

**A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências**

*The Education of Youth and Adults in the present time: between silences, invisibilities, setbacks, and resistance.*

Alessandra Nicodemos

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro – Brasil

Mariana Cassab

Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Juiz de Fora – Brasil

**Resumo**

O objetivo desse texto é apresentar elementos histórico e educacionais que circunscrevem a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em contexto nacional no tempo presente, a fim de apresentar as categorias que estruturam o dossiê: silenciamentos, invisibilidades, retrocesso e resistências. As inúmeras reformas educacionais, em curso desde a última década, têm enfraquecido o sentido público e universal de oferta educacional e impõem para setores da classe trabalhadora processos de desescolarização, sobremaneira para os educandos da EJA, que passam a experimentar ofertas de educação fora das estruturas escolares, em modelos de certificação aligeirada e de Educação à Distância. A escrita do texto mobilizou revisão bibliográfica e da legislação educacional, procurando uma análise crítica sobre as consequências desse cenário para a modalidade, bem como os elementos teóricos e práticos da resistência necessária na direção da garantia do direito à educação para jovens, adultos e idosos em nosso país.

**Palavras-chave:** EJA; Políticas educacionais e curriculares; Práticas curriculares.

**Abstract**

The objective of this work is to present historical and educational elements that circumscribe the modality of Youth and Adult Education (EJA) in the present national context, in order to introduce the categories that structure this collection: silences, invisibilities, setbacks and resistances. The countless educational reforms, underway since the last decade, have weakened the public and universal sense of educational provision and have led to processes of unschooling for sectors of the working class, especially for EJA students, who have started to experience educational processes outside of structured schools, based on quicker certification models and Distance Education. This work mobilized a literature and legislation review, seeking a critical analysis of the consequences of this scenario for EJA, as well as the theoretical and practical elements of the resistance needed to guarantee the right to education for young people, adults, and the elderly in our country.

**Keywords:** EJA, Educational and curriculum policies, Curricular practices.

## **Introdução**

Políticas educacionais e de currículo, no tempo presente, desenvolvem-se de forma a acentuar na Educação de Jovens e Adultos processos de fragilização, de esvaziamento e de descaracterização dos sentidos estabelecidos para a modalidade nos importantes marcos legais da Constituição Federal de 1988, da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000). Reformas educacionais de cunho ultraneoliberal avançam e sequestram os direitos fundamentais de homens e mulheres (FREITAS, 2012). Atréadas aos ditames internacionais e de organismos de intervenção, que incidem sobre diferentes países na condução de suas políticas públicas de educação e de currículo (AMORIM e LEITE, 2019), o que se manifesta é a implementação de reformas que enfraquecem o sentido público e universal de oferta educacional, que passa a ser aportada em aspectos de controle, responsabilização e meritocracia sobre docentes e estudantes. Retóricas e interesses privatistas são fortalecidos (FREITAS, 2018) e, nessa linha de ação, impõe-se a desescolarização para setores da classe trabalhadora, sobremaneira para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (NICODEMOS e SERRA, 2020).

A concretude dessa tendência de amplitude em diferentes realidades no mundo (APPLE, 2015) pode ser identificada, no caso do Brasil, na análise do lugar da EJA nas inúmeras contrarreformas educacionais e curriculares vivenciadas nos últimos anos, a saber: a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a regulamentação da Educação à Distância (EaD) na Educação Básica, as alterações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e outras.

O objetivo do presente dossiê é reunir artigos de realidades nacionais e internacionais, ocupados em entender como essas transformações deslocam políticas e práticas curriculares na modalidade nos seus diferentes contextos: a EJA escolar urbana e do campo, a educação para privados de liberdade, a EJA quilombola, indígena e para refugiados, a educação permanente e de adultos, entre outros. Perguntar como, nesse cenário, são concretizadas as produções e práticas curriculares nos diferentes sistemas educacionais e na escola que a modalidade se realiza. Destaca-se, ainda, a intenção de agregar estudos que procuram compreender tais processos nos contextos recentes da instrução remota, instituída

por conta da pandemia de Covid-19, e que tem de forma bastante regressiva incidindo sobre a EJA e seus sujeitos.

### **Entre silenciamentos, invisibilidades e retrocessos: os desafios da/na EJA no tempo presente**

O ano de 2019 é certamente uma data de singular significado para mulheres e homens em todo o mundo ocidental e oriental. No final desse ano, foi descrito pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China, a incidência de uma doença causada por um agente viral denominado SARS-CoV-2, o novo coronavírus. De 2019 até a escrita desse texto, convivemos com a primeira pandemia do século XXI, responsável, no contexto brasileiro, pela morte, em números subestimados, de mais de 600 mil pessoas (CONSÓRCIO DE VEÍCULO DE IMPRESA-G1, 2021). Já em março de 2020, a gravidade da evolução epidemiológica da doença em território nacional era alarmante. Em 20 de março de 2020, o Senado Nacional atende à solicitação do presidente da república, por meio da mensagem n. 93, de 18 de março de 2021, e se decreta o estado de calamidade pública por conta da pandemia de COVID-19. Estabelece-se a suspensão das aulas presenciais e, em seguida, é implementada a educação remota pelos diferentes responsáveis pela gestão da educação no Brasil, a partir de ações emergenciais realizadas com pouco planejamento e, principalmente, sem uma maior clareza sobre a intencionalidade pedagógica da ação (NICODEMOS; SERRA; 2020).

Em sequência, observa-se, em 2021, o debate e a implementação da experiência da educação híbrida, um novo modelo colocado como solução para o contexto Covid-19, em que uma parte das aulas é feita presencialmente na escola e outra em casa. Esse modelo se fortaleceu em uma conjuntura de manutenção e alongamento da crise sanitária no país e passa a ganhar ressonância na retórica de grupos privados de educação, que apostam em práticas de ofertas cada vez mais flexibilizadas, em um movimento de diminuição do escopo de oferta do ensino presencial no horizonte das políticas públicas de educação.

Os desafios colocados para a Educação de Jovens e Adultos ganha contornos bastante específicos no contexto descrito acima. Em consideração a essa conjuntura, o dossiê tem como propósito problematizar os processos de

*A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências*

*silenciamentos, invisibilidades e retrocessos* que marcam a modalidade nas últimas décadas, em especial nesse período de pandemia.

Em artigo publicado no segundo semestre de 2020, Nicodemos e Santos (2020) indicam o quanto a implementação do Ensino Remoto na EJA repercutiu sobre as tendências de invisibilidades, incompatibilidades e acirramento das desigualdades nas políticas de currículo desenvolvidas no período. Neste estudo, os autores alertam que os educandos/as da EJA são aquele/as mais atingido/as pelas contradições sociais, econômicas e escolares que a pandemia acirra. A sua condição de trabalhador/a de baixa renda ou de trabalhador/a precarizado/a, marca distintiva dos educandos/as da EJA, coloca-o/as em patamares limítrofes de sobrevivência, o que impacta sobremaneira suas participações no modelo de ensino remoto implementado pelas redes públicas, assim como no modelo de ensino híbrido em curso. Os autores asseveram que ao longo de 2020, o Ensino Remoto ofertado, de característica aligeirada, sem garantia de acesso à internet e a equipamentos e sem intencionalidade pedagógica responsável, implicou em mais uma marca histórica de negação de direitos que esses sujeitos experimentam.

O quadro colocado sobre a Educação de Jovens e Adultos ao longo dos anos de 2020 e 2021 deve ser cotejado com duas dimensões. A primeira, com os elementos históricos das políticas educacionais para a modalidade em período anterior recente, já que na última década, elas acirraram os processos de *invisibilidades* e *silenciamentos* da EJA na conjuntura educacional mais ampla no país. A segunda dimensão é que os *retrocessos* para a educação de jovens, adultos e idosos, que marcam o tempo presente, não podem ser analisados tão somente como uma relação consequente dos efeitos da pandemia e impactos que produz sobre a educação geral e, de forma específica, sobre a EJA. Consideramos, dessa forma, que os processos de retrocessos colocados na ordem do dia para a modalidade não se iniciam ou se encerram como consequência direta da pandemia do COVID-19. Ou seja, os desafios colocados na pandemia expressam em verdade o acirramento das muitas contradições que atravessam as políticas educacionais no tempo presente, nos marcos de uma sociedade capitalista periférica, dependente e ultraneoliberal. Afinal, “essa pandemia é bastante paradigmática de nossos tempos e do modo destrutivo e impessoal de dominação adotado pela forma do capital na

modernidade. O que reverbera de seus impactos expressa muito das formas como construímos nossa sociabilidade e os tempos presentes” (AZEREDO; PEREIRA, p. 136, 2020).

O avanço de reformas educacionais (MACEDO, 2017; SILVA, 2003) de cunho ultraneoliberal em escala nacional pretendeu, em década recente, a implementação de políticas privatizantes e de desmonte da esfera pública da educação nacional, ancorada em aspectos reformistas de responsabilização e meritocracia sobre docentes e estudantes ou, em outras palavras, sobre a escola pública que se estruturou no Brasil nas últimas décadas (FREITAS, 2012). A materialidade deste processo, conforme já anunciado, pode ser identificada pelas inúmeras contrarreformas recentes, como a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular e a regulamentação da Educação à Distância (EaD) na Educação Básica, bem como as alterações no Programa Nacional do Livro Didático, dentre outras, seguindo uma tendência política conservadora e erodindo o sentido público da educação em nosso país (FRIGOTTO; RAMOS; 2016).

Em períodos históricos recentes, o conceito de *desescolarização* (NICODEMOS, 2019) como característico no contexto da EJA é exposto no intuito de identificar as alterações provocadas pelas contrarreformas sobre a EJA, que, após o ano de 2016, produziram movimentos de oferta fora da experiência escolar presencial, destacando-se, nesse contexto, dois modelos prioritários: *a educação à distância* e *a política de certificação*.

A indução da oferta da Educação à Distância, no contexto ultraneoliberal, está sendo sedimentada desde o Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017, que redimensiona a função e o caráter da Educação à Distância. Outro elemento bastante enunciativo deste cenário é identificarmos o lugar – ou o não lugar – da Educação de Jovens e Adultos no texto de regulamentação da Reforma do Ensino Médio, aprovada também em 2017. Nesta legislação, a Educação de Jovens e Adultos poderá ter a sua oferta fora da escola ou ser esvaziada de sentido escolar, ou seja, a oferta da modalidade na etapa do Ensino Médio está restrita à Educação à Distância ou à educação presencial mediada por tecnologias, padrão comumente empregado em turmas de correção de fluxo em redes públicas de ensino, que também expressam, em seu cerne, a precarização e as fragilidades pedagógicas.

*A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências*

Na sequência de construção de marcos regulatórios para a EJA no Ensino Médio, pós-Reforma do Ensino Médio, testemunhamos a regulamentação da EaD como possibilidade de oferta nessa etapa da escolarização. Isso porque a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, prescreve, em seu 5º parágrafo, que é admissível destinar na EJA até oitenta por cento de sua carga horária total de forma à distância (BRASIL, 2018).

Consideramos, assim, que tal contexto de desescolarização da EJA e do avanço de possibilidades de ofertas não presenciais para a modalidade está inserido em uma lógica de novos desafios que a experiência pandêmica trouxe para a prática docente na modalidade, seja no tempo presente imediato, seja em perspectiva de futuro próximo ou distante. Inúmeras contradições atravessam esse processo, principalmente aquelas vinculadas aos usos de mediações tecnológicas nas práticas pedagógicas e, ainda, aos níveis de resistência e adesão dos docentes a esta tendência educacional:

No que se refere ao trabalho docente, é importante destacar que o processo de didatização dos conteúdos de ensino é muito complexo, sedimentando-se e modificando-se a partir de fatores como as práticas docentes e as tradições curriculares, bem como os saberes da experiência e das disciplinas de referência - enfim, um processo amplo sobre o qual os educadores se debruçam cotidianamente. Trata-se de um procedimento singular, estruturado por trabalhadores docentes licenciados para essa tarefa, construído em um espaço presencial próprio e seguindo regras específicas da cultura escolar. Repentinamente, toda essa complexidade é desconsiderada e muitas comunidades escolares são inseridas, de forma aligeirada e abrupta, sem formação específica e sem experiência prévia, em processos tecnológicos de interação humana e pedagógica à distância, em um experimento social sem precedentes na história recente da educação escolar. As problemáticas consequências desse processo seriam sentidas, inevitavelmente, em pouco tempo (NICODEMOS; SERRA, 2020, p. 12)

É preciso que tais contradições sejam balizadas pelos elementos constituidores da Educação de Jovens e Adultos, principalmente aqueles vinculados ao compromisso docente com a emancipação dos sujeitos da EJA (NICODEMOS, 2019) e ao compromisso de *resistência* a um conjunto de políticas para a modalidade, que fragilizam o sentido público da educação e que anulam, com seus retrocessos, a premissa que Educação é direito para todos e todas.

### **Resistência em tempos brutos: caminhos para/na EJA**

Em síntese, como visto até aqui, o cenário é bastante alarmante e aprofunda uma situação histórica de invisibilidade e fragilização da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, é preciso enfrentar leituras analíticas que assinalam uma lógica vertical das reformas educacionais e curriculares como algo que se realiza sem mediações, isto é, como se no domínio das implementações que se estabelecem nos diferentes contextos, não houvesse agência dos atores sociais que atuam no terreno das políticas educacionais e das práticas curriculares que as concretizam.

Isso significa que para nos movermos no terreno da resistência é indispensável compreendermos de forma crítica os sentidos das reformas do tempo presente, sem negar as condições efetivas que infringem limites sobre a escola e seus agentes, ao mesmo tempo em que nos situamos teórica e empiricamente contra explicações mecanicistas de reprodução, que reduzem o fenômeno educativo e as ações de mulheres e homens como seres históricos e políticos às determinações da economia capitalista.

Este dossiê, portanto, tem como propósito tratar dos silenciamentos, das invisibilidades e dos retrocessos que atingem a modalidade, com vistas a assinalar as possíveis bases a partir das quais é possível ousar e fomentar a resistência. Para tal, advoga que é vital situarmos na produção de conhecimento científico em EJA e na luta política a seu favor as contradições e os conflitos que se instituem no interior das políticas educacionais e da própria ação estatal que as capitaneiam, apontando assim para os espaços de ação possíveis. Afinal, como assinala a obra do importante curricularista estadunidense Michael Apple (2002, 2013, 2015), as políticas educacionais se configuram no seio das divisões internas, fraturas e contradições próprias do Estado capitalista, tramadas em um tecido político, social, cultural e histórico marcado pelas lutas de classe, raça, gênero, sexualidade, centro/periferia, entre outros.

Apple (2001, 2003) nos impele a desenvolver um olhar atento em relação ao Estado, visto que a educação escolar é ainda uma função estatal, mesmo que em contestação e disputa. Sua perspectiva analítica concebe o Estado como um ente que não é neutro, nem homogêneo e nem estático. Pelo contrário, ao mesmo

tempo em que é dirigido por grupos dominantes distintos, o Estado é permeado por disputas de poder entre esses diferentes grupos, que estabelecem alianças provisórias em torno de objetivos comuns e particulares. Há uma disputa interna para que determinados objetivos se tornem hegemônicos. Deste modo, se o intento é pôr em ação as estratégias de resistência, torna-se central produzir leituras atentas acerca dos diferentes atores estatais, como também sobre os atores não estatais e sobre as distintas relações que estabelecem em contextos múltiplos.

É por meio deste procedimento heurístico que Michael Apple (2008, 2011, 2015) examina políticas educacionais e curriculares em diferentes países, evoca lutas educacionais protagonizadas pelos subalternos e mapeia quatro grupos de interesse que, ao se constituírem como um novo bloco de poder, instituem o próprio Estado e suas ações: os neoliberais compromissados com as soluções mercantilizadas para as questões educacionais; os neoconservadores que almejam um suposto retorno aos padrões que entendem como mais elevados de uma “cultura comum”; os populistas autoritários preocupados com a laicidade e a preservação de suas tradições culturais subordinadas à moralidade religiosa e à autoridade bíblica e a nova classe média profissional, implicada com a ideologia e as técnicas de *accountability*, isto é, de responsabilização, marcadas pelo conhecimento técnico em gerenciamento e mensuração que atendem as demandas dos neoliberais do mercado e do controle exigido pelos neoconservadores sobre o currículo. Para Apple, esse “bloco de poder combina múltiplas frações do capital” (2015, p. 610) e logra sucesso em transformar as condições materiais e ideológicas que cercam a escolaridade, inclusive no domínio da cultura, uma vez que capilariza narrativas no senso comum acerca de como a escola deve se organizar e quais objetivos deve atender, de forma a produzir subjetividades no nível das competências necessárias ao mundo capitalista contemporâneo.

Assim, ações internas e externas à escola visam provocar transformações culturais empenhadas em internalizar nos trabalhadores e nos seus filhos as necessidades do mercado, de forma a alterarem as identidades profissionais em direção ao paradigma do empreendedor contínuo de si mesmo. Um exemplo concreto que testemunha esse intento é a aprovação no Senado Nacional, em 30 de setembro de 2021, do Projeto de Lei 2.944/2021. O projeto, de autoria da senadora

Kátia Abreu (PP-TO), propõe alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação com vista a incluir como temas transversais “empreendedorismo” e “inovação” nos currículos da escola básica e da educação superior.

Em suma, a ação da aliança de grupos de poder diversos – que no cenário nacional se concretiza pela atuação de atores como a organização Todos pela Educação<sup>1</sup> (MARTINS, 2018; TARLAU e MOELLER, 2020) –, acomoda a educação e especificamente a EJA a um conjunto amplo de compromissos ideológicos que afirmam as metas econômicas como horizonte, a vassalagem ao mito do mercado livre que naturalmente garante a implementação de melhores escolas, a desresponsabilização dos governos e do próprio Estado em relação aos direitos sociais e o enquadramento da cultura, do corpo e das subjetividades, com vista a garantir o conformismo das pessoas em torno da ideia de que sua seguridade econômica é algo que se restringe ao domínio de seu próprio esforço, da mesma forma que é em razão de seu mérito individual que se dá o seu sucesso ou o seu fracasso no âmbito de estruturas altamente competitivas, dentro e fora da escola. É no domínio do esforço e do mérito que se garante recompensas.

Michael Apple (2015) é enfático ao dizer que a possibilidade de resistência e de contra hegemonia depende de uma análise não romântica e apurada desse atual terreno material e discursivo que se estabelece. Por isso, em seus termos, reconhece que

A menos que nós, honestamente, enfrentemos essas transformações profundamente direitistas e pensemos taticamente sobre elas, vamos obter pouco efeito, quer na criação de um senso comum contra-hegemônico, quer na construção de uma aliança contra hegemônica. Defendo que precisamos estabelecer conexões mais próximas entre nossos discursos teóricos e críticos, de um lado, e as transformações reais que estão atualmente deslocando políticas e práticas educacionais para direções fundamentalmente direitistas, de outro (APPLE, 2015, p.609)

Nesse sentido, a leitura dialética, que põe em evidência as contradições dessa guinada à direita – da qual buscamos assinalar expressões contemporâneas, como a Reforma do Ensino Médio, a BNCC, a Resolução que regulamenta a EAD na educação básica, e mais recentemente, a resolução n.1, de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a EJA –, é condição elementar para superarmos leituras fatalistas de história e da ação humana, especialmente no curso do período

histórico que atravessamos, marcado por severas crises econômicas, políticas e sanitárias, que acentuam processos regressivos de desmantelamento das políticas universais e da esfera pública. O mito da inexorabilidade da história e do determinismo da ação humana serve à anulação do Estado de direito e precisa ser combatido por meio de uma práxis que tem como fundamentos a resistência e a certeza de que outras ordens de mundo são possíveis.

Dessa maneira, é preciso nos questionarmos, ao redor do mundo e no devir histórico, o que as reformas fazem às escolas, à EJA e a aqueles nelas atuam. Autores críticos como Michael Apple (2015) e Luiz Carlos de Freitas (2021) são enfáticos ao afirmar que a análise das experiências transcorridas em diferentes países do norte global testemunha décadas de fracassos das reformas empresariais na educação. É nesta direção que aponta o trabalho de Tom Loveless, mencionado e traduzido por Luiz Carlos de Freitas (2021) com o título “Entre o Estado e a Escola: compreendendo o fracasso da Base Comum”. O pesquisador afirma que a institucionalização de uma Base Comum nos EUA, em 2010, pode ser considerada inócua diante de sua incapacidade em produzir efeitos positivos em relação ao desempenho dos educandos. Já Michael Apple (2012, 2015) argumenta que reformas neoliberais provocam a implementação de currículos padronizados, geralmente integrados a sistemas nacionais de avaliação, que ao invés de contribuírem para a autonomia e profissionalismo dos educadores e gestores, tendem a intensificar as exigências e precarização do trabalho desenvolvido nas escolas, sem contrapartidas financeiras, materiais e humanas. Tais reformas em nada alteram as relações de desigualdade que caracterizam os processos educativos. Diante de tal fracasso, “o Estado transfere sua culpa pelas desigualdades muito evidentes no acesso e nos resultados que vêm prometendo reduzir, para cada escola, pai e filho” (APPLE, 2015, p.622), e no seio desta dinâmica, o autor ainda complementa que os “grupos econômicos dominantes transferem a própria culpa pelos efeitos massivos e desiguais de suas próprias decisões equivocadas para o Estado” (p.622). A resistência, portanto, passa por conhecer, evocar, socializar e trazer para a análise de nossas realidades particulares estas experiências que ampliam as estratificações de classe, sexo e raça, tornando

públicos, por conseguinte, os estudos que se ocupam dos efeitos negativos das reformas educacionais e curriculares no campo da EJA.

Todavia, isso não é tudo. Nessa mesma direção, é imperioso compreendermos as negociações e as recontextualizações que se estabelecem em níveis locais, como nas esferas estaduais, municipais e no interior das próprias escolas, investigando as reinterpretações que ocorrem nos diversos níveis, para que as criações de alternativas sejam inventariadas e postas a termo a partir do vivido. Por isso, devemos ver a EJA pelos olhos de quem a concretiza nas salas de aula das escolas urbanas e rurais, nos contextos de privação de liberdade, nas escolas quilombolas e indígenas, na educação profissional, no interior dos movimentos sociais, como os Fóruns de EJA, produzindo assim registros históricos e identificações com aqueles e aquelas que, contra grandes dificuldades, movem-se a partir do compromisso com o direito e a justiça social, já que é igualmente importante por em relevo os resultados positivos das ações educativas compromissadas com a emancipação humana. Em resumo, no domínio da resistência, nosso anseio é documentar as realidades atuais a partir de interpretações conceituais e políticas que enfatizam os modos pelas quais ações contra hegemônicas se realizam ou possam se originar, na linha do que sugerem Apple *et ali* (2011) quando tratam das tarefas que cabem à pesquisa e à ação da educação críticas.

### **Considerações para escrever um novo mundo**

Por fim, em nossas investidas contra a barbárie, cabe afirmar que ainda precisamos avançar em outro ponto. Como Apple (2015) e Freitas (2018), entendemos que o terreno da crítica e da resistência a esse tempo de desmantelamento dos direitos dos trabalhadores também depende da clareza em assumirmos que o desempenho da escola e a ação de seus atores não se estabelecem apenas a partir da destinação e planificação do uso dos recursos econômicos, da concepção e execução de formas específicas de estruturar a escola e organizar seus currículos, ou seja, não se restringe ao domínio do campo educacional. Eliminar as desigualdades que se reproduzem na e pela escola está igualmente franqueado ao enfrentamento das características socioeconômicas responsáveis pela pobreza, fome, desemprego, violência, doença e morte. É

somente na consideração dessas questões em sua totalidade que avanços efetivos se concretizam de forma radical. Isso significa que o trato das problemáticas da EJA não se restringe ao campo educacional. Suas políticas e práticas curriculares exigem perspectivas e ações multisetoriais.

Defender e se implicar com a construção da EJA de qualidade social, verdadeiramente democrática e emancipatória é um projeto coletivo. Temos muito o que aprender uns com os outros. É por isso que em tempos tão difíceis como o que atravessamos nossa intenção com a publicação desse dossiê é fomentar o diálogo a partir da premissa freiriana de *que o mundo não é, o mundo está sendo* (FREIRE, 2015). É preciso estar atentos, fortes e juntos, pois escrever outro mundo é urgente.

### Referências

- AMORIM, Franciel; LEITE, Maria. A influência do Banco Mundial na educação brasileira na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, p. 28-41, abr. 2019.
- ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2020 (Pandemia Capital).
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 2001.
- APPLE, Michael. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002 p. 107-142, julho/ 2002.
- APPLE, Michael. Interromper a direita: Realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, pp.80-98, Jan/Jun 2002.
- APPLE, Michael. **Educando a Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, Michael. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.46, p. 606-644, set./dez. 2015.
- APPLE, Michael. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- AZEREDO, Luana Fernandes dos Santos; PEREIRA, Tatiana Dahmer. Colapso do capital e a pandemia como desastre ambiental. **PerCursos**, Florianópolis, v. 21, n.46, p. 136 - 161, maio/ago. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 9057 de 25 de maio de 2017**. Regulamenta a Educação à Distância no âmbito da Educação Básica e Ensino Superior. Brasília: CNE, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017b.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 6, de 2020.** Ocorrência do estado de calamidade pública. Brasília, DF, 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/DLG6-2020.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm).

BRASIL. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021.** Diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2944, de 2021.** Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/149527>.

MORTES e casos de coronavírus nos estados. **Consórcio de Veículos de Imprensa-G1**, São Paulo, 14 de outubro de 2021. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luís Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n.119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FREITAS, Luís Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREITAS, Luís Carlos de. **BNCC americana: uma década perdida.** In: Blog do Freitas. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/07/18/bncc-americana-uma-decada-perdida/>. Acesso em 10 de outubro de 2021.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, pp. 4-20, 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.** [online]. v.38, n.139, p.355-372, 2017.

NICODEMOS, Alessandra; SANTOS, Enio. J. S. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS**, v. 20, p. 871-892, 2020.

NICODEMOS, Alessandra. A Educação de Jovens e Adultos em contexto conservador e ultraneoliberal: caminhos do desmonte, caminho da resistência. In: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; RODRIGUES, Fabiana. (Org.). **Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões.** 1ed. São Paulo: Paco Editorial, v. 1, p. 9-241, 2019.

## **Nota**

---

<sup>1</sup> O Todos pela Educação se estabelece como um movimento estruturado por empresários que garantem sua sustentação financeira a partir da captação de recursos privados obtidos de entidades como a Fundação Bradesco, a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, o Instituto UNIBANCO, o Grupo Suzano, o Grupo Gerdau, as Organizações Globo, entre outros, além da doação de organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (MARTINS, 2018).

## **Sobre as autoras**

### **Alessandra Nicodemos**

Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense e Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. É docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordena o Coletivo de Pesquisa Juventude, Desigualdade Social e EJA (COLEJA) no âmbito da Faculdade de Educação da UFRJ. Integrante do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro. E-mail: [alenicodemosufrj@gmail.com](mailto:alenicodemosufrj@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8287-9116>

### **Mariana Cassab**

Professora Associada da Universidade Federal de Juiz de Fora. É docente da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF. É coordenadora do Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos (GRUPPEEJA). É licenciada em Ciências Biológicas pela UFRJ e atuou como professora de Ciências na educação básica. É mestre em Educação em Ciências e Saúde pelo NUTES/UFRJ e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. É militante do Fórum Mineiro de EJA e mãe da Irene e do Antônio. E-mail: [mariacassab@yahoo.com.br](mailto:mariacassab@yahoo.com.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6991-1804>

Recebido em: 25/07/2021

Aceito para publicação em: 20/08/2021