mães e pais que vão à escola buscar a merenda escolar de seus filhos (seja uma quentinha ou uma cesta básica) e a escola aproveita para lhes entregar as atividades impressas. Na EJA não é diferente.

Além disso, nesse cenário, a ausência de formação para os professores lidarem com este “novo normal”; a ausência de ações didático-pedagógicas que contemplem a juvenilização na EJA e a relação intergeracional e o acesso limitado do público pobre da EJA, às tecnologias, pois, quem está na modalidade não são os membros da classe média alta, ao contrário, são os trabalhadores assalariados, os povos camponeses, as empregadas domésticas, os/as operários/as das fábricas, da construção civil, do comércio, os trabalhadores informais, os catadores/recicladores, desempregados, as gentes das comunidades/favelas, em sua maioria negros/as, os LGBTQI+, indígenas etc.

As escolas sem infraestrutura adequada para atender à modalidade, com seus tempos rígidos e profissionais sem formação continuada e sem recursos didáticos-pedagógicos para atender a esse público, associado, ainda, à falta de atrativos pedagógicos que não contribui para agregar os educandos à escola; soma-se a isso, o desinteresse em investimento na modalidade, que agrava ainda mais as possibilidades concretas, no contexto social e político atuais, de pensar a EJA, a partir do currículo contextualizado para seu público.

Há esperança em dias melhores? Se pensarmos que ao longo do percurso histórico da EJA tanto já se construiu, podemos responder a essa pergunta, sinalizando com as contribuições de Paulo Freire, herança, princípios políticos e pedagógicos que podem guiar as práticas curriculares, para a EJA, vejamos:

- não se faz EJA apartada da realidade de vida e de mundo dos educandos (ser no mundo e do mundo);
- não se pensa EJA apenas ou centrado no “b a ba”; se pensa EJA da alfabetização à conscientização; se pensa EJA como formação humana;
- não se faz EJA sem pensar na formação e ampliação cultural dos sujeitos;

- não se pode pensar EJA sem oportunizar o protagonismo dos sujeitos, sem pensar a modalidade como modalidade específica, com suas cores e notas para ser uma educação autêntica;
- não se faz educação e EJA, sem conceber que somos seres humanos inconclusos;
- Em duas palavras é preciso fomentar o **diálogo** e o **empoderamento**.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Publicado no Diário Oficial da União em 05/10/1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20/12/1996.

BRASIL. **Marco da Ação de Belém**: Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: MEC: UNESCO, 2010.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019. Brasília: IBGE, divulgados online em: 16/07/2020.

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov., 2001 (Disponível online).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora da UnB, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação de adultos e as populações marginais: mocambos**. Recife: [s.n.], 1958.

IRELAND, Timothy Denis et al. (Orgs.). **Projeto Escola Zé Peão**: relato de experiência. João Pessoa: Ideia, 2016

IRELAND, Timothy Denis; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; ARAÚJO, Lindemberg Medeiros de (Orgs.). **Aprendendo com o trabalho: 25 anos da Escola Zé Peão**. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2017.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Tradução Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis: Vozes, 2001. Tradução de: L'invenzione del presente.

MUÑOZ, Maria Mercedes Ruiz. **Otra educación: aprendizajes sociales y producción de saberes**. México: Universidad Iberoamericana: CREFAL, 2009.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 6. ed. revista e ampliada, São Paulo: Loyola, 2003.

PORTO, Dorinha de Oliveira; LAGE, Iveline Lucena da Costa. **CEPLAR: história de um sonho coletivo**. João Pessoa/PB: Conselho Estadual de Educação da Paraíba, 1995.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos: uma nova configuração em movimentos sociais**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2005.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **O papel político dos fóruns de educação de jovens e adultos**. Campina Grande: EDUEP, 2008.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Paulo Freire e a educação popular libertadora dos homens/mulheres. In: LOPES, Eduardo Jorge; AMORIN, Roseane Maria de (Orgs.). **Paulo Freire: culturas, ética e subjetividades no ensinar e aprender**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação popular**. 2011. 431f. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; LINS, Evelin Carolyne de França; SILVA, Kalídia Costa da. Ações de formação continuada de professores da EJA no agreste paraibano. In: SILVA, Nilvânia dos Santos et al (Orgs.). **Educação do campo e interconexões**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação popular: ??quê??**: uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço, 2007.

SOUZA, João Francisco de. A vigência da educação popular. In: **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2005. p. 247-255.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos, 2006. Documento eletrônico disponível em: <http://ejatrabalhadore.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em 17/05/2018.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).