

**Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: destituição de direitos e aprendizagem ao longo da vida**

*National Curriculum Guidelines for Youth and Adult Education: rights removal and lifelong learning*

Adriana de Almeida  
Nádia Souza de Araújo  
Pedro Moreira Fiuza

**Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)**  
Rio de Janeiro - RJ

**Resumo**

Este artigo investiga o processo histórico de conquista do direito à educação dos jovens e adultos à Educação Básica por meio das lutas sociais no período de redemocratização do Brasil e, ao mesmo tempo, problematiza a operacionalização da Base Nacional Comum Curricular para a modalidade como parte de um processo de destituição de direitos da classe trabalhadora. Analisa-se o Parecer CNE/CEB nº 1/2021 e a Resolução CNE/CEB nº 1 de 21 de maio de 2021 e, para aprofundar a análise, utilizou-se como método o materialismo histórico dialético. A pesquisa aponta o desafio epistemológico de pensar a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no âmbito das políticas nacionais para a Educação, uma vez que, em cada época histórica e política do país, a modalidade foi produzida a partir de soluções provisórias em um campo de disputas hegemônicas na lógica do padrão de acumulação flexível das políticas neoliberais.

**Palavras-chave:** Currículo; Direito; Educação; Políticas.

**Abstract**

This article investigates the historical process of conquering the right to youth and adult education basic education through social struggles in the period of rowing redemocratization of the country and at the same time problematizes the operational smooth action of the common national Curriculum Base for the modality as part of a process of destroying dismissal of workers' rights. Opinion the Parecer CNE/CEB nº 1/2021, and Resolution 1 of May 21, 2021 are analyzed and, to deepen the analysis, dialectical historical materialism was used as a method. The research points to the epistemological challenge of thinking about adult education within the scope of national policies dor education, since, in each historical and political epoch of the country, the modality was produced from provisional solutions in a field of hegemonic disputes in the logic of the pattern of flexible accumulation of neoliberal policies.

**Keywords:** Curriculum; Law; Education; Policies.

## **1 Introdução**

Em atendimento ao art. 26, *caput*, da LDBEN nº 9.394/1996, no ano de 2017 acompanhamos a publicação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC)<sup>i</sup>. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), a modalidade foi inserida como parte da Educação Básica, aparecendo de forma subsidiária na BNCC. Assim, foi possível observar o “apagamento” da EJA na política curricular desenhada. Da previsão da EJA no documento à implementação da BNCC foi constante a precarização da política instituída à modalidade e a ausência de orientações para adequar o currículo à realidade do seu público.

É, portanto, no contexto pandêmico, em 2020, que o Parecer CNE/CEB nº 06 é aprovado e, posteriormente, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 1/2021, a fim de alinhar as Diretrizes Operacionais apresentadas na Base Nacional Comum Curricular para a EJA, bem como outras legislações relativas à modalidade. Do Parecer, é produzida a Resolução CNE/CEB nº1/2021.

Partimos do pressuposto de que a determinação da política educacional voltada à modalidade acentua a formação de um currículo ideológico, assim como generaliza o perfil do jovem e adulto da EJA. Nesse sentido, a Resolução indica para a EJA os mesmos pressupostos da BNCC, ou seja, a formulação de projetos de vida e itinerários formativos com ênfase na Educação a Distância, na Educação Profissional e nas Turmas de Aprendizagem ao longo da vida. Esse indicativo induz ao princípio da autonomia escolar, no entanto, sabe-se que a realidade das instituições educacionais de EJA e dos jovens e adultos tem sido representada por altos índices de evasão, perpetuidade da baixa qualidade do ensino e precarização do acesso e permanência. Podemos dizer que se trata de uma lógica fundamentada no modo de produção capitalista, na qual a formação baseada nesse viés ideológico produz a alienação, mantém o padrão de hegemonia e *status quo*. Apesar de o Parecer trazer à tona a aprendizagem ao longo da vida, uma conquista histórica garantida pela Constituição Federal, a forma como a concepção é tratada na legislação não traduz a perspectiva defendida pelos educadores de EJA em conferências, fóruns e documentos internacionais.

Kosik (2011, p. 44) esclarece que a realidade significa um todo estruturado, dialético, em que qualquer fato pode ser racionalmente compreendido. Nesse sentido, o princípio metodológico da investigação dialética da realidade social se dá a partir do concreto, o que

designa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo. Partindo desse entendimento, a Resolução representa uma parcela de uma política estrutural fracionada para a EJA e, enquanto fenômeno histórico, a modalidade tem sido secundarizada, marcada com a suplência, aligeiramento e formação, aquém das demandas do mundo do trabalho.

Assim, ao compreendemos a EJA, é importante entendê-la a partir da centralidade da contradição de classes, a qual não descaracteriza a relevância de tantas outras questões (gênero, raça, sexo, necessidades especiais, dentre outras), mas compreende que a essência da sociedade capitalista subsiste com todas as formas de discriminação e desigualdade. É inerente a sua existência a contradição e exploração do trabalho pelo capital. Isto é, “a contradição de classe (a exploração de uma classe por outra) peculiariza, caracteriza o modo de produção capitalista, constitui o momento fundante dessa sociedade” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 127). A forma como a EJA tem sido ofertada, historicamente, revela essa dimensão fulcral da questão de classes e da luta de classes pelo direito à educação.

Paulo Freire (1979, p.2) nos leva a pensar que a educação de jovens e adultos envolve “[...] uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto”. Na obra “Pedagogia do Oprimido” o autor afirma a relevância de uma pedagogia dialógica, emancipatória e que contribua para a libertação e transformação de cada pessoa em um ser cognoscente e autor da sua própria história, por meio da práxis (ação e reflexão).

Diante do exposto, este artigo investiga o processo histórico de conquista do direito à educação para a EJA nas políticas educacionais a partir das lutas de classes no período de redemocratização do Brasil. É, também, intencionalidade deste artigo problematizar a atualidade das políticas que operacionalizam as Diretrizes Curriculares para a modalidade como parte de um processo de destituição de direitos da classe trabalhadora em modelos de *semiformação* (ADORNO, 1985).

Para Horkheimer, Adorno e Marcuse, a educação na sociedade capitalista, ao fundamentar o trabalho na sua forma de mercadoria, produz processos de uma *semiformação* que limita a reflexão e a crítica, à autodeterminação (SILVA, 2008, p.20). Desse modo, é preciso investigar a política educacional que se materializa nas Diretrizes Curriculares, compreendendo-a como referência no contexto de produção da própria sociedade - uma formação social autogerada e apreendida em sua dialética histórica. Educação, cultura e formação necessitam ser analisadas fora dos parâmetros estritamente normativos, pedagógicos e

*Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: destituição de direitos e aprendizagem ao longo da vida*

culturais, os quais se definem nas políticas, para serem investigadas na produção da sociedade, em suas formas determinadas por múltiplas mediações.

Quando tratamos da política educacional para a EJA, precisamos desvelar as condições e os condicionantes que causam seu modo determinado de ser. Para Adorno, a contradição social é o “remédio” para a “doença da sociedade”, que é a *semiformação* (MAAR, 2003). Com essa afirmativa, o autor ratifica o papel político da educação, ou seja, a reflexão conscientizadora das contradições sociais, políticas e econômicas que, por vezes, limitam à formação omnilateral. Nesse sentido, para ser efetiva, a educação necessita realizar a crítica da *semiformação* real, apresentando-se como resistência à realidade material e se fazendo presente no enfrentamento dos limites impostos à vida no plano de sua produção efetiva.

Nessa perspectiva, o artigo está subdividido em duas seções. Na primeira, retrata-se a educação dos trabalhadores nas novas diretrizes curriculares, dando ênfase à conquista de direitos em 1988 e a sua gradativa destituição até a promulgação da BNCC em 2017. Na segunda seção, discute-se a hegemonia de uma visão neoliberal da utilização do termo aprendizagem ao longo da vida como centralidade curricular ideológica.

## **2 A educação dos trabalhadores nas novas diretrizes curriculares**

Até 2020, o documento que orientava as Diretrizes Curriculares para a EJA era o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, redigido por Carlos Roberto Jamil Cury. No Parecer, a modalidade era contemplada a partir de três funções essenciais: reparadora, equalizadora e qualificadora. A lei explicitava a necessidade de perceber a EJA a partir de suas especificidades e das demandas feitas em consultas públicas: [...] a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000, p. 5).

O Parecer evidencia que a modalidade representa uma dívida social não reparada àqueles que não tiveram acesso ao domínio da leitura e da escrita como bens sociais, seja na escola ou fora dela. Assim, a função reparadora insere os jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, possibilitando-lhes a restauração de um direito anteriormente negado – o acesso à educação de qualidade. A função equalizadora possibilita a entrada no sistema educacional, no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e dos canais de participação. Já a função qualificadora representa a educação permanente, a atualização de conhecimentos, a qual é identificada no Parecer como “o próprio sentido da EJA” (BRASIL, 2000, p. 11). As orientações deste Parecer visavam articular as bases legais, a história e a es-

pecificidade da modalidade, a fim de favorecer uma organização pedagógica que atendesse as demandas sociais e as necessidades específicas dos sujeitos que compõem a EJA.

Leite (2013, p. 272) afirma que o Parecer CEB/CNE nº 11/2000 contemplou a realidade da modalidade EJA e a necessidade de propostas adequadas com a perspectiva de compreendê-la como um direito. Porém, também indicou o distanciamento entre as ações governamentais e o debate sobre as expectativas da EJA nas conferências e fóruns de discussão.

É importante destacar que nesse período a preocupação com a formação do jovem e adulto trabalhador ganhou destaque não só no Brasil, mas no cenário internacional. As políticas voltavam-se à garantia da empregabilidade, ideologicamente tida como garantia do direito da juventude brasileira. No que se refere à EJA, os incentivos estavam atrelados a programas de educação a distância, educação profissional e empreendedorismo, gerando, assim, uma lacuna para os que buscavam o retorno à escola com a intenção de concluir o seu processo de escolarização. Observava-se a polissemia de programas<sup>ii</sup> e a ênfase na educação ao longo da vida. Ou seja, para atender a pluralidade de ações havia diferentes programas para contemplar as distintas realidades do país.

O combate ao analfabetismo também ganhou forças. Diversos incentivos foram oferecidos para que os jovens excluídos fossem reinseridos no sistema educacional: aceleração nos estudos, oportunidades de atualização ou qualificação, e ainda ações para o desenvolvimento social (DI PIERRO, 2005).

A inclusão do jovem fomentou as discussões sobre a defasagem (idade/série) nas turmas de EJA ou no ensino regular. A prioridade direcionada à juventude ensejou uma política dual, que, por um lado, buscou garantir o direito do jovem de ser respeitado em suas necessidades educativas, protagonismo juvenil e, por outro, elevou ainda mais os altos índices de evasão dos estudantes adultos, gerando o fenômeno “juvenilização da EJA” e denunciando a precarização da Educação Básica.

À época dos debates acerca do Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), a educação a distância foi vista como sendo o principal instrumento na garantia do acesso à educação e na elevação do padrão de qualidade do ensino, além de cumprir a função de erradicar o analfabetismo. A meta 9 do PNE, Lei nº 13.005/2014, pressupõe:

[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

## *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: destituição de direitos e aprendizagem ao longo da vida*

Os objetivos estratégicos dessa meta ressaltam o apoio a programas inovadores e à avaliação periódica dos resultados, por meio de relatórios de base anuais.

Mezsáros (2015) esclarece que a política, no passado, desempenhou um papel essencial para as transformações sociais, no entanto, é necessário que as contradições e antagonismos estruturais do Estado sejam superados.

Em que pese o fato de as representações e lutas sociais terem sido significativas no processo de formulação das políticas curriculares para a EJA no período de redemocratização do Brasil, compreendemos que elas trazem em sua gênese uma perspectiva ideológica que se confirma nos amparos legais destinados à modalidade.

### **2.1 A Resolução CNE/CEB nº 01/2021: a proposta ideológica de conceitos à luz da política neoliberal**

Com o objetivo de auxiliar na elucidação do uso de determinados conceitos, consideramos relevante lançar mão da análise crítica do modo de produção capitalista, compreendendo, assim, a forma como esta sociedade se justifica por meio de representações ideais distorcidas, que atuam na subjetividade, amoldando os seres sociais a sua dinâmica de funcionamento. Abordaremos, com tal finalidade, a categoria ideologia, a partir da análise das concepções de Marx e de outros pensadores que debatem o tema à luz de sua teoria social.

A palavra ideologia é ressignificada por Marx e Engels, em 1845, em *A ideologia alemã*. Estes utilizam ideologia no sentido crítico negativo do conceito. Tentam elucidá-la como toda construção cultural/ intelectual cujos autores não são capazes de reconhecer os condicionamentos sócio-históricos que emolduram sua elaboração.

As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe, a classe dominante; portanto, as ideias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também, consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias; que regulem a produção e a distribuição das ideias de seu tempo e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2007, p. 35).

O ideólogo seria, assim, um intelectual que constrói uma imagem qualquer do mundo, uma concepção sobre a sociedade ou sobre a natureza, mas não percebe nesta estruturação a expressão de condições sociais históricas determinadas. Acredita-se que esta construção se origine de uma elaboração racional inteiramente livre, e que o seu produto passa a

modelar a vida social em vez de se apresentar como simples resultado da sociedade. Para explicar isso, Marx e Engels denominam esta elaboração como “falsa consciência”.

A incapacidade de perceber que as condições materiais estão produzindo as ideias, é a ideologia. Ou seja, trata-se de um modo de pensar condicionado pela forma em que se vive e se produz a vida, em especial, no caso da classe exploradora. Uma das formas de materialização da ideologia, na atualidade, tem se dado pela legalidade das práticas sociais, particularmente, por meio de legislações complementares, pareceres, resoluções e portarias. Para Mészáros (2015), o Estado democrático moderno é idealizado a partir da ideia de que o direito é a base do poder, pois “o poder é que estabelece o direito” (idem, p. 49), além de ser afirmado pela legislação do Estado o suposto imperativo para imposição e legitimação da “lei do mais forte” (ibidem, p.49).

Nessa dimensão ideológica, merecem destaque duas questões nas Diretrizes Curriculares para a EJA. Primeira, a articulação com a modalidade a distância, 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; a segunda questão refere-se a EJA com ênfase na aprendizagem/educação ao longo da vida – esse princípio aparece no parecer como uma educação apartada, quando deveria ser um dos princípios da Educação, tal como prevê a CRF/88 (art.206,IX). Infere-se que o objetivo das Diretrizes é fundamentar a ação pedagógica em competências e habilidades, considerando os ditames da chamada Educação 4.0 ou Indústria 4.0, a qual vê na mediação das novas tecnologias e na internet das coisas, a educação para o futuro. Por vezes, a Resolução parece confundir a concepção da aprendizagem ao longo da vida unicamente na sua articulação com duas formas de oferta: 1. atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidade; 2. atendimento aos estudantes com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social e em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, oportunizando acesso escolar às populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinhos, itinerantes, refugiados, migrantes, e outros povos tradicionais (BRASIL, 2021).

Nos parágrafos 1º ao 8º, a Resolução dedica-se a detalhar como as turmas com ênfase na Aprendizagem ao Longo da Vida desenvolverão as suas atividades, porém isso se dá com muitas contradições. Há uma tendência, a nosso ver, em compartimentar a EJA em Educa-

*Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: destituição de direitos e aprendizagem ao longo da vida*

ção a Distância, turmas de Aprendizagem ao Longo da Vida e Qualificação/Educação Profissional.

No que se refere ao incentivo à Qualificação/Educação Profissional para a EJA, Rummert, Algebaile e Ventura (2013) explicam que o movimento da multiplicidade de ofertas para a modalidade, principalmente com viés de qualificação técnica, alterou as formas de obtenção da certificação por meio da validação de competências. Para as autoras, a certificação e a pluralidade de programas têm representado uma dualidade de novo tipo que pode ser identificada nos currículos das redes municipais, estaduais e federal e, também, no interior das próprias escolas entre os inúmeros modelos e articulações entre modalidades educativas, além de outros padrões de ofertas diversos nas redes privadas. Desse modo, a multiplicidade de oportunidades formativas "recriam ou instituem trajetórias subordinadas de formação, as quais, em conjunto, ressignificam a marca social da escola, cujo caráter classista é encoberto pelo discurso inclusivo" (RUMMERT; ALGEBAILLE; VENTURA, 2013, p. 724).

Já a concepção de aprendizagem ao longo da vida começou a ter a sua expansão a partir de 1990, nos diálogos do documento final da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. A Conferência estimulou todos os países a investir, como prioridade, nas necessidades básicas de aprendizagem de todos os sujeitos, independentemente da idade.

Em seu texto "Educação popular e educação ao longo da vida", Moacir Gadotti (2016) apresenta reflexões a respeito do uso do conceito educação ao longo da vida, preocupando-se em apontar seu uso na Conferência Internacional de Educação de Adultos da Unesco em 2009, a CONFITEA VI. Questionava-se, no referido contexto, se o Ministério da Educação abandonaria a discussão de educação popular, e se a proposta de educação ao longo da vida avançaria para uma discussão de uma política nacional de educação popular de forma a trazer benefícios para a Educação de Jovens e Adultos.

Do mesmo modo, ao encontrarmos o termo "Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida" atrelado à oferta da EJA na resolução nº 1, de 28/05/21, questionamo-nos se a proposta apresentada por esta resolução pretende servir como um termo que convém ao mercado capitalista ou se avança para a educação enquanto um direito que promove a equidade social. Considerando o ataque aos avanços democráticos dos últimos anos, acreditamos que a

matriz inicial sugerida pelo conceito tenha se perdido nos dispositivos da Resolução, abrindo espaço para o avanço das propostas do mercado na tentativa de impor uma contrarreforma no campo da educação, nas instituições de ensino escolar e universitárias.

### **3 A contradição da aprendizagem ao longo da vida como centralidade curricular ideológica**

O termo “aprendizado ao longo da vida” obteve notoriedade na educação brasileira a partir das conferências internacionais e nacionais. No Brasil, a LDB, com a emenda da Lei nº 13.632, de 2018, acrescenta o termo em seus princípios de ensino. Outras leis, pareceres e resoluções seguem a mesma direção, como é o caso da Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, que institui as diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à BNCC e EJA a distância.

Antes de adentrarmos na referida resolução, é essencial que investiguemos o surgimento do conceito de “aprendizado ao longo da vida”, além do seu caráter ideológico, o qual se subordina à uma perspectiva política nas normativas legais atuais.

Acreditando que, mesmo ambíguo, o termo possui substância teórica e tem ocupado algum investimento de análise acadêmica, de modo que não seria inútil compreender suas contradições e caminhos.

Cunha Júnior e Araújo (2013) destacam que o uso frequente do termo “aprendizagem ao longo da vida” em diversos documentos jurídicos, políticos e programáticos, não revelam a clareza conceitual sobre o que constitui a aprendizagem ao longo da vida, e o lugar da aprendizagem e educação dentro dela ainda não é geral. Para os autores, essa ausência de clareza e o direcionamento da EJA unicamente para alfabetização inicial, por vezes, dividem a própria modalidade em educação geral e formação profissional para o jovem e adulto.

Gadotti (2016) pesquisou a expressão para o seu doutorado e constatou que, num primeiro momento, mais especificamente no ano de 1919, em um documento oficial na Inglaterra, falava-se em “educação ao longo da vida” (Lifelong Education, Education for Life)<sup>iii</sup>, e sua concepção vinha associada à formação profissional (“vocacional”) dos trabalhadores.

O autor assinala que a ideia de “educação ao longo da vida” surge nos anos 1950 e 1960 na literatura pedagógica, consagrando-se no Relatório Edgar Faure, da UNESCO (1972),

*Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: destituição de direitos e aprendizagem ao longo da vida*

"Aprender a ser", em 1972, como "pedra angular" da "cidade educadora" e "ideia mestra" das futuras políticas educativas. Gadotti lembra ainda que "a matriz fundadora da educação ao longo da vida é a Educação Permanente", havendo coerência entre as duas expressões e sendo possível a substituição de uma pela outra sem perda de significado.

O autor vai ainda indicar que a substituição do sistema de ensino por um de educação permanente, aconteceu a partir de maio de 1968, na França, quando um movimento político, marcado por greves gerais e ocupações estudantis, iniciado por uma nova geração que reivindicava o fim de posturas conservadoras, se organizou. A partir daí, a Unesco, o Conselho da Europa e a OECD (Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico) começaram a apresentar projetos com essa finalidade.

Inicialmente, a proposta se baseava na simples aplicação de um novo termo à Educação de Adultos, mas, em seguida, num segundo momento, os organismos internacionais avançaram com sua proposta de propor uma "educação para o desenvolvimento", abandonando sua referência anterior de cidadania para que a ênfase fosse direcionada às exigências do mercado. A aprendizagem, conforme aponta o autor:

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).

Dando um pulo temporal até a década de 1990, o termo reveste-se de novos objetivos – até porque os antigos não obtiveram êxito – que são vinculados às novas ideias dominantes da época; estas subordinadas à economia neoliberal.

[...] nos anos 90 colocaram a educação ao longo da vida nas agendas políticas para favorecer melhorias na empregabilidade e na adaptabilidade da população frente as novas exigências do mercado e também às mudanças sociais e políticas, visando melhorar conhecimento e competências necessárias em uma sociedade (LOPES, *apud* SIQUEIRA, 2019, p.37).

Sendo o artigo voltado à educação, é fulcral entendermos a dialética educacional e como o aprendizado ao longo da vida está inserido no discurso legal e nas práticas educacionais.

Quando se pensa educação a partir de uma perspectiva crítica, deve-se compreender que esta não possui o fim em si próprio. Ou seja, a educação está para além dela, ela é/será pensada a partir de um projeto de cidadão e sociedade – esta é o fim político da educação.

Educação e política articulam-se conjuntamente, criando uma relação de dependência entre elas. Dermeval Saviani (2018) analisa a complexidade dessa relação, na qual “toda prática educativa possui uma dimensão política, assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa” (p. 68).

Compreendendo que toda prática educativa possui uma essência política, elidimos qualquer interpretação idealista que desconsidera a articulação entre educação e política; a educação deve ser pensada a partir do materialismo, por meio do qual se deseja encontrar “o caminho para explicar a consciência dos homens a partir da sua existência, em lugar de explicar a existência dos homens a partir da sua consciência” (ENGELS, 1971, p. 75)

Analisando a existência dos homens na sociedade a partir do materialismo histórico dialético, compreende-se a existência de duas classes com objetivos antagônicos: proletários e burgueses. Ambas se encontram situadas em uma realidade capitalista. No entanto, a primeira vende a sua força de trabalho para garantir a sua sobrevivência, e a segunda precisa da força de trabalho do proletário para produzir o capital.

Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se, como “espírito do espírito”, na “autoconsciência”, mas que em cada um dos seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstância que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial – que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias (MARX; ENGELS, 2007, p.43, grifos do autor).

Se há duas classes que possuem interesses opostos, existe uma disputa para estabelecer as ideias hegemônicas. Nesse sentido, “buscavam estabelecer as bases de uma teoria da dinâmica social, afirmando o papel central da luta de classes” (MATTOS, 2012, p. 61). Ou seja, é a partir da luta de classes que devemos analisar a educação.

A luta de classes é central na dialética marxista, ultrapassando o idealismo hegeliano. Marx “desvira” a dialética hegeliana. Para ele, “o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (MARX, 2017, p. 91). A educação, considerada a personificação da luta de classe na materialidade, está inserida na disputa desses dois grupos – a burguesia e o proletariado; e se possuímos conhecimento sobre qual classe possui as ideias dominantes da nossa época, identificamos a ideologia que prevalece na educação.

Apesar de a educação ser um direito universal, ainda assim ela é negada a milhões de pessoas. Quando refletimos acerca da EJA e do público que essa modalidade atende, encon-

*Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: destituição de direitos e aprendizagem ao longo da vida*

tramos inúmeros sujeitos que não tiveram seus direitos exercidos por diversos motivos: evasão, violência, entrada precoce no mercado de trabalho, etc.

Considerando que a educação possui como objetivo a “promoção humana” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 14), compreende-se que os alunos e as alunas da EJA foram alienados e alienadas dessa “promoção”. Com isso não pretendemos dizer que essas pessoas sejam desprovidas de qualquer tipo de conhecimento, entretanto, devemos reconhecer que o conhecimento escolar é diferente daquele que a pessoa adquire na sua vida cotidiana; precisamos diferenciar o conhecimento tradicional e clássico:

[...] o objetivo da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo [...] O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013 p. 13).

A escola configura-se como elemento único na aquisição desses saberes clássicos – que não são mais importantes que os tradicionais. A não convivência com o ambiente escolar, e com os conhecimentos que ali são produzidos, pode significar a falta de instrumentos necessários para analisar criticamente a sua realidade. Pois, se entendemos que os dois conhecimentos se completam, devemos asseverar que na ausência de um, limita-se o outro.

Na luta de classes, onde a burguesia vence, a escola torna-se um espaço privilegiado e seletivo. O interesse coletivo torna-se individual. A educação na ótica do capital transforma-se em mercadoria. Enraizada no neoliberalismo, a educação assume a “perspectiva do mercado livre” (FREITAS, 2018, p. 31).

Tendo o neoliberalismo se concretizado como modelo econômico, a classe trabalhadora enfrenta um dos períodos mais nefastos da história capitalista, no qual:

A face principal do neoliberalismo quando aplicada à ação estatal, entretanto, foi constituída pela redução das políticas sociais compensatórias (ou sua transformação de direitos universais em políticas focalizadas) e derrubada das garantias legais dos “direitos trabalhistas” – limites à exploração direta do trabalho pelo capital, conquistadas pelas lutas dos trabalhadores nos últimos dois séculos (MATTOS, 2012, p.103).

A educação não escapa dos ataques viscerais do neoliberalismo. Luiz Carlos Freitas (2018, p. 17) diz que: “na história do desenvolvimento da “nova direita” neoliberal, educação

e economia estiveram próximas”. A educação assume a ideologia neoliberal, entretanto devemos pensar de que formas ela coloca em prática tal concepção.

Antes de nos aprofundarmos no assunto, devemos ter a consciência que o ataque do neoliberalismo na educação assume diversas formas: privatização da educação, empreendedorismo, movimentos que defendem o fim da “ideologia da educação” – como se isso fosse possível – entre outros (FREITAS, 2018). O próprio termo “aprendizado ao longo da vida” enfatiza que o aprendizado durará por toda a vida do indivíduo. Anteriormente, analisamos a diferença entre clássico e tradicional, sendo este último referente ao aprendizado do cotidiano. Por outro lado, o clássico é atrelado ao conhecimento essencial para compreender a complexidade latente da realidade.

Asseveramos em alguns parágrafos atrás o quão prejudicial é para uma pessoa a ausência da escola e do seu conhecimento. Todavia, não analisamos como a apropriação do conceito influencia no processo de desescolarização e, conseqüentemente, no aprendizado do conhecimento científico.

A escola que até então possuía um espaço privilegiado na vida humana para a formação de homens e mulheres, tem suprimida a sua função *sui generis* em comparação a outros espaços.

O aprendizado escolar é determinante na “hipertrofia da escola” (SAVIANI, 2013, p. 84). E para os alunos da EJA que não frequentam a mesma quantidade de anos de escola – defendida pela LDB entre os 4 e 17 anos, o ataque torna-se mais intenso. Na sua curta duração de tempo de conclusão, e sendo influenciada pela precarização causada pelo neoliberalismo, a Educação de Jovens e Adultos renega ao seu público o saber sistematizado e vigora um currículo com a ideologia neoliberal. Deve-se destacar a importância desse currículo, pois, segundo Saviani (2016), ele é a “própria escola em pleno funcionamento” (p. 55). E como funciona o currículo na escola? A partir da negação do saber sistematizado.

No primeiro segmento da EJA, obrigatoriamente, deve-se ofertar 150 horas para alfabetização e 150 horas para noções básicas de matemática, disciplinas consideradas essenciais; no entanto, outras disciplinas tão importantes quanto, como, por exemplo, história, tão nevrálgica para a formação humana, está ausente na formação desses alunos (BRASIL, 2021).

A Resolução nº1/2021 notabiliza-se pelo seu avultoso empenho em desprezar a modalidade da EJA, seu público e a formação oferecida a ele. O currículo da EJA, alinhado à Base

*Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: destituição de direitos e aprendizagem ao longo da vida*

Nacional Comum Curricular (BNCC), que torna-se “o que se deve fazer para atingir determinado objetivo (SAVIANI, 2016, p. 55), usufrui daquilo que melhor pode ser ofertado pelo neoliberalismo – até esse momento – para expandir a desescolarização, a saber: Educação a Distância (EaD) e, ainda, voltada para a formação profissional.

A primeira questão destacada na Resolução, a partir da sua centralidade na formação humana, consolida que a EJA pode ser desenvolvida por meio da EaD (art.1); logo após, no artigo 2, diz que a oferta da modalidade pode ser por EaD apenas nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Para este último caso, há a possibilidade de 80% da carga horária ser realizado por EaD. Quando abrangemos a análise para o caráter desigual da nossa sociedade, nota-se que tal resolução firmou seus pilares na precarização da formação do aluno da EJA, uma vez que cerca de 40 milhões de brasileiros vivem sem internet (PNAD, 2019) ou mesmo possuem aparelhos com baixa qualidade da tecnologia, além de ambiente inadequado e tempo reduzido. A EaD firma-se como uma das concepções mais nefastas para a escolarização, pois substitui a escola, buscando equivalência de aprendizado. Cabe ressaltar que a educação a distância para a EJA vem se caracterizando como uma tendência, ganhando força junto com o aprendizado ao longo da vida no cenário educacional nacional.

A segunda questão está estritamente vinculada à BNCC. Enfatiza a formação profissional por parte dos alunos a partir dos “seus interesses” – que nunca são iguais entre um trabalhador e um capitalista. A Resolução utiliza o “projeto de vida”, art.8, para proporcionar as “melhores” adequações a partir da realidade do aluno. Tendo as áreas de conhecimento do português e da matemática como centrais na formação dos alunos, as outras são desconsideradas. Negando a formação integral dos estudantes, a educação profissional abstrai os conhecimentos clássicos de diversas áreas em detrimento de outros. Mas só podemos compreender esse movimento a partir da formação ideal para o neoliberalismo, pois tal objeto está voltado para além da educação – reside na manutenção do *status quo*.

O aprendizado ao longo da vida firmou-se como um dos princípios da educação contemporânea, não se pode negar tal fato; é o exemplo da Resolução que mencionamos. Entretanto, nada é determinado. Se hoje a burguesia está vencendo a luta de classes, devemos compreender a partir da dialética, em constante movimento. Afinal, o que há algum tempo era jovem, hoje é antigo. Certamente, esse novo que surgirá, pelas mãos da classe

trabalhadora, representará a emancipação humana e o direito social da Aprendizagem ao longo da vida como a resistência dos cotidianos da EJA.

#### 4 Conclusão

A análise dos documentos oficiais normativos para a EJA nos permitiu identificar diversos elementos marcantes das orientações curriculares para a modalidade, dentre os quais a apropriação de conceitos debatidos em diferentes instâncias sociais que foram incorporados na lei de forma ideológica, coerentes ao modo de produção capitalista.

Conseqüentemente, a multiplicidade de sentidos, significados, proximidades e distanciamentos dos documentos oficiais para o currículo, para a formação humana e políticas públicas, apresenta a permanente interlocução com os imperativos da lógica mercantil, ou seja, centralidade no indivíduo, nas suas escolhas - “projeto de vida” - e competências. Não se pode negar a problemática da organização curricular atrelada à EaD (80% da carga horária) e do incentivo à aprendizagem ao longo da vida em uma educação que tende a ser mais aligeirada e fragmentada, que resulta em formas de monitoramento, controle e avaliação externa.

Alguns trabalhos no campo da educação e das políticas públicas já se propuseram a investigar a presença dos conceitos de “educação permanente” e “educação ao longo da vida” presente em documentos internacionais e nacionais, que nortearam a elaboração do Plano Nacional de Educação e que tratam da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No atual cenário, se a proposta do conceito educação ao longo da vida constará como política educacional na Resolução CEB/CNE nº1/2021, a expressão deve ser objeto de reflexão crítica tal qual em outras produções científicas brasileiras que se ocuparam de analisar sua menção em documentos anteriores. A aparente orientação para uma nova educação para o novo século requer que entendamos se esse movimento não se dará apenas enquanto um novo projeto que critica a insuficiência do sistema educacional frente ao mundo do trabalho, oferecendo vantagens ao contexto de reformas neoliberal.

Outra questão que revela os processos de *semiformação* é a ênfase na Educação Profissional. Sobre isso, destacamos a forma como ela acontece – sem oferta de formação aos professores e também sem um currículo que contemple a especificidade dos sujeitos da EJA.

Desvelar dos conceitos presentes na Resolução CNE/CEB nº01/2021 nos aproxima da compreensão de que a competitividade, bem como a adaptabilidade dos trabalhadores ao

*Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: destituição de direitos e aprendizagem ao longo da vida*

desemprego estrutural, em nada nos aproxima de uma perspectiva que promova a democratização da educação ou uma resposta aos problemas de incerteza desse contexto vivido.

### **Referências**

ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 20 de maio de 2021**. DOU – Diário Oficial da União publicado em 01/06/2021 Ed. 102 Sec.1 p. 108 MEC/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 6/2020**, aprovado em 10 de dezembro de 2020. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE - 2014-2024 - e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza; ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. O lugar da aprendizagem ao longo da vida nas políticas públicas para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 1., nº 2, 2013, p. 116-129.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Alfabetização e cidadania**. São Paulo, v. 17, p. 11-23, 2005.

ENGELS, Friedrich. *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*. Editorial Estampa – Lisboa, 1971, p. 75.

FAURÈ, Edgar. **Aprender a ser**. La educacion del futuro. Madrid: Alianza/Unesco, 1972.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideais*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Coletânea de Textos. Confinteia Brasil +6. Brasília: MEC/Secadi, 2016.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio contínua**: educação, 2019/Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal.** Curitiba: CRV, 2013.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 459-476, agosto, 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 ago., 2021.

MARX, K.; ENGELS, F. Primeira parte. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **O capital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MATTOS, Marcelo Badaró. E. P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

MÉSZÁROS, Istvan. **A montanha que devemos conquistar.** São Paulo: Boitempo, 2015.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 54 jul.-set. 2013, p. 717-198.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 43. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento – **Revista de Educação.** Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar.** São Paulo: Autores associados, 2012.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

SIQUEIRA, Audrey Mara de Moraes. Direito à educação ao longo da vida e a modalidade educação jovens e adultos. **Ensaio Pedagógico** (Sorocaba), vol. 3, n.1, jan, 2019.

## Notas

---

<sup>i</sup>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

<sup>ii</sup> Os principais programas defendidos tinham como fio condutor ações sociais para a juventude e a educação com o discurso de formação do cidadão e a garantia do emprego como fim último do exercício do direito.

<sup>iii</sup> O termo em inglês “*lifelong learning*” tem a sua incipiência após 1918, ao final da primeira guerra mundial. Usou-se de tal expressão para designar uma perspectiva para a paz, reeducando os adultos para que tal tragédia não se repetisse, e melhorar a vida da população (SIQUEIRA, 2019, p.37).

## Sobre os autores

### **Adriana de Almeida**

Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Professora da Pós-graduação em Educação Básica: gestão escolar. Coordenadora do ‘Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Políticas, Experiência e Contextos da EJA/GRUPECEJA’. Coordenadora de Sociologia da Educação/CEDERJ. Participante do Núcleo de Pesquisa e Extensão ‘Vozes da educação: memória, história e formação de professores’ e do Grupo ‘Diálogos: escolas-universidades, currículos e cotidianos escolares. E-MAIL: [adriana.almeida@uerj.br](mailto:adriana.almeida@uerj.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4953-740X>

### **Nádia Souza de Araújo**

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Graduanda em Letras Português/Inglês – FFP/Uerj. Bolsista de iniciação científica do ‘Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Políticas, Experiência e Contextos da EJA/GRUPECEJA’. E-MAIL: [araju.nadi@gmail.com](mailto:araju.nadi@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0854-6043>

### **Pedro Moreira Fiuza**

Pedagogo. Especialista em Educação Básica: Gestão Escolar pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj. Pesquisador do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão de Políticas, Experiência e Contextos da EJA/GRUPECEJA.

E-MAIL: [pmoreirafiuza@yahoo.com.br](mailto:pmoreirafiuza@yahoo.com.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4267-9643>

Recebido em: 30/09/2021

Aceito para publicação em: 14/10/2021