



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E CONSTRUÇÃO CURRICULAR: COMPLEXIDADES E DESAFIOS

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é uma das principais modalidades da Educação Básica no Brasil. Os sujeitos da EJA possuem histórias de vida diversificadas, e buscam o início ou a retomada dos seus estudos por diferentes caminhos e contextos. A construção curricular para este público, em específico, precisa estar em abertura e amplo diálogo para que suas especificidades e seus desafios sejam atendidos, para além da seleção de conteúdos ou da organização de objetivos ou competências, considerando-se as estratégias de avaliação, a prática pedagógica, normativos de políticas públicas educacionais específicas para a modalidade etc. Neste artigo, objetiva-se refletir sobre tais desafios da construção curricular para a Educação de Jovens e Adultos, no sentido de, como ponto de partida, propor caminhos que se encontrem com os sujeitos da modalidade na diversidade que os define.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Construção Curricular. Educação Básica.

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo [*]

[*] Doutor em Geografia pela UNESP - Campus Rio Claro/SP. professor, pesquisador e orientador da Universidade Católica de Brasília e professor de Geografia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>. E-mail: gcca99@gmail.com.



INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) abarca múltiplas realidades sociais em suas mais expressivas complexidades, que perfazem e ultrapassam os processos de ensino e aprendizagem presentes no cotidiano dos jovens, adultos e idosos da modalidade (DI PIERRO, 2005; PAIVA, 2005; GADOTTI, 2014). Gestores e professores atuam de forma protagonista e profunda nas dimensões da construção curricular, avaliação e formação, trazendo elementos teóricos, práticos e da experiência em suas atuações na modalidade.

Para a EJA, é importante incorporar as dimensões de tais temáticas educacionais aos segmentos e etapas da modalidade, que possui uma diversidade intrínseca às suas formas de oferta: presencial, a distância, para pessoas com deficiência e/ou atendimento especializado, a EJA do campo, em ambientes prisionais etc. De igual modo, faz parte do debate da Educação de Jovens e Adultos as especificidades de seus sujeitos, suas trajetórias e histórias de vida, sejam jovens, adultos ou idosos, juntamente com o trabalho e a prática pedagógica dos profissionais da educação que atuam no processo de ensino e aprendizagem que envolve essa modalidade da Educação Básica.

A partir dessas premissas, foi estabelecido o recorte temático deste artigo, ou seja, a construção curricular no âmbito da EJA. Entende-se que elaborar um currículo demanda diálogo e aproximação com outros campos e temáticas educacionais, como as formas de avaliação, as metodologias de ensino, a importância dos materiais didáticos, as situações de ensino e aprendizagem em sua diversidade, de acordo com as etapas ou modalidades educacionais.

Para a elaboração deste artigo foi realizada uma metodologia de revisão bibliográfica a partir de um tema específico, conforme definido por Mattar e Ramos (2021) e Treinta (2014). A seleção de autores, obras e referências que tratam tanto da EJA quanto do currículo foi efetuada para o alcance do principal objetivo do estudo proposto: de que forma é possível pensar e colocar em prática uma construção curricular voltada para a EJA? Normativos e documentos orientadores também foram utilizados como fonte de problematização e ponto de chegada a



proposições para a modalidade, como é o caso da atual BNCC, que não contempla os sujeitos da EJA em suas prescrições curriculares.

Espera-se, como resultado, a reflexão sobre o encontro de construção curricular e Educação de Jovens e Adultos. Considera-se como essencial para esse debate a compreensão das particularidades do ensino e aprendizagem de jovens, adultos e idosos nas diferentes ofertas e formas de atendimento educacional que a modalidade abrange.

EJA E CONSTRUÇÃO CURRICULAR

Pensar a educação envolve dimensões como a teoria, a prática, a empiria e experiência, de forma contínua e entrelaçada umas às outras. No caso específico da EJA, é preciso fazer o movimento de contextualização da realidade social de estudantes e professores que atuam na modalidade.

Construção curricular, metodologias de ensino, formas de avaliação e diversidade das formas de oferta da EJA devem fazer parte de uma totalidade mais complexa. Em outras palavras, a construção curricular possibilita uma abertura temática, teórica e prática em relação a todo o debate envolvendo o ensino e aprendizagem – neste caso, considerando-se, especificamente, contextos, realidades e desafios próprios relacionados aos sujeitos da EJA.

Colocar no mesmo plano de análise as múltiplas dimensões do processo didático-pedagógico do ensino e aprendizagem é um desafio a ser posto e percorrido pelas propostas de currículo, em observância a questões como contexto, realidade social e ambientes de aprendizagem dos estudantes.

Como referido por Pinto (2011), a representação didático-pedagógica do currículo está relacionada ao seu papel de configurar o legado cultural de conhecimento de uma sociedade. Por meio da construção curricular são escolhidas as orientações do que deve ser aprendido, ensinado, avaliado e incorporado à escolarização dos estudantes:

Considerar que os indivíduos podem interferir na herança recebida implica compreender a prática educativa institucionalizada possível de transformação. No âmbito da prática escolar, a teoria pedagógica desempenha um papel importante para que essa prática possa ser alterada. Porém, se constatamos a complexidade na relação entre teoria e prática a partir da distinção entre a ação



e a prática educativa, como podemos posicionar o papel da teoria pedagógica nesse âmbito? Ou seja, se nem a ação nem a prática educativa institucionaliza manifestam uma teoria depurada, marcadas que são por saberes fragmentados de diferentes procedências, em que sentido cabe falar em teoria pedagógica? (PINTO, 2011, p. 59)

As melhores propostas curriculares, desse modo, são aquelas que fazem jus à incorporação dos aspectos contextuais, formativos e socioculturais de estudantes e professores. Como trabalhado por Sacristán (2013), o currículo está em um patamar de importância primordial na organização da escolarização, indo das metodologias de ensino às práticas pedagógicas dos professores. Nesse sentido, também, pode-se ressaltar a importância do diálogo, das proposições, dos questionamentos e da reflexão sobre a EJA no âmbito da BNCC, que reestrutura toda a Educação Básica, mas sem se voltar, especificamente, para as modalidades, como é o caso dos sujeitos da EJA (ARAÚJO; SILVA; SENA, 2020).

Ao encontro dessa premissa contextual do currículo, autores como Apple (2006) e Silva (2005) debatem a respeito da presença ideológica na composição de uma proposta curricular. Em outros termos, os autores destacam o papel preponderante do elemento decisional e intencional na escolha de conteúdos, temas e o que deverá ser ensinado nas escolas. Conforme ressaltado por Tomaz Tadeu da Silva (2005, p.15), “O currículo é resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo.”

A construção curricular, portanto, deve ser entendida como um processo complexo e multifacetado, conforme defendido por Eisner (*apud* SACRISTÁN, 2000, p. 123): “[...] que o ensino é o conjunto de atividades que transformam o currículo na prática para produzir a aprendizagem, é uma característica marcante do pensamento curricular atual”. O autor completa que: “[...] integrar o plano curricular a prática de ensiná-lo não apenas o torna realidade em termos de aprendizagem, mas que na própria atividade podem se modificar as primeiras intenções e surgir novos fins” (EISNER *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 1).

Quando observamos as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2021 para a EJA, estas possuem como uma de suas prerrogativas a garantia de que a construção curricular da modalidade respeite as singularidades das formas de oferta da modalidade, conforme exposto a



seguir:

Art. 2º Com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, a oferta da modalidade da EJA poderá se dar nas seguintes formas:

I – Educação de Jovens e Adultos presencial;

II – Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD);

III – Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e

IV – Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. (BRASIL, 2021, p. s/n).

O que se verifica na resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA a junção do formativo-institucional da prescrição curricular com a realidade das escolhas de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos, que pode (e muitas vezes precisará) dialogar com a realidade, o contexto e a complexidade de sua oferta como modalidade educacional.

As diretrizes operacionais de 2021 da EJA possuem aspectos que contemplam a diversidade dos sujeitos da modalidade e pontos que precisam ser questionados, para sua contestação e crítica. Observa-se, por exemplo, que no que se refere à alfabetização e letramento, deixa-se uma margem restrita de reconhecimento do histórico e expertise do 1º segmento, que vai desde o método de Paulo Freire às contribuições do sistema de escrita alfabética de diferentes autores do país.

Em outra perspectiva, pode-se questionar a utilização da terminologia Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Mesmo que haja sua inserção em documentos e normativos, como a Declaração de Incheon e o ODS 4, há um distanciamento das elaborações mais recentes sobre o termo e sua complexidade, tal como encontrado nos dois últimos CONFINTEAs (BRASIL, 2009; UNESCO, 2022).

Para além dessas considerações sobre as Diretrizes de 2021, é preciso ressaltar o que autores como Gadotti (2014), Soares *et al.* (2005) e Haddad e Di Pierro (2000) trabalham sobre o ensino e aprendizagem na EJA, em relação à necessidade de uma conexão da proposta aos ritmos, ao histórico de descontinuidades e às defasagens didático-pedagógicas e formas de oferta e diversidade dos sujeitos da EJA.



Quando se pensa especialmente no que há de referencial para as etapas da Educação Básica, é possível relacionar, por exemplo, o que é elaborado por Sacristán (2013), com as características da EJA, no que se refere à construção curricular:

- a. Os fins, objetivos ou motivos que nos orientam, que estão contidos no texto explícito do currículo e nos projetos concretos que desenvolvemos dentro dele.
- b. As ações e atividades que desenvolvemos, que constituem as práticas ou os métodos visíveis do ensino e podem contribuir em maior ou menor grau para a consecução do ponto anterior, aumentar ou não seu êxito, fazer com que ele acerte mais ou menos. Contudo, não é o currículo em si que constitui um plano escrito, mas o seu desenvolvimento. O primeiro é como se fosse a partitura, o segundo seria a música que é executada. Ambos guardam uma relação entre si, embora sejam coisas distintas. Com base na partitura, podem ser desenvolvidas ou executadas músicas diferentes.
- c. Os resultados ou efeitos reais provocados nos alunos são realidades que pertencem ao âmbito da subjetividade, mas que não são diretamente visíveis. Eles precisam ser inferidos por meio de nossa observação, exigindo manifestações dos sujeitos, provocando respostas, como as provas de avaliação. Com essas “aproximações”, buscamos conhecer os resultados efetivos, mas também nesse caso não cabe pensar que os efeitos reais da aprendizagem sejam idênticos aos resultados constatados ou avaliados. Podemos dar como certo que haja uma relação, mas eles continuam sendo realidades diversas. Como consequência, é absolutamente impossível querer que os objetivos ou fins da educação e do ensino correspondam aos resultados de aprendizagem, como se fossem aspectos totalmente simétricos. (SACRISTÁN, 2013, p. 25-26)

Atualmente, o currículo da Educação Básica no Brasil segue as orientações da Base Nacional Comum Curricular, regulamentada pela Lei 13.415/2017, que altera a LDB de 1996, estabelecendo as diretrizes do que deve ser ensinado nas redes de ensino do país. Em linhas gerais, a BNCC agrega unidades, habilidades e competências que deverão fazer parte das construções curriculares das escolas, respeitando as singularidades locais e regionais do país:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que



assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13)

Observa-se, no caso da BNCC, que não houve uma orientação específica ou sequer uma inserção de orientações para a Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, destaca-se o que é ressaltado por Silva (2005) a respeito da importância de ir além do aspecto técnico e, no caso da BNCC, incorporar o que nela está previsto como saber fazer cotidiano e dialogar com a realidade social da EJA. Estes são desafios postos e ainda a serem mais bem desenvolvidos e operacionalizados, tendo como referência a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, que 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 (BRASIL, 2021).

Por mais bem elaborada que seja uma proposta curricular, não haverá alcance de seus objetivos de aprendizagem se ela não levar em consideração a realidade vivida e as experiências de aprendizagem dos estudantes da EJA: “Os modelos tradicionais de currículo limitaram-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais.” (SILVA, 2005, p. 32).

Um dos maiores desafios da construção curricular é, justamente, a ligação entre as aprendizagens a serem alcançadas pelos estudantes com a realidade e vivências de professores e estudantes. Nesse sentido, Felício e Possani (2013) elencam elementos que devem fazer parte da ligação entre ação e prática pedagógica e a construção curricular. As autoras, fazendo uso das reflexões de Gimeno Sacristán, ainda elencam elementos fundamentais da elaboração curricular como uma construção social, que será parte imprescindível, por exemplo, de uma visão propositiva e crítica para pensar e colocar em prática um currículo para a EJA:

- a) O currículo deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis. Ou seja, é fundamental que o processo circular que envolve o planejamento, a ação e avaliação direcionem o refletir e o atuar no âmbito currículo em ação.
- b) O currículo deve considerar o mundo real, ou seja, o contexto social que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico. Estes interferem na prática de uma instituição e nas escolhas que faz em termos curriculares.



- c) O currículo deve operar em um contexto de interações sociais e culturais, sobretudo porque o ambiente de aprendizagem é um ambiente social marcado pelas referências do grupo em que se insere a instituição educacional, na qual os sujeitos têm seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor da desta.
- d) O currículo deve assumir seu conteúdo como construção social. Nela os educandos se assumem como ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, incluindo, também, o saber dos professores.
- e) Consequência do princípio anterior, o currículo deve assumir o seu processo de criação social e, como tal, é permeado de conflitos causados pelos diferentes sistemas de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou servem de base ao sistema curricular. (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 134)

O currículo, ou as propostas de construção curricular, como observado, fazem parte da estrutura fundamental da Educação Básica. Em relação à Educação de Jovens e Adultos, é preciso que seja reforçada, ao máximo, a questão de como os conteúdos, objetivos de aprendizagem e demais elementos do currículo devem incorporar os elementos do cotidiano, experiência profissional, recursos didáticos e, principalmente, a realidade social presente nas diferentes redes de ensino, especialmente para aqueles que possuem o atendimento das etapas e segmentos da EJA.

CURRÍCULO DA EJA: DA PRESCRIÇÃO AO SUJEITO DA EJA EM SUA DIVERSIDADE

Trazer esses questionamentos para o âmbito da EJA é um dos momentos centrais de incorporação do protagonismo da modalidade na Educação Básica. Como apontado por Sacristán (2000), é no ato de avaliar que se consegue acompanhar o que foi disposto na construção do currículo, no acompanhamento do processo de escolarização. Os objetivos de aprendizagem significam, portanto, a “[...] configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam” (SACRISTÁN, 2000, p. 101).

No mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (2021) estabelecem a importância de situar e contextualizar o que está disposto como objetivo de aprendizagem com o que será avaliado, relevando sempre o histórico de sua proposição e as lacunas que ela



mantém, apesar de sua proposição e importância para a modalidade. Equidade, contextualização e proporcionalidade são dimensões que se postam como princípios do que virá a ser a premissa das aprendizagens dos sujeitos da EJA.

Se tomados como base documentos como as DCNs de 2000, que foram atualizadas, em 2021, pela atual Resolução CNE/CEB nº 1, para todos os sistemas de ensino do país, observa-se uma reformulação nas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos de 2021 no que se refere a toda a estrutura das diferentes formas de oferta da EJA:

Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos:

I – ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

II – à Política Nacional de Alfabetização (PNA);

III – à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso;

IV – à forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA;

V – à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD);

VI – à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; e

VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado. (BRASIL, 2021c, p. 1)

As DCNs da EJA de 2000 e no atual referencial de 2021, em linhas gerais, orientam sobre a necessidade de que os componentes curriculares, conteúdos, habilidades e competências possuam, também, elementos da visualização da vida cotidiana, da experiência e da história de vida dos sujeitos da EJA (BRASIL, 2000; 2021a; 2021b). Vale lembrar, no entanto, que é preciso ir muito além de tais direcionamentos normativos: a complexidade da EJA, especialmente em seu 1º segmento, exige uma abertura teórica e metodológica, considerando o resgate e reconhecimento de proposições freirianas, psicogenéticas e interacionistas para a modalidade (MORAIS, 2012; SOARES, 1998; 2004).

Mesmo no Parecer CNE/CEB nº 1/2021, que fundamenta as Diretrizes da EJA do mesmo ano, há a sinalização dessa diversidade dos sujeitos da EJA, do espectro etário de seus



segmentos às demandas por uma implantação e expansão de sua oferta, de forma equitativa, inclusiva e para o mundo do trabalho. Surpreende, desta maneira, que as diretrizes de 2021 não tenham continuado na direção de, ao menos, orientar como as prescrições curriculares da EJA poderiam caminhar na miríade de contextos locais e regionais do país.

Professores e gestores que atuam com jovens, adultos e idosos possuem uma tarefa desafiadora do ponto de vista didático-pedagógico, como ressaltado por Arroyo (2005) e Soares *et al.* (2005), que reforçam a importância de a modalidade defender o protagonismo de sua singularização na totalidade da Educação Básica.

Muitas vezes, o afastamento da realidade vivida e cotidiana de professores e estudantes faz com que os resultados ou o alcance das aprendizagens fiquem aquém do esperado ou planejado. Há um contexto, uma singularização do que está ao redor, um histórico com um sem-número de aspectos de oposição e contradições, continuidades e discontinuidades, ausências e escolhas, planejamentos e planos educacionais.

Essas inquietações e necessidades da contextualização e especificidades da EJA podem ser encontradas nas diretrizes de 2021, novamente, ainda a serem desenvolvidas, aperfeiçoadas e colocadas em prática pelo poder público nas redes de ensino: “Art. 24. A avaliação escolar na EJA, em seus diferentes processos e espaços, deverá encorajar, orientar, informar e conduzir os estudantes em uma perspectiva contínua e formativa, com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens.” (BRASIL, 2021c, p. 6).

Todos esses elementos e características fazem parte do percurso de escolarização, das metodologias de ensino, da prática pedagógica dos professores aos métodos de avaliação. O diferencial, incluindo nesse íterim a Educação de Jovens e Adultos, é transformar óbices em possibilidades, afastamentos em aproximações e ausências de contemplação diferenciada em nuança contextual para práticas pedagógicas.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para



tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Apple (2006) e Silva (2005) são exemplos de autores que ressaltam a correlação inerente entre objetivos de aprendizagem e processos de avaliação. Somando-se a isso, o cenário complexo e único da EJA, como trabalhado por Arroyo (2005), o desafio posto é ainda mais dinâmico, diversificado e com camadas e singularidades das mais variadas, que podem ser encontradas na BNCC e levadas ao centro da teoria e prática educacional da EJA, de modo a:

- garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;
- viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil;
- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e
- prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral. (BRASIL, 2018, p. 466)

Como já ressaltado, mesmo que a BNCC não oriente especificamente os objetivos de aprendizagem, habilidades e competências para a EJA, é possível encontrar caminhos para a proposição, conectando o que será ensinado à importância das demais dimensões do processo educacional de ensino e aprendizagem, como a individualização da construção curricular nas modalidades da Educação Básica. No caso da EJA, é preciso levar em consideração um cenário histórico de desigualdade e descontinuidades no acesso e continuidade do percurso de escolarização. Sem levar em consideração as situações específicas de desafios, sequelas



históricas e contradições que envolvem estudantes e professores, as proposições de avaliação se tornam ainda mais complexas.

Os mesmos conteúdos presentes em uma construção curricular, metodologias de ensino e avaliações do Ensino Fundamental e Médio não encontrarão alcance didático-pedagógico efetivo na EJA. É preciso conhecer e reconhecer as histórias de vida, narrativas, descontinuidades de aprendizagem, ir a fundo na iniciação aos primeiros passos da alfabetização e letramento nos primeiros anos da EJA, oferecer métodos e oportunidades de inserção das aprendizagens no mundo do trabalho, dentre outras especificidades do ensino para jovens, adultos e idosos.

Por essas razões, como afirmado por Behrens (2005), uma escola progressista, crítico-propositiva, deve caminhar na direção de conteúdos abertos às realidades sociais, e avaliações contextuais e formativas dentro dessa perspectiva – muitas vezes ausente de uma visão educacional tradicional nas redes de ensino:

Uma escola progressista precisa estabelecer um clima de troca, de enriquecimento mútuo, em que todo é relacional, transitório, indeterminado e está sempre em processo. Caracteriza-se por ser uma instituição libertadora, democrática, dialógica e crítica. Apresentando-se como local de problematização, para a compreensão do real no qual se defende a importância dos conteúdos abertos às realidades sociais. (BEHRENS, 2005, p. 80)

Pensar a Educação de Jovens e Adultos, como trabalhado ao longo deste artigo, vai ao encontro de admitir sua complexidade e o reflexo de uma realidade permeada por contradições e descontinuidades. A EJA possui uma relação reparadora do percurso de escolarização e, em um patamar mais elevado, do direito à Educação de jovens, adultos e idosos.

Um currículo que leve em consideração uma perspectiva dialógica, contextual, crítica e interligada à realidade social e histórias de vida desses sujeitos fará com a EJA se ressignifique no interior de seus próprios desafios e possibilidades, permitindo não apenas a entrada ou início na escola, mas a continuidade dos estudos e a possibilidade de galgar, pela educação, o direito a uma formação integral, crítica e cidadã, com vista a possibilitar para esses sujeitos “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.” (BRASIL, 1996, p. s/n).



Em outras palavras, a EJA exige um esforço conjunto de direcionamento das dimensões e aspectos do processo de ensino e aprendizagem à miríade de singularizações de histórias de vida, metodologias de ensino, objetivos de aprendizagem conteúdos e formas de oferta da modalidade: “Além da difícil tarefa de mobilização de jovens e adultos para retorno à escola, do desafio de fazê-los permanecer no sistema escolar, há ainda um elemento fundamental que a EJA precisa enfrentar: como fazer para que conhecimentos produzidos sejam significativos, tenham qualidade e permitam aos educandos maior autonomia para serem sujeitos da própria história?” (BRASIL, 2016, p. 40).

A diversidade dos sujeitos da EJA extrapola, e muito, a prescrição curricular. Em outras palavras, os mesmos conteúdos ou temáticas avaliados em turmas presenciais convencionais em uma escola de funcionamento noturno, por exemplo, deverão passar por uma reelaboração para que sejam utilizados em uma realidade de ambiente prisional ou de educação ambiental. No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, há a orientação da Resolução nº 3 de 2010 do Ministério da Educação sobre a EJA, que vai ao encontro dessas proposições, quando prevê que cabe às instituições do poder público:

VI - realizar avaliação das aprendizagens dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, integrada às avaliações já existentes para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, capaz de oferecer dados e informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade, sem o objetivo de certificar o desempenho de estudantes. (BRASIL, 2010, p. 2)

Incorporar os elementos contextuais e situacionais da EJA na formação docente é, desse modo, um ponto fundamental e necessário, tanto no formato presencial quanto no ensino a distância. Desde a elaboração das propostas curriculares, metodologias de ensino, recursos didáticos e avaliações para a modalidade, há uma quantidade e complexidade de dimensões e aspectos da modalidade que precisam fazer parte dos programas e propostas de formação docente, como previsto nas DCNs da EJA (2021a).

Muitas redes de ensino oferecem atendimento educacional para os segmentos da EJA, suas formas de oferta diferenciadas, possuam dificuldades e realidades estruturais das mais variadas, ou seja, mesmo que a formação docente seja implementada, ainda é preciso ir na



direção do que ressalta Libâneo (2001), ou seja, a prática social, as realidades locais, as características específicas dos sujeitos da EJA, a compreensão da realidade proximal, da comunidade escolar, entre outros. Somente a partir da integração entre esses elementos é que se pode contemplar uma maturação e desenvolvimento da formação profissional docente para a EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Básica é um desafio do direito à escolarização no Brasil, iniciado desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e pelos documentos de orientação e regulação das etapas e modalidades educacionais. É preciso fazer a apropriação teórica, prática e metodológica desse processo de ensino e aprendizagem.

Especialmente no caso da Educação de Jovens e Adultos, é preciso que haja uma relação direta entre os elementos constitutivos das estratégias didático-pedagógicas e as dimensões do processo educacional como um todo: construção curricular, formas de avaliação, metodologias de ensino, formação inicial e continuada de professores, dentre outras esferas e questões que fazem parte de uma totalidade maior, mais ampla e permeada por especificidades da EJA.

A realidade social e histórias da vida dos sujeitos da EJA são os aspectos preponderantes no pensamento, reflexão e prática educacional para a modalidade. Somente a partir da consideração de tais premissas é possível avançar para uma compreensão mais profunda, integral, dialógica, crítica, propositiva e de desenvolvimento da atuação profissional docente e do processo educacional como um todo para a Educação de Jovens e Adultos.

Não há uma fórmula fechada para se pensar, por exemplo, propostas curriculares, estratégias didático-pedagógicas ou formações continuadas para professoras da EJA. É nesse sentido que contexto e realidade social fazem a diferença. Para estudantes, professores e gestores, é preciso ir ao encontro do cotidiano do ambiente proximal das escolas, em seus detalhes socioculturais.

Como no caso da EJA há uma presença maior de dificuldade em continuidade dos estudos ou afastamento da escola para que seja possível, por exemplo, iniciar a alfabetização e letramento também a partir de tais aspectos; é possível não apenas adequar ou adaptar, mas



pensar a prática pedagógica da EJA com um todo a partir de suas próprias características. Ao mesmo tempo, verifica-se um processo contínuo, e necessário, de presença, fortalecimento e protagonismo da modalidade em normativos para políticas públicas educacionais próprias para a diversidade dos sujeitos da EJA.

A Educação de Jovens e Adultos vai ao encontro das aproximações de suas formas de oferta com os elementos e dimensões da construção curricular, formação docente, estratégias de avaliação etc. Nesse sentido, é preciso realocar a EJA para o centro do debate, associando as singularidades da modalidade nas principais discussões teóricas e metodológicas da prática pedagógica na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; SILVA, Leda Regina Bitencourt; SENA, Lilian Cristina da Ponte e Sousa. A Educação de Jovens e Adultos e a BNCC do Ensino Fundamental. **LINHAS CRÍTICAS (ONLINE)**, v. 26, p. 1-25, 2020. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/30582> Acesso em 15 dez 2022.

ARROYO, Miguel. G. Educação de Jovens-Adultos: Um campo de direitos e de responsabilidades públicas. In: **SOARES, Leôncio et al. Diálogos da educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996 – **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 11, de 09 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 (*)** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA. Brasília: MEC, 2010.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** / Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021** (2021a) – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192> Acesso em 16 de jul. de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021** (2021b)- 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: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192> Acesso em 16 de jul. de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021**. (2021c). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: MEC, 2021c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192> Acesso em 16 de jul. de 2021.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4ª Edição, Curitiba, PR: Editora Universitária Champagnat. 2005.

DI PIERRO, Maria Carla. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 26, n.92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNRg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 30 de abr. 2023.

FELICIO, Helena Maria dos Santos; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013. Disponível em:



<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.pdf> Acesso em 30 abr. 2023.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna : Fundação Santillana, 2014.

HADDAD, S.; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 110-115, 2000. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>> Acesso em: 20 de fev. de 2020.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para Promover**. Setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. Artigos de demanda contínua. In: **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176.2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf> Acesso 28 nov 2022.

LIBÂNIO, José Carlos C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. Ed. Cortez; São Paulo, 2005.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. Grupo Almedina, 2021.

DE MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. Editora Melhoramentos, 2012.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2005.

PERRENOUD, Philippe. et al. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Capítulo 1 - O que significa o currículo?. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. O que é letramento e alfabetização. **Letramento: um tema em três gêneros**, v. 2, p. 27-60, 1998. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5925603/mod_resource/content/1/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tres.pdf Acesso em 30 abr. 2023.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf> Acesso em 30 de abr. 2023.

TREINTA, Fernanda Tavares et al. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Production**, v. 24, p. 508-520, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prod/a/9BprB4MFDXfpSJqkL4HdJCQ/> Acesso em 25 de mar. 2023.

UNESCO. **Marco de Ação de Marrakech**. Marrakech: Unesco, 2022. Disponível em:

<https://www.uil.unesco.org/en/marrakech-framework-action>. Acesso em: 15 dez. 2022.

YOUTH AND ADULT EDUCATION. AND CURRICULAR CONSTRUCTION: COMPLEXITIES AND CHALLENGES

ABSTRACT

Youth and Adult Education is one of the most important modalities from Brazilian's Basic Education. EJA subjects have diversified life histories, and seek to start or resume their studies through different paths and contexts. The curriculum construction for this audience, in particular, needs to be open and broad dialogue so that their specificities and challenges are met, in addition to the selection of content or organization of objectives or competences, considering the different evaluation strategies, pedagogical practice and regulations of specific educational public policies for the modality and so on. This paper has as main goal to propose a reflection on such challenges of curriculum construction for Youth and Adult Education, in the sense of, as a starting point, proposing paths that meet with the subjects of the modality in the diversity that defines.

Keywords: Youth and Adult Education. Curricular construction. Basic education.



EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y CONSTRUCCIÓN CURRICULAR: COMPLEJIDADES Y DESAFÍOS

RESUMEN

La Educación de Jóvenes y Adultos es una de las principales modalidades de la Educación Básica en Brasil. Los sujetos de la EJA tienen diversas historias de vida, y buscan iniciar o retomar sus estudios a través de diferentes caminos y contextos. La construcción del currículo para este público, en particular, necesita ser abierta y ampliamente dialogada para que se atiendan sus especificidades y desafíos, además de seleccionar contenidos u organizar objetivos o competencias, considerando las estrategias de evaluación, la práctica pedagógica y las normativas de formación específicas. políticas públicas educativas para la modalidad, etc. En este artículo, el objetivo es proponer una reflexión sobre tales desafíos de la construcción curricular para la Educación de Jóvenes y Adultos, en el sentido de, como punto de partida, proponer caminos que se encuentren con los sujetos de la modalidad en la diversidad que la definen.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Construcción curricular. Educación básica.

Submetido em: janeiro de 2023.

Aprovado em: maio de 2023.

Publicado em: junho de 2023.