


A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL – DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CURRÍCULO E METODOLOGIAS À LUZ DA LDB

 <https://doi.org/10.56238/arev7n4-227>

Data de submissão: 22/03/2025

Data de publicação: 22/04/2025

Antonio Nacílio Sousa dos Santos

Doutorando em Ciências Sociais

Instituição: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Endereço: Horizonte, Ceará – Brasil

E-mail: naciliosantos23@gmail.com

José Neto de Oliveira Felipe

Doutorando em Ensino de Ciências Exatas (UNIVATES)

Instituição: Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS)

Endereço: Caldas Novas, Goiás – Brasil.

E-mail: profnetomatfis@gmail.com

Edimar Fonseca da Fonseca

Doutor em Educação em Ciências

Instituição: Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Endereço: Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil

E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

Carlos Rigor Neves

Mestrando em Ciências da Educação

Instituição: Universidad Autónoma de Asunción

Endereço: Macapá, Amapá – Brasil.

E-mail: profcarlosrigor@gmail.com

Wanderson da Silva Santi

Doutorando em Educação

Instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Endereço: Seropédica, Rio de Janeiro – Brasil.

E-mail: wandersonsanti090@gmail.com

Marcelo Penteado de Toledo

Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática

Instituição: Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL)

Endereço: São Paulo, São Paulo – Brasil.

E-mail: mtoledo@cs.cruzeirosul.edu.br

Wagner Roberto Batista

Doutor em Agronomia/Energia na Agricultura.

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Endereço: Uberaba, Minas Gerais – Brasil.

E-mail: wagner.batista@uftm.edu.br

Joner Ney Vieira da Silva

Mestre em Ensino de Física

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

Endereço: Mãe do Rio, Pará – Brasil.

E-mail: jonerney@gmail.com

Danilo Araujo Guimarães

Mestre em Educação de Jovens e Adultos

Instituição: Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Endereço: São José do Jacuípe, Bahia – Brasil.

E-mail: danilo.guimaraes@enova.educacao.ba.gov.br

Márcia Renata Ferreira Prado

Licenciatura em Pedagogia

Instituição: Instituto Superior de Educação Programus (ISEPRO)

Endereço: Timon, Maranhão – Brasil.

E-mail: marciarfp1980@gmail.com

Gilson de Sousa Oliveira

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Federal do Ceará (UFC)

Endereço: Tianguá, Ceará – Brasil.

E-mail: gilsongili2016@gmail.com

Alexandre Nascimento da Silva

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Endereço: João Pessoa, Paraíba – Brasil.

E-mail: alexandre.nascimento@academico.ufpb.br

Euzebio da Silva Dornelas

Mestre em Ensino

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF)

Endereço: Itaperuna, Rio de Janeiro – Brasil.

E-mail: euzebio_dornelas@id.uff.br

Paulo José Teixeira Soares

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação

Instituição: Must University

Endereço: Teresina, Piauí – Brasil.

E-mail: pajcello@hotmail.com

Francisco Cosme Alves

Especialista em Literatura Infanto-juvenil

Instituição: Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Endereço: Itapiúna, Ceará – Brasil.

E-mail: fracosmeal@yahoo.com.br

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora prevista pela legislação brasileira como um direito fundamental, ainda enfrenta inúmeros desafios em sua implementação prática, especialmente no que diz respeito ao currículo e às metodologias pedagógicas adotadas nas escolas públicas. Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre os caminhos trilhados pela EJA no Brasil, com base nos marcos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas experiências vividas por educadores e educandos em diferentes territórios do país. O objeto de pesquisa concentra-se na análise do currículo e das metodologias utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem da EJA, buscando compreender como essas escolhas influenciam – positiva ou negativamente – a permanência, a autonomia e a formação crítica dos sujeitos atendidos por essa modalidade. Assim, parte-se da seguinte pergunta: Como o currículo e as metodologias praticadas na EJA, à luz da LDB, contribuem (ou não) para uma educação emancipadora e inclusiva? Como referencial teórico para ampliar nosso olhar a respeito da EJA foram utilizados os trabalhos de Dewey (1916; 1938; 1997), Gramsci (2011), Freire (1967; 1970; 1985; 1996), Oliveira Lima (1971; 1979), Vygotsky (1978), Knowles (2005), Mezirow (1991), Brookfield (2005), Biesta (2006; 2011), McLaren (2014; 2015), Giroux (2004), Torres (2008; 2013), Saviani (2013; 2018; 2019), Abreu (2014), entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativa (Minayo, 2007), bibliográfica (Gil, 2008) e utilizamos a perspectiva compreensiva para realizar a análise (Weber, 1949). Os achados revelaram que a efetivação do direito à EJA requer mais do que a existência de diretrizes legais – demandas práticas curriculares e metodológicas coerentes com a realidade e a diversidade dos sujeitos. A análise demonstrou que, à luz da LDB, ainda predominam desafios relacionados à padronização, à fragmentação e à desvalorização dos saberes populares. Contudo, a partir de uma abordagem crítico-emancipadora, é possível construir um currículo vivo, dialógico e comprometido com a justiça social. A escuta, a participação e o vínculo entre saber escolar e experiência de vida emergem como eixos estruturantes. Assim, a EJA reafirma seu papel político como espaço de transformação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Currículo Emancipador. Metodologias Críticas. Justiça Educacional.

1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRADIÇÕES, POTENCIALIDADES E DESAFIOS CURRICULARES À LUZ DA LDB – INTRODUCINDO.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constitui-se como um campo de tensões e disputas, cuja configuração atual é atravessada por lutas de sujeitos que, historicamente, foram excluídos dos espaços formais de escolarização. Embora marcada por avanços institucionais, ainda carrega em seu bojo os vestígios de uma escolarização tardia e precária. Conforme expressa Abreu (2014, p. 87): “[...] a EJA objetivava proporcionar [...] oportunidade de elevar sua escolaridade por meio de novos conhecimentos que pudessem ser utilizados nas diferentes relações cotidianas”. Paralelamente, Oliveira (1999, p. 93) enfatiza que “[...] os sujeitos da EJA não tiveram oportunidade de frequentar a escola, ou se afastaram dela por causa do trabalho”, revelando um panorama de desigualdades estruturais que persistem na atualidade.

A educação de Jovens e Adultos, conforme a entendo, não se trata simplesmente de dar voz aos aprendizes ou de incluir mais pessoas em processos decisórios já existentes. Trata-se, antes, de criar espaços e oportunidades onde os indivíduos possam se apresentar de maneira única – de uma forma que não seja predeterminada nem reduzida à lógica de identidades ou interesses preexistentes. Isso significa que a educação dessas pessoas não pode ser totalmente organizada de cima para baixo ou planejada antecipadamente. Ela depende do que os indivíduos trazem para a situação, de como respondem aos outros e de estarem dispostos e aptos a se engajar em práticas de reconhecimento mútuo e diálogo. Nesse sentido, a educação de Jovens e Adultos é uma prática aberta e arriscada – mas justamente por isso, também é uma prática significativa e emancipadora¹ (Biesta, 2006, p. 117).

Com o advento da LDB nº 9.394/96², a EJA passou a ocupar um lugar normativo no sistema educacional brasileiro, sendo reconhecida como modalidade da educação básica. Esse marco legal representa um importante passo na tentativa de superar as lacunas históricas da exclusão. No entanto, como alerta Rummert e Ciavatta (2010, p. 94), “[...] o quadro de precariedade da oferta de ensino público impôs à toda classe trabalhadora um baixo grau de escolarização que perdura e ainda perdura por quase todo o século XX e XXI”. Ao mesmo tempo, o documento reforça que a EJA deve considerar as “[...] naturezas e especificidades próprias [...] estratégias e metodologias que alcancem os seus sujeitos e objetivos” (Abreu, 2014, p. 104), desafiando as práticas pedagógicas padronizadas.

¹ Tradução nossa.

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 constitui-se como o principal marco legal da educação brasileira e estabelece, em seus artigos 37 e 38, que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada. Ao reconhecer o direito à educação ao longo da vida, a LDB reforça a necessidade de que as práticas pedagógicas estejam em sintonia com as especificidades dos sujeitos da EJA, promovendo a valorização da experiência e o respeito aos saberes adquiridos fora do espaço escolar. Dessa forma, a legislação propõe a superação de modelos homogêneos e excludentes, estimulando a construção de um currículo flexível, inclusivo e articulado com o mundo do trabalho e a prática social. Ver: BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 Mar. 2025.

A LDB, em seus artigos 37 e 38³, afirma que a EJA deve ser oferecida a quem não teve acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada, devendo respeitar as características desses sujeitos. Isso implica em um compromisso com a igualdade de oportunidades e com o direito à aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, “[...] a organização do trabalho pedagógico na EJA deve valorizar os interesses individuais e o ritmo de aprendizagem de cada sujeito envolvido” (Brasil, 2000, p. 10). Como sintetizam Rummert e Ciavatta (2010, p. 94): “[...] o sujeito da EJA deve ser entendido e analisado a começar por sua própria experiência de vida”.

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. O bom senso nos diz que é absurdo e autoritário desprezar o saber de experiência feito com que os educandos chegam à escola. Saber socialmente construído e, por isso mesmo, valioso, este saber de experiência feito, quando não reconhecido pela escola, nega a educação como prática da liberdade. O saber do educando, como ponto de partida para a produção do novo saber, deve ser valorizado, não apenas tolerado. Respeitar os saberes do educando é condição primeira para construir com ele um conhecimento significativo (Freire, 2014, p. 25).

É essencial reconhecer a diversidade presente nos sujeitos da EJA, que vão desde trabalhadores e mães solo até pessoas em situação de vulnerabilidade social e jovens evadidos do ensino regular. São sujeitos “[...] oriundos dos segmentos populares, que trazem [...] uma história de vivências de desigualdades sociais” (Rummert; Ciavatta, 2010, p. 93), e cujas histórias de vida carregam marcas da exclusão, da resistência e do desejo de transformação. Como afirma Thompson (2002, p. 13): “[...] o que é diferente acerca do estudante jovem e adulto é a experiência que ele traz para a relação”, sendo fundamental incorporá-la no processo pedagógico.

Entretanto, mesmo com o respaldo legal da LDB, a prática educacional da EJA nas redes públicas brasileiras ainda enfrenta contradições significativas. Há um evidente descompasso entre os princípios legais e a realidade cotidiana das salas de aula. Saviani (2019, p. 34) observa que “[...] a escola pública não pode prescindir da análise crítica de sua função social, pois, ao ser neutra, serve à manutenção da desigualdade”. De modo similar, Abreu (2014, p. 109) pontua que “[...] a ação de planejar estratégias e metodologias eficazes para o ensino-aprendizagem dos alunos da EJA exige conhecimento da realidade, senso crítico, vontade e necessidade de transformar a realidade escolar”.

³ A LDB, em seus artigos 37 e 38, estabelece que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada, assegurando-lhes a oportunidade de retomada do percurso escolar. Tais dispositivos reforçam o compromisso do Estado com a equidade educacional, reconhecendo a EJA como parte integrante da educação básica e como expressão do direito à educação ao longo da vida. Além disso, os artigos destacam a necessidade de adaptação curricular, metodológica e organizacional às características dos sujeitos da EJA, considerando suas trajetórias sociais, culturais e laborais, o que exige das instituições educativas práticas pedagógicas contextualizadas, flexíveis e emancipadoras. Ver: BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 Mar. 2025.

Soma-se a isso, outro aspecto crítico que se refere à ausência de metodologias específicas e contextualizadas, que dialoguem com os saberes prévios e as vivências dos sujeitos da EJA. Vygotsky (1999, p. 108) ressalta que “[...] o ensino na EJA deve considerar a integração entre capacidade e personalidade [...] pois o equipamento subjetivo do sujeito cognoscente possibilita a aprendizagem por meio de operações cognitivas e formais”. Ao mesmo tempo, McLaren (2014, p. 142) adverte que “[...] uma pedagogia crítica deve nascer das experiências concretas dos oprimidos, ligando a prática escolar à realidade social dos sujeitos”.

A pedagogia crítica não diz respeito apenas a técnicas de sala de aula ou estratégias de ensino. Trata-se, antes, de uma prática política e moral que deve estar enraizada na vida dos estudantes e em suas comunidades. Ela exige que os professores levem a sério as histórias, as linguagens e as práticas culturais daqueles que ensinam. Sem esse enraizamento, a educação torna-se um ritual abstrato, desconectado das necessidades e lutas humanas reais. Assim, a pedagogia crítica exige um currículo que não apenas informe, mas transforme; que não apenas reflita a sociedade, mas busque transformá-la⁴ (McLaren, 2014, p. 167).

Justifica-se, portanto, esta pesquisa pelo imperativo ético e político de compreender os desafios curriculares e metodológicos enfrentados pela EJA em tempos de transformações sociais, culturais e políticas intensas. Como alerta Biesta (2011, p. 18): “[...] a educação não é apenas um processo de aquisição de conhecimentos ou habilidades, mas um espaço de formação ética e política dos sujeitos”. Nesse mesmo sentido, Giroux (2004, p. 45) argumenta que “[...] o currículo é sempre um terreno de disputa, onde se confrontam interesses de diferentes grupos sociais”.

A EJA, para além de uma modalidade educacional compensatória, é um dispositivo de promoção da justiça social e do direito à cidadania ativa. Nesse sentido, Freire (2014, p. 91) afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Complementarmente, Brookfield (2005, p. 43) sustenta que “[...] uma pedagogia crítica para adultos exige um compromisso com a libertação e o empoderamento por meio da aprendizagem”.

Dito isso, os objetivos que orientam esta pesquisa consistem, em primeiro lugar, em analisar os principais desafios e perspectivas do currículo e das metodologias na EJA à luz da LDB. Busca-se ainda compreender como as diretrizes legais dialogam com a prática concreta nos espaços escolares. Segundo Saviani (2013, p. 117), “[...] a construção de um currículo emancipador exige clareza dos objetivos educacionais e da realidade concreta dos educandos”. De igual modo, Dewey (1938, p. 27) afirma que “[...] o currículo deve partir da experiência do aluno e contribuir para a reconstrução inteligente de seu ambiente”.

⁴ Tradução nossa.

Além disso, este estudo investigou se os marcos legais – especialmente os artigos 37 e 38 da LDB – têm sido efetivamente incorporados nas práticas educacionais da EJA, considerando os sujeitos em sua diversidade. Conforme aponta Knowles (2005, p. 39): “[...] os adultos aprendem melhor quando veem sentido direto no que estão aprendendo e quando esse conhecimento se relaciona com experiências anteriores”. Essa constatação converge com a de Torres (2008, p. 52), para quem “[...] a EJA deve ser pensada como estratégia de resistência frente à padronização curricular imposta pelas políticas neoliberais”.

Desse modo, este artigo pretende oferecer contribuições teóricas que fundamentem a construção de metodologias críticas e de um currículo verdadeiramente emancipador. McLaren (2015, p. 63) destaca que “[...] a pedagogia radical deve conectar teoria e prática numa ação educativa que liberte”. Já Mezirow (1991, p. 7) acrescenta que “[...] a aprendizagem transformadora ocorre quando os adultos reexaminam pressupostos anteriormente inquestionados e constroem novos significados”.

Diante disso, formulou-se a seguinte pergunta-problema que orienta esta investigação: Como os princípios e diretrizes da LDB são (ou não) incorporados na prática curricular e metodológica da EJA, considerando seus sujeitos e especificidades? A resposta a essa questão exige, conforme aponta Biesta (2006, p. 45), que “[...] reconheçamos a educação como prática deliberada, intencional e situada no mundo”. Em consonância, Dewey (1916, p. 67) reafirma que “[...] a educação é um processo de viver, não uma preparação para a vida futura”.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA COMPREENSÃO CRÍTICA DA EJA: ESCUTA, LEITURA E INTERPRETAÇÃO À LUZ DA LDB –

À medida que os desafios da EJA foram sendo identificados, optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza crítico-compreensiva, com base na perspectiva de Minayo (2007), que compreende a pesquisa como um processo interpretativo voltado à compreensão do significado das ações humanas. Para tanto, a investigação foi orientada por um olhar compreensivo, permitindo captar a complexidade das relações entre os sujeitos da EJA, seus percursos e os sentidos atribuída à escolarização.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é compreendido como parte da realidade, que não pode ser reduzida a variáveis operacionais. A interpretação, nesse tipo de abordagem, é o eixo central do trabalho do pesquisador. A realidade é construída a partir da interação entre os sujeitos e, portanto, não existe separada do olhar de quem a estuda (Minayo, 2007, p. 21).

Ao mesmo tempo, delineou-se a pesquisa como bibliográfica, ancorada na sistematização e análise de textos acadêmicos, documentos legais e produções teóricas que tratam da EJA, do currículo e das metodologias pedagógicas. Gil (2008) sustenta que “[...] a pesquisa bibliográfica busca explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos” (p. 44), permitindo contextualizar historicamente o objeto investigado. Do mesmo modo, Stake (2005) destaca que “[...] a investigação qualitativa é um processo interpretativo e indutivo voltado para a compreensão de situações singulares” (p. 23), o que reforça sua pertinência para este estudo.

Desde que o objetivo foi compreender criticamente o currículo e as metodologias na EJA, a análise documental foi também utilizada como técnica complementar, especialmente para examinar a LDB (1996), a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e outros pareceres normativos. Conforme aponta Minayo (2007), “[...] a análise documental permite desvendar as intencionalidades políticas, históricas e pedagógicas inscritas nos textos legais” (p. 226), possibilitando a articulação entre legislação e prática educacional.

Com o propósito de enriquecer a leitura crítica da EJA, recorreu-se a um repertório teórico que inclui autores clássicos e contemporâneos da educação, da pedagogia crítica e da filosofia da educação. Entre eles, destacam-se Freire (1996), que afirma: “[...] é fundamental que o professor ensine com base na experiência concreta dos educandos, respeitando sua autonomia e sua trajetória” (p. 31), e Dewey (1997), para quem “[...] a educação é um processo social, e a escola é uma forma de vida comunitária” (p. 89).

O referencial teórico representa o conjunto de conceitos, categorias e proposições que oferecem sustentação à análise do objeto de estudo. Ele não deve ser visto como uma simples citação de autores, mas como a construção de um diálogo crítico com diferentes visões, permitindo ao pesquisador posicionar-se frente às diversas interpretações sobre o fenômeno investigado. A escolha adequada do referencial é o que confere densidade e rigor à análise (Gil, 2008, p. 45).

Do mesmo modo, autores como Biesta (2011) e Brookfield (2005) foram mobilizados para discutir as dimensões da aprendizagem de adultos e da educação para a emancipação. Biesta (2011) enfatiza que “[...] a finalidade da educação não deve ser apenas a qualificação, mas a subjetivação dos sujeitos e a possibilidade de seu engajamento no mundo” (p. 84). Brookfield (2005) completa ao dizer que “[...] o papel da pedagogia crítica é permitir que os educandos problematizem a realidade e se tornem agentes de sua transformação” (p. 29).

Apesar de que muitos estudos adotem uma abordagem puramente normativa, este trabalho optou por articular teoria e prática, escuta e legislação, a fim de produzir uma análise mais situada e responsiva. Para tanto, utilizou-se a perspectiva compreensiva de Weber (1949), que entende que “[...]”

a ação social só pode ser interpretada quando consideramos os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos” (p. 88), possibilitando maior aproximação com os contextos concretos da EJA.

Ao mesmo tempo, essa metodologia exigiu uma organização sistemática do material analisado, com fichamento, seleção de categorias e construção de nexos interpretativos entre autores, legislação e realidade educacional. Minayo (2007) reforça que “[...] a pesquisa qualitativa não separa sujeito e objeto, mas compreende a interação entre ambos como chave de análise” (p. 45). Isso permitiu que o estudo mantivesse o compromisso com a escuta dos sujeitos da EJA, ainda que mediado por fontes escritas.

O processo de análise na pesquisa qualitativa exige do pesquisador um mergulho sistemático no material coletado, o que inclui a identificação de categorias, a construção de significados e a articulação entre os dados empíricos e os referenciais teóricos. Não se trata de uma mera classificação, mas de um trabalho de interpretação que considera o contexto, a historicidade e a subjetividade dos sujeitos (Minayo, 2007, p. 47).

Dessa forma, a opção metodológica por uma abordagem qualitativa, bibliográfica e documental possibilitou o entrelaçamento entre as bases legais da EJA, os desafios enfrentados por seus sujeitos e as propostas teóricas que apontam para um currículo mais justo e significativo. Conforme Gil (2008): “[...] a metodologia qualitativa é especialmente eficaz para captar aspectos subjetivos, simbólicos e situacionais” (p. 62), o que se revelou essencial para a análise empreendida.

Assim, esta pesquisa foi orientada por um compromisso crítico e emancipador, dialogando com referências teóricas diversas e fundamentando-se em uma metodologia que prioriza a interpretação, a escuta e a compreensão contextualizada da educação de jovens e adultos no Brasil.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO CURRÍCULO E METODOLOGIAS À LUZ DA LDB

À primeira vista, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) parece figurar com destaque na legislação brasileira, especialmente a partir da promulgação da LDB nº 9.394/96. Entretanto, uma análise mais profunda revela que, embora prevista nos artigos 37 e 38, sua implementação enfrenta desafios concretos. Conforme aponta o documento oficial da LDB, “[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996, p. 163). Contudo, como destaca a Declaração da UNESCO⁵,

⁵ A Declaração da UNESCO sobre Educação de Adultos enfatiza que “[...] a educação de adultos é mais que um direito: é a chave para o século XXI” (SESI; UNESCO, 1999, p. 19). Essa afirmação reforça o entendimento de que a EJA não deve ser tratada como uma política compensatória ou residual, mas como parte essencial da construção de sociedades democráticas, sustentáveis e socialmente justas. Ao reconhecer a centralidade da educação de adultos para a cidadania

“[...] a educação de adultos é mais que um direito: é a chave para o século XXI” (SESI; UNESCO, 1999, p. 19), o que exige que as políticas educacionais brasileiras não se restrinjam à normatização, mas se concretizem em práticas transformadoras. Conforme Saviani (2013, p. 143):

A educação de jovens e adultos passou a ser considerada como parte integrante do sistema educacional brasileiro. No entanto, sua inserção permaneceu subordinada a uma concepção compensatória e assistencialista, evidenciada na precariedade de sua organização curricular, na fragilidade da formação dos professores e na descontinuidade das políticas públicas. Isso revela que, embora formalmente reconhecida, a EJA ainda é tratada como um apêndice da educação regular, o que compromete sua eficácia como direito de cidadania e como instrumento de superação das desigualdades sociais.

Conforme estabelece o art. 37 da LDB, os sistemas de ensino devem garantir, de forma gratuita, oportunidades educacionais adequadas, respeitando as características, interesses e condições de vida e trabalho dos educandos. Entretanto, esse compromisso ainda não se materializa como deveria. O próprio parecer CNE/CEB nº 11/2000⁶, que embasa as diretrizes da EJA, reconhece que “[...] essa modalidade deve desempenhar funções específicas: reparadora, equalizadora e qualificadora” (Brasil, 2000a, p. 5). Ao mesmo tempo, o relatório Jacques Delors, da UNESCO, reforça que “[...] temos de aprender durante toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros” (UNESCO, 1996, p. 89 apud Brasil, 2000, p. 11), apontando para uma concepção ampliada e contínua do direito à educação.

Desde que a LDB consolidou a EJA como modalidade integrante da educação básica, diversos documentos complementares foram criados para esclarecer sua natureza e objetivos. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 1/2000⁷: “[...] a presente Resolução abrange os processos formativos da

ativa, o desenvolvimento humano e a inclusão social, a UNESCO propõe uma perspectiva ampliada de educação ao longo da vida, comprometida com a superação das desigualdades estruturais e com a valorização dos saberes populares e da experiência vivida. Ver: SESI; UNESCO. *Educação de adultos: a chave para o século XXI – Relatório da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO, 1999.

⁶ O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que embasa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reconhece a especificidade dessa modalidade e propõe que o processo educativo considere a trajetória de vida dos sujeitos como elemento constitutivo do currículo. O documento orienta que a prática pedagógica na EJA seja pautada no respeito à diversidade, na valorização dos saberes adquiridos fora da escola e na promoção da autonomia dos educandos. Nesse sentido, destaca que “[...] é fundamental reconhecer a EJA como espaço legítimo de formação humana, que valorize a experiência, a resistência e os saberes de seus educandos” (BRASIL, 2000, p. 14), reafirmando seu papel social, político e emancipador dentro do sistema educacional brasileiro. Ver: BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*, aprovado em 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 set. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB1100.pdf>. Acesso em: 22 Mar. 2025.

⁷ A Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecendo a especificidade dessa modalidade e orientando que o processo educativo considere a trajetória de vida dos sujeitos como elemento constitutivo do currículo. O documento enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas pautadas no respeito à diversidade, na valorização dos saberes adquiridos fora da escola e na promoção da autonomia dos educandos. Nesse sentido, destaca que é fundamental reconhecer a EJA como espaço legítimo de formação humana, que valorize a experiência, a resistência e os saberes de seus educandos, reafirmando seu papel social, político e emancipador dentro do sistema educacional brasileiro. Ver: BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para

Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio” (Brasil, 2000b, p. 2). Por outro lado, o próprio Caderno Pedagógico da EJA⁸ indica que “[...] é importante destacar que assumimos aqui a concepção ampliada de EJA, reconhecendo a educação como direito humano fundamental” (UDESC, 2014, p. 120), reforçando a necessidade de uma abordagem educacional que vá além do aspecto legal. Conforme Dewey, a EJA é um direito fundamental e permanente:

A educação é uma necessidade da vida. Trata-se da reconstrução ou reorganização da experiência que acrescenta significado à própria experiência e que aumenta a capacidade de dirigir o curso das experiências futuras. [...] O processo educativo não tem um fim que esteja além de si mesmo; ele é um fim em si. Sendo assim, é o próprio processo de viver e não uma preparação para viver futuramente. A educação, portanto, deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência; de modo que o processo e o objetivo da educação sejam uma e a mesma coisa.

Entretanto, apesar dos avanços legais, os dados demonstram que a efetivação do direito à EJA é bastante limitada. Conforme o Caderno Pedagógico, “[...] na letra da lei o direito à educação está assegurado, mas na prática apenas 3.980.203 pessoas foram matriculadas nessa modalidade de ensino em 2011” (Udesc, 2014, p. 23). De modo que essa realidade revela uma cisão entre norma e prática, pois, como alerta Saviani (2019, p. 86), “[...] a manutenção no texto da lei dos dispositivos do artigo quinto [...] constitui um avanço importante, embora não o suficiente, pois o ensino médio foi deixado de fora do direito público subjetivo”. Portanto, é urgente transformar a previsão legal em ação concreta.

Desse modo, indagamos que essas pessoas necessitam não apenas a garantia do acesso, mas também o compromisso com a permanência e a conclusão do percurso educativo como são os princípios estabelecidos na LDB. Conforme o art. 3º, a igualdade de condições para o acesso e a permanência deve ser observada em todos os níveis da educação básica (Brasil, 1996, p. 32). Bem como aponta o parecer CNE/CEB nº 11/2000: “[...] as estratégias e metodologias utilizadas nos cursos

a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 22 Mar. 2025.

⁸ O *Caderno Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos (EJA)* é uma ferramenta essencial para educadores que atuam na alfabetização de jovens e adultos, oferecendo atividades contextualizadas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desenvolvido a partir da pesquisa “Significar para conquistar: desafios da alfabetização de Jovens e Adultos”, realizada no Mestrado Profissional em Práticas da Educação Básica pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, o material visa diversificar as aulas e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, respeitando as especificidades dos educandos da EJA. A elaboração do caderno contou com a colaboração de professores alfabetizadores de diferentes estados brasileiros, que participaram de rodas de conversa e contribuíram com sugestões de atividades, tornando o conteúdo mais próximo da realidade dos alunos e das práticas pedagógicas. Este recurso didático busca suprir a escassez de materiais específicos para a EJA, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa para os sujeitos envolvidos. Ver: FERREIRA, Karoline Guimarães Castro; MORAES, Jorge Luiz Marques de. *Da EJA pra vida: caderno pedagógico*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2022.

de EJA devem considerar o tempo do trabalhador e sua condição física e emocional” (Brasil, 2000a, p. 10), evidenciando a necessidade de respeito às singularidades de seus sujeitos.

Apesar de que a EJA esteja prevista como modalidade com direito próprio, sua inclusão curricular nem sempre contempla as experiências acumuladas por seus sujeitos. Conforme o parecer CNE/CEB nº 11/2000: “[...] o aproveitamento de experiências anteriores dos educandos deve constituir princípio didático e político” (Brasil, 2000a, p. 9). Da mesma forma, o texto da LDB determina que “[...] os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (Brasil, 1996, p. 164), reafirmando o princípio de valorização dos saberes extraescolares.

Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. Que não há educação neutra. Que os saberes dos educandos, por mais rudimentares que possam parecer, são saberes socialmente construídos e devem ser respeitados. Recusar esses saberes é negar a historicidade do sujeito, é romper com o diálogo e com a possibilidade de aprendizagem significativa. O educador progressista deve partir do que o educando já sabe, de sua leitura de mundo, e com ele construir novos conhecimentos. Só assim a escola deixará de ser um espaço de domesticação para tornar-se um espaço de libertação (Freire, 1996, p. 32).

Do mesmo modo, o artigo 38 da LDB prevê a realização de exames supletivos, contudo essa estratégia tem sido utilizada como forma simplificada de “atender” à educação de adultos. Visto que a lógica certificadora muitas vezes substitui um processo formativo consistente, esse dispositivo legal deve ser interpretado com criticidade. Como adverte o Caderno de Formação de Professores de EJA: “[...] a ação de ensinar não pode ser reduzida à preparação para provas, mas deve promover a autonomia e a consciência crítica” (MEC, 2006, p. 21). Por isso, é fundamental resgatar a função humanizadora e emancipatória da EJA.

Ao mesmo tempo, o currículo da EJA precisa dialogar com o mundo do trabalho, da cultura e da cidadania. Segundo a LDB, “[...] a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, p. 29). Dado que seus sujeitos carregam vivências diversas, é imprescindível romper com a lógica escolar tradicional. Assim sendo, como indica a Resolução CNE/CEB nº 1/2000: “[...] a proposta curricular da EJA deve ser construída a partir da realidade dos alunos, considerando os temas geradores⁹ que emergem de sua vida cotidiana” (Brasil, 2000b, p. 6).

⁹ Os temas geradores constituem um dos principais eixos metodológicos da proposta pedagógica de Paulo Freire, sendo concebidos como conteúdos significativos que emergem da realidade concreta dos educandos e que, ao serem problematizados, possibilitam a construção de saberes críticos e contextualizados. Essa abordagem parte da escuta ativa e da investigação do universo vocabular dos sujeitos, permitindo que a aprendizagem dialogue com suas experiências, necessidades e aspirações. Conforme Freire (1985), os temas geradores não são escolhidos arbitrariamente pelo educador, mas “[...] extraídos da vida cotidiana dos educandos, do seu modo de ser, do seu fazer e do seu pensar o mundo” (p. 79), constituindo, assim, um caminho potente para a pedagogia dialógica e emancipadora. Ver: FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

A educação deve ser contextualizada culturalmente e politicamente. Os currículos não podem ser concebidos como realidades neutras ou técnicas, mas como construções sociais que devem estar conectadas com as necessidades, aspirações e experiências dos educandos. Particularmente no contexto da educação de adultos, é fundamental que os processos pedagógicos estejam enraizados na vida cotidiana, no mundo do trabalho e na participação cidadã. A pedagogia crítica exige que o conteúdo curricular esteja diretamente vinculado às formas pelas quais os alunos vivenciam e interpretam o mundo em que vivem¹⁰ (Torres, 2008, p. 91).

Além disso, a legislação educacional afirma que a EJA deve atuar como instrumento de justiça social, contribuindo para a redução das desigualdades históricas. A LDB estabelece como finalidade da educação “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 20). Para tanto, segundo a publicação do MEC, “[...] a formação na EJA deve estar comprometida com os direitos humanos, com a democracia e com a valorização da diversidade” (2006, p. 29), orientando o currículo para o compromisso ético e político.

Todavia, a implementação dessas diretrizes enfrenta o desafio da precarização das condições de oferta, da ausência de formação docente específica e da descontinuidade das políticas públicas. Conforme aponta a publicação do CEALE, “[...] a EJA é uma modalidade marcada por descontinuidades, avanços e retrocessos, que impactam diretamente na sua legitimidade social” (CEALE, 2013, p. 38). Por outro lado, a UNESCO insiste que “[...] a aprendizagem ao longo da vida deve ser garantida como princípio básico para uma sociedade mais justa e solidária” (UNESCO, 2003, p. 11).

Dessa forma, a legislação que orienta a EJA no Brasil, embora traga princípios fundamentais e objetivos nobres, ainda carece de uma materialização efetiva que garanta condições reais de aprendizagem e permanência para os sujeitos dessa modalidade. Em síntese, não se trata apenas de assegurar o direito formal, mas de garantir o direito vivido. Como afirma o parecer CNE/CEB nº 11/2000: “[...] é fundamental reconhecer a EJA como espaço legítimo de formação humana, que valorize a experiência, a resistência e os saberes de seus educandos” (Brasil, 2000a, p. 14). Com isso, a EJA poderá cumprir seu papel social, político e emancipador no contexto das políticas educacionais brasileiras. A partir da obra “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire (1970), fundamenta com precisão a necessidade de transformar o “direito formal à EJA” em um “direito vivido e emancipador”, conforme seu parágrafo:

A educação libertadora, como prática da liberdade, não pode ser imposta. Ela exige um esforço permanente de compreensão crítica da realidade e da superação das contradições em que os homens estão envolvidos. Não pode reduzir-se à simples transmissão de conteúdos, mas deve partir da situação concreta dos educandos, de sua vida, de sua história, de seus sofrimentos e

¹⁰ Tradução nossa.

de suas esperanças. Só assim a educação se torna um ato de conhecimento, um ato de criação, um ato de liberdade (p. 52).

À medida que a EJA se consolida como modalidade da educação básica, sua organização curricular ainda carrega heranças da fragmentação e do tecnicismo escolar, tensionando a ideia de um currículo emancipador. Conforme argumenta Neves (2008): “[...] o Parecer produziu Diretrizes Curriculares Nacionais cujo conteúdo evidencia uma adesão ativa ao projeto social internacional” (p. 24). Do mesmo modo, o texto destaca que “[...] a alfabetização é uma habilidade primordial e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades” (SESI; UNESCO, 1999, p. 23). De modo que a construção de um currículo crítico exige superar tais limites históricos.

Conforme aponta Henry Giroux, “[...] o currículo é uma arena de disputa ideológica e política que nunca é neutra, mas sempre atravessada por valores dominantes” (2004, p. 68). Ao mesmo tempo, os documentos teóricos sobre a EJA propõem uma reorganização curricular centrada na realidade social dos sujeitos, como forma de articulação entre o conhecimento e as práticas sociais. Nesse sentido, “[...] é importante planejar, buscando estratégias e metodologias que levem em consideração os processos históricos, econômicos, políticos, culturais e sociais” (UDESC, 2014, p. 111). Isso significa compreender o currículo como prática situada e viva. Conforme cita Gert J.J. Biesta (2011, p. 21):

O que está em jogo não é simplesmente uma questão de eficácia, mas sim de propósito, de direção e de significado. Se a educação for reduzida a resultados mensuráveis, perdemos de vista o fato de que a educação também diz respeito ao que valorizamos, ao que consideramos desejável e ao que esperamos alcançar. Por isso, a educação não deve ser moldada principalmente pela linguagem da responsabilização, mas por conversas democráticas contínuas sobre o que constitui uma boa educação em primeiro lugar¹¹.

Desde que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi instituída, multiplicaram-se os debates sobre sua aplicabilidade à EJA. Embora se proponha como referência nacional, a BNCC “[...] silencia sobre as especificidades da EJA e ignora a diversidade etária, cultural e de trajetórias formativas desses sujeitos” (UDESC, 2014, p. 120). Por outro lado, Saviani adverte que “[...] a questão do currículo não pode se reduzir à seleção de conteúdos, mas à definição dos fins da educação em uma sociedade de classes” (2013, p. 190). Portanto, pensar o currículo da EJA é também pensar as finalidades da escola pública.

Apesar de que a BNCC traga consigo a promessa de uma educação igualitária, sua padronização curricular tende a desconsiderar os processos de produção de saberes próprios da EJA. Peter McLaren, ao discutir a pedagogia crítica, afirma que “[...] o currículo precisa ser reinventado

¹¹ Tradução nossa.

como uma prática de resistência, incorporando as experiências e as contradições vividas pelos alunos” (2014, p. 67). Do mesmo modo, os textos teóricos afirmam que “[...] a organização do ensino deve considerar o estudo da realidade, a organização e aplicação do conhecimento em articulação com a prática social” (UDESC, 2014, p. 117). Dessa forma, o currículo deixa de ser um plano fechado e passa a ser um campo de diálogo e transformação.

A educação libertadora consiste num ato cognoscente e, portanto, criador. Não é a transferência de conhecimento de um sujeito para outro, mas o encontro entre sujeitos que se reconhecem como inacabados. O conhecimento emerge da ação-reflexão dos homens sobre o mundo, enquanto o transformam. Esta concepção de educação exige que o conteúdo programático seja elaborado em conjunto com os educandos, a partir da investigação de sua realidade concreta. O currículo, nesse sentido, deixa de ser imposto e passa a ser construído em diálogo com a experiência vivida (Freire, 1970, p. 96).

Ao mesmo tempo, pensar o currículo da EJA como prática política é reconhecer sua dimensão histórica, cultural e ideológica. Para Giroux (2004), “[...] o currículo escolar deve ser compreendido como um espaço de disputa por significados, onde se articulam as forças da dominação e da resistência” (p. 89). Do mesmo modo, McLaren (2014) adverte que “[...] um currículo crítico deve desestabilizar as certezas do conhecimento estabelecido e criar espaços para a voz dos silenciados” (p. 71). Assim, o currículo da EJA não pode ser meramente reprodutor da lógica escolar tradicional, mas deve insurgir como projeto de emancipação.

Por outro lado, quando se impõe uma matriz curricular homogênea como a da BNCC, reduz-se a potência do currículo como construção coletiva e plural. Saviani (2013) aponta que “[...] os currículos propostos pelas reformas educativas contemporâneas tendem a esvaziar o conteúdo crítico, priorizando competências funcionais e pragmáticas” (p. 194). Já Peter McLaren (2014) ressalta que “[...] a estrutura curricular dominante serve mais para conformar do que para formar, ao manter os sujeitos presos a papéis predeterminados” (p. 83). Portanto, repensar o currículo da EJA é também resistir aos modelos que negam a complexidade dos seus sujeitos.

Apesar de que muitas propostas curriculares afirmem respeitar a diversidade, na prática elas reproduzem uma lógica linear, descontextualizada e tecnicista. Edward Lindeman, já em 1926, reconhecia que “[...] na educação de adultos, o currículo deve partir das situações vividas, e não de disciplinas abstratas” (p. 9). Complementarmente, Oliveira (2014) afirma que “[...] a experiência é a fonte mais rica de aprendizagem do adulto; o centro metodológico é a análise das experiências” (p. 2). De modo que um currículo coerente com a EJA precisa emergir das vivências reais de seus educandos.

Os adultos são motivados a aprender à medida que vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem pode satisfazer; por isso, as motivações mais eficazes são internas, e não externas. A orientação dos adultos para a aprendizagem é centrada na vida; portanto, as unidades apropriadas para organizar a aprendizagem de adultos são situações de vida, e não

disciplinas. [...] A experiência é a fonte mais rica de aprendizagem do adulto; por isso, a metodologia central da educação de adultos é a análise da experiência¹² (Knowles, 2005, p. 39).

Desde que o conceito de currículo começou a ser compreendido como construção cultural e política, a crítica à sua neutralidade se tornou fundamental para repensar sua função social. Giroux (2004) sublinha que “[...] o currículo deve ser concebido como um texto político, atravessado por relações de poder e por interesses sociais concretos” (p. 99). E Saviani (2019) acrescenta que “[...] o problema do currículo está diretamente ligado ao projeto de sociedade que se pretende construir” (p. 92). Com isso, reafirma-se que o currículo da EJA deve estar orientado pela justiça social, pela crítica e pelo diálogo com a realidade vivida.

Desde que se entende o currículo como uma prática discursiva, torna-se evidente que ele não apenas organiza o conteúdo escolar, mas também seleciona e legitima determinados saberes em detrimento de outros. Como destaca Henry Giroux (2004): “[...] a escola se torna um espaço em que os significados são produzidos, negociados e, muitas vezes, impostos” (p. 111). Da mesma forma, Apple (2006) observa que “[...] o conhecimento oficial é sempre o conhecimento de alguém – não é neutro nem universal” (p. 42). Dessa forma, discutir o currículo da EJA é também desmascarar os interesses por trás de sua organização.

Assim, a fim de que se construa um currículo realmente comprometido com a realidade dos sujeitos da EJA, é necessário recuperar a dimensão ética e política da educação. Como aponta Saviani (2019): “[...] um currículo coerente com a pedagogia histórico-crítica¹³ deve assumir a função de mediar a apropriação ativa do saber elaborado” (p. 98). E, como afirma Brookfield (2005): “[...] a educação de adultos deve desafiar as formas assumidas do conhecimento e colocar em crise as estruturas de dominação” (p. 62). Portanto, o currículo precisa deixar de ser um mecanismo de controle e se tornar um instrumento de liberdade.

Entretanto, essa transformação curricular só se efetiva se os educadores forem também sujeitos conscientes e críticos do processo pedagógico. Para McLaren (2015), “[...] ensinar é um ato político e o currículo é o campo onde se disputa a hegemonia cultural” (p. 37). Do mesmo modo, Biesta (2006)

¹² Tradução nossa.

¹³ A pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani, propõe uma educação comprometida com a transformação social, partindo da análise das condições concretas da realidade para promover a formação de sujeitos críticos e conscientes. Essa concepção pedagógica entende que o conhecimento escolar deve ser sistematizado e socialmente relevante, contribuindo para a superação das desigualdades e da alienação. Para Saviani (2013), “[...] a educação escolar tem por objetivo a apropriação, pelos alunos, do saber sistematizado acumulado historicamente, permitindo-lhes compreender e intervir na realidade” (p. 25). Assim, a pedagogia histórico-crítica rompe com visões espontaneístas e tecnicistas, defendendo uma prática educativa intencional e rigorosamente articulada à luta pela emancipação humana. Ver: SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

adverte que “[...] o verdadeiro valor da educação não está no conteúdo transmitido, mas na possibilidade de emancipação que ela oferece” (p. 27). Com isso, torna-se urgente romper com modelos autoritários e oferecer aos educandos da EJA um currículo que dialogue com sua história e seus projetos de futuro.

Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo. Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Ensinar exige saber escutar. Ensinar exige disponibilidade para o diálogo. Ensinar exige querer bem aos educandos. Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos. Ensinar exige compreensão da realidade. [...] A formação do educador deve partir do princípio de que ele é também um sujeito em permanente formação, que precisa estar comprometido com a transformação do mundo (Freire, 1996, p. 63).

Em síntese, o currículo da EJA não pode ser entendido como um documento técnico ou neutro, mas sim como um projeto político-pedagógico que articula saberes, sujeitos e contextos. Dado que essa modalidade lida com sujeitos historicamente marginalizados, é fundamental que o currículo valorize seus conhecimentos e potencialize sua autonomia. Como expressa hooks (1994): “[...] ensinar é um ato de esperança, de abertura ao outro e à transformação” (p. 13). E, como frisa Freire (1996): “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 80). Com isso, reafirma-se que o currículo da EJA deve ser uma ferramenta de conscientização, resistência e emancipação.

Desse modo, à medida que refletimos sobre a especificidade dos sujeitos da EJA, torna-se evidente que metodologias tradicionais não dão conta de sua complexidade. Por isso, pensar práticas pedagógicas emancipatórias exige ir além da lógica transmissiva. Como afirma Paulo Freire: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (2014, p. 47). Do mesmo modo, Brookfield observa que “[...] a prática docente crítica está enraizada no desafio de expor e resistir às formas como o poder opera nas salas de aula” (2005, p. 91). Dessa forma, ensinar jovens e adultos é também escutar suas trajetórias e transformar o espaço escolar em lugar de reconstrução de sentidos.

Desde que se abandona a ideia de currículo pronto e se aposta na pedagogia da escuta¹⁴, o cotidiano escolar na EJA passa a ser um espaço fértil de construção de conhecimento. O acolhimento

¹⁴ A pedagogia da escuta é uma abordagem que valoriza a escuta sensível e ativa como fundamento do processo educativo, reconhecendo as vozes, os saberes e as experiências dos educandos como ponto de partida para a construção do conhecimento. Inspirada em práticas dialógicas e no respeito à infância, juventude e diversidade cultural, essa perspectiva rompe com a lógica transmissiva e hierárquica da educação tradicional, promovendo uma relação horizontal entre educador e educando. De acordo com Rinaldi (2002), “[...] escutar é muito mais do que ouvir; é um ato de abertura, de acolhimento e de responsabilidade diante da palavra do outro” (p. 85). Assim, a pedagogia da escuta se constitui como prática ética e política, voltada à formação de sujeitos críticos e participativos. Ver: RINALDI, Carlina. *In diálogo com Reggio Emilia: escutar, pesquisar e aprender*. Porto Alegre: Penso, 2002.

inicial, por exemplo, não se restringe à chamada formal, mas à escuta ativa das histórias de vida. Lindeman destaca que “[...] na educação de adulto, o aluno ajuda na formulação do currículo; sob condições democráticas, a autoridade é do grupo” (1926, p. 166). Da mesma forma, Mezirow afirma que “[...] a educação transformadora parte de experiências que exigem reinterpretação crítica” (1991, p. 14), o que impõe ao educador a necessidade de mediar, e não dominar, o processo de ensino.

Em salas de aula democráticas para adultos, os professores não simplesmente transmitem conhecimento; eles aprendem com os alunos ao explorar conjuntamente as suposições que moldam sua compreensão do mundo. Ensinar torna-se um processo de investigação mútua, onde o poder é compartilhado e o significado é construído por meio do diálogo. [...] Escutar torna-se um ato pedagógico central, que afirma a experiência vivida dos aprendizes e abre espaço para a reflexão crítica. Tal postura exige que os professores descentrem sua autoridade e abracem a vulnerabilidade como condição para uma aprendizagem autêntica¹⁵ (Brookfield, 2005, p. 124).

Conforme demonstram as boas práticas da EJA, a mediação cultural é uma estratégia essencial para garantir que os saberes dos alunos não sejam negados, mas valorizados no processo educativo. Para Freire (2014), “[...] a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem” (p. 69). Do mesmo modo, Fontes observa que “[...] as políticas educacionais voltadas à EJA devem considerar as formas de sociabilidade próprias da classe trabalhadora” (2010, p. 292). Não apenas o conteúdo, mas o modo como se ensina e se aprende, deve estar comprometido com a transformação das condições de vida dos educandos.

Ao mesmo tempo, a escola que acolhe o adulto trabalhador deve reconhecer a importância da autonomia e do ritmo individual. Segundo Kerka, “[...] planejar com adultos requer negociação de objetivos e estratégias de avaliação mútua” (apud Anzorena, 2010, p. 122). Por outro lado, Rubisntein (1985) afirma que “[...] a capacidade de aprendizagem está conformada por duas dimensões: a operacional e a processual” (p. 19). Com isso, percebemos que a escuta, mais que técnica, é uma atitude política no contexto da EJA.

Não apenas isso, mas também a construção de projetos de vida exige do educador o domínio de metodologias que favoreçam a participação ativa dos estudantes. Segundo Ireland, “[...] uma alfabetização eficaz parte do reconhecimento das práticas sociais da linguagem presentes no cotidiano do educando” (2008, p. 25). Já Mezirow (1991) reforça que “[...] a aprendizagem transformadora acontece quando mudamos os esquemas de significados que estruturam nossa compreensão do mundo” (p. 12). Dessa maneira, as atividades pedagógicas devem partir de temas concretos e cotidianos.

A atitude mais importante que pode ser formada é o desejo de continuar aprendendo. Esse desejo não é fruto de uma imposição externa, mas surge do reconhecimento de que o

¹⁵ Tradução nossa.

conhecimento está conectado aos problemas e às experiências da vida cotidiana. [...] O currículo deve, portanto, emergir da própria vida do estudante e estar vinculado ao seu ambiente. É somente ao relacionar o conteúdo às experiências reais do aprendiz que a educação pode se tornar um processo de crescimento (Dewey, 1916, p. 48).

À primeira vista, parece simples propor um trabalho com temas geradores. Contudo, é no processo de escuta e investigação do universo vocabular dos estudantes que se estrutura a pedagogia freireana. “É preciso aprender a escutar para depois ensinar” (Freire, 2014, p. 78). Do mesmo modo, Vygotsky observa que “[...] o professor torna-se um organizador e facilitador do conhecimento, e não seu transmissor exclusivo” (1999, p. 108). A escolha de temas como saúde, trabalho e moradia, por exemplo, aproxima o conteúdo da realidade vivida.

Entretanto, é importante lembrar que metodologias dialógicas não se reduzem ao debate livre. Elas exigem planejamento intencional e crítico. Segundo Freire (2014), “[...] o diálogo é um encontro amoroso dos homens, que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam” (p. 45). Knowles (2009) complementa que “[...] a característica essencial da andragogia¹⁶ é sua flexibilidade [...] o ponto de partida e as estratégias dependem da situação” (p. 156). Assim, o diálogo se torna instrumento de consciência e de ação.

Desde que se adota uma abordagem andragógica, o papel do professor na EJA deixa de ser o de “transmissor” e passa a ser o de parceiro do processo. Para Anzorena (2010), a andragogia “[...] surge como ciência nova imposta pelas circunstâncias históricas que nos obrigam a pensar a formação do adulto de modo planejado” (p. 10). De modo semelhante, León (1977) define a andragogia como “[...] designação do conjunto dos métodos e meios para a reciclagem de adultos” (p. 4). Com isso, cria-se um ambiente de coaprendizagem onde todos constroem saberes.

No modelo andragógico, o papel do professor é redefinido como o de facilitador da aprendizagem, e não como transmissor de conteúdo. O professor torna-se um recurso, um guia e um coaprendiz. Os adultos trazem consigo uma vasta bagagem de experiências, que constitui a fonte mais rica para a aprendizagem. Por isso, as atividades de aprendizagem devem envolver os alunos no planejamento e na avaliação do próprio ensino. A sala de aula andragógica baseia-se no respeito mútuo, onde os aprendizes são vistos como indivíduos autodirigidos, capazes de contribuir ativamente com o processo de aprendizagem (Knowles, 2005, p. 64).

¹⁶ A andragogia é a teoria e prática da educação voltada para adultos, baseada na compreensão de que os sujeitos maduros aprendem de maneira distinta das crianças, por meio da valorização de suas experiências de vida, autonomia e motivação intrínseca. Ao contrário da pedagogia tradicional, a andragogia reconhece o adulto como um sujeito ativo, capaz de orientar seu próprio processo de aprendizagem. Knowles (2005) afirma que “[...] a educação de adultos deve partir do princípio de que eles são autônomos, autodirigidos e que sua aprendizagem é mais eficaz quando baseada em problemas reais do cotidiano” (p. 64). Essa abordagem tem sido fundamental para o desenvolvimento de práticas mais contextualizadas e significativas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ver: KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON, Elwood F.; SWANSON, Richard A. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. 6. ed. Burlington: Elsevier, 2005.

Do mesmo modo, a construção de práticas situadas exige que o planejamento seja flexível e coerente com os tempos e sentidos dos educandos. Rummert e Ciavatta (2010) afirmam que “[...] a centralidade da história como processo e método é princípio fundamental para a prática pedagógica com jovens e adultos” (p. 93). Já Rubisntein (1985) reforça que “[...] o processo de aprendizagem na EJA deve considerar os saberes prévios como chave de acesso ao novo conhecimento” (p. 19). Isso significa que a metodologia deve partir da realidade concreta para alcançar a reflexão abstrata.

Além disso, a prática pedagógica na EJA precisa lidar com desafios de evasão e baixa autoestima, o que exige metodologias afetivas e respeitosas. Segundo Oliveira (1999), “[...] os sujeitos da EJA enfrentam cansaço, privações e abandono histórico, o que torna o ambiente acolhedor ainda mais necessário” (p. 99). E como lembra Scoz (1994), “[...] os problemas de aprendizagem devem ser compreendidos dentro das articulações sociais, pedagógicas e afetivas” (p. 22). Assim sendo, reconhecer e acolher essas necessidades é o primeiro passo para um ensino efetivo.

Portanto, ao pensar metodologias para a EJA, é preciso conjugar acolhimento, escuta e criticidade. Ireland afirma que “[...] a educação de jovens e adultos precisa integrar políticas públicas, formação docente e um projeto pedagógico ancorado na realidade dos sujeitos” (2008, p. 31). E como endossa Freire (2014): “[...] ensinar exige coragem para lutar por um mundo menos feio” (p. 121). Em outras palavras, ensinar na EJA é, antes de tudo, um compromisso ético com a transformação dos sujeitos e das estruturas sociais que os atravessam.

À medida que se reconhece a EJA como um direito e não como compensação, emerge a necessidade de compreender seus sujeitos em sua pluralidade e complexidade. Os educandos da EJA carregam trajetórias marcadas pela desigualdade, e é sobre elas que se deve construir o processo educativo. Como afirma o documento oficial: “[...] a prática pedagógica [...] desenvolverá a autonomia intelectual e o pensamento crítico nos alunos da EJA, objetivando formar cidadãos capazes de lutarem por seus direitos e de se apropriarem dos conhecimentos transmitidos pela Escola e na prática social” (Abreu et al., 2014, p. 107). Ao mesmo tempo, a própria LDB orienta que “[...] a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996, art. 1º, §2º).

A pedagogia do oprimido, que implica numa tarefa de libertação, não pode ser elaborada por opressores. Ela deve ser feita com os oprimidos e por eles, na luta incessante por recuperar sua humanidade. [...] Esta pedagogia faz da opressão e de suas causas o objeto da reflexão dos oprimidos, a partir da qual tomarão consciência para se engajarem na luta por sua libertação. E essa luta começa pela compreensão crítica da realidade em que vivem (Freire, 1970, p. 47).

Ao mesmo tempo, a EJA acolhe sujeitos cujas rotinas são atravessadas pelo trabalho exaustivo, pelas responsabilidades familiares e pela urgência da sobrevivência. Assim, entre os estudantes, encontramos mães solo, jovens trabalhadores precarizados e pessoas em situação de vulnerabilidade.

Maciel e Santos destacam que “[...] a educação de jovens e adultos deve levar em conta as condições sociais, econômicas e culturais dos educandos e as dificuldades concretas que enfrentam no cotidiano” (2020, p. 120). E Rummert e Ciavatta ressaltam que “[...] os alunos da EJA são oriundos dos segmentos populares, que trazem uma história de vivências de desigualdades sociais, sendo sujeitos históricos-sociais” (2010, p. 93).

Não apenas as histórias de evasão escolar se repetem, mas também os motivos que levam à descontinuidade do percurso formativo. Conforme Rummert e Ventura, “[...] os motivos da interrupção dos estudos dizem respeito, geralmente, a fatores econômicos, sociais, cognitivos e culturais” (2007, p. 38). E Silva e Souza registram que “[...] muitos deles, quando na faixa etária ideal, saíram da escola porque não conseguiam aprender” (2020, p. 97). Por isso, entender os sujeitos da EJA é acolher os desafios que os atravessam.

A escola deve ser vista como um lugar onde os diferentes grupos sociais têm a possibilidade de desenvolver uma concepção própria do mundo. Quando essa possibilidade lhes é negada – seja por desigualdade econômica, por exclusão cultural ou por métodos pedagógicos ineficazes – o processo de formação é interrompido. [...] A função pedagógica é, portanto, uma função política, pois a hegemonia se constrói também por meio da educação ou se perde por sua ausência¹⁷ (Gramsci, 2011, p. 55).

Desde que se compreende que cada educando carrega consigo um repertório próprio, a sala de aula da EJA passa a ser um espaço de escuta e de valorização da experiência. O documento nacional reforça que “[...] a experiência vivida pelos alunos deve ser o ponto de partida para a construção do conhecimento, especialmente na EJA” (Brasil, 2000, p. 115). E Bourdieu nos lembra que “[...] cada estudante tem um acúmulo de capital cultural” que não pode ser ignorado (Bourdieu, 1979, apud Rummert & Ciavatta, 2010, p. 94). Dessa forma, o cotidiano dos sujeitos torna-se conteúdo legítimo da prática pedagógica.

Apesar de que a EJA represente uma oportunidade de retomada da escolarização, muitos de seus estudantes ainda enfrentam dificuldades de acesso ao digital, transporte precário e jornadas de trabalho extenuantes. Segundo Fernandes, “[...] o número potencial de estudantes da EJA no Brasil é superior a 70 milhões, mas apenas 3.980.203 pessoas foram matriculadas nessa modalidade de ensino em 2011” (2012, p. 90). E Saviani nos alerta que “[...] a educação escolar é capaz de mudar as condições do sistema vigente, mas depende do acesso e da permanência” (Saviani, 2008, p. 97).

Não apenas o acesso, mas também o tempo de estudo é uma das maiores barreiras encontradas pelos sujeitos da EJA. Como demonstram os dados, muitos frequentam a escola no turno da noite, após um dia inteiro de trabalho ou de cuidado familiar. Para Oliveira, “[...] os sujeitos jovens e adultos são

¹⁷ Tradução nossa.

compelidos a alterar sua rotina cotidiana [...] deixando de lado afazeres ou até mesmo momentos de descanso” (1999, p. 99). E acrescenta que “[...] os indivíduos aprendem de maneiras diferentes e em tempos diferentes, pois recebem influência do meio e de outros indivíduos” (p. 98).

Um dos pressupostos fundamentais da andragogia é que os aprendizes adultos acumulam uma base de experiências e conhecimentos de vida que pode incluir atividades relacionadas ao trabalho, responsabilidades familiares e educação anterior. [...] Os adultos são autônomos e autodirigidos. Eles precisam ter liberdade para se conduzir e necessitam que a aprendizagem seja adaptada para acomodar suas limitações de vida, como o tempo, o cansaço e as obrigações pessoais (Knowles, 2005, p. 44).

Dado que a experiência é a matéria-prima do processo educativo na EJA, o educador precisa aprender a escutar e a traduzir os saberes dos sujeitos em conteúdos escolares significativos. Freire reforça que “[...] quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo” (2014, p. 77). E conforme as Diretrizes Curriculares da EJA: “[...] a função reparadora está relacionada à desigualdade social, recebida como herança de uma história passada, que alijou uma parcela significativa da população dos direitos civis da sociedade grafocêntrica” (Brasil, 2000, p. 10). Assim, o método se ancora no cotidiano e no contexto.

Ao mesmo tempo, os desafios motivacionais são intensos. Muitos alunos relatam medo de não conseguir acompanhar as atividades, vergonha de errar ou desconfiança quanto à própria capacidade. Silva e Souza esclarecem que “[...] ao chegar na EJA, você vai se deparar com jovens e adultos que se encontram fora de sala de aula há muitos anos e, ainda, com muita incidência, alunos que nunca frequentaram uma sala de aula. Aprender a ler e a escrever para eles é um grande desafio” (2020, p. 97). Já Oliveira recorda que “[...] não se pode iniciar um trabalho pedagógico sem considerar o que contextualiza o sujeito: trabalho, moradia, alimentação, saúde, maternidade e manifestações culturais” (2012, p. 98).

Por outro lado, a diversidade de idades e trajetórias que compõem uma única turma pode ser vista como obstáculo ou como riqueza pedagógica. Conforme Abreu, “[...] situações diversas são encontradas, tais como alunos trabalhadores e de variadas faixas etárias em uma mesma etapa de ensino” (2014, p. 88). E para Rummert e Ventura, “[...] essa heterogeneidade é expressão histórica da distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos” (2007, p. 38).

É precisamente respeitando as diferenças entre os educandos – culturais, de classe, de gênero, de idade – que o educador progressista pode construir uma prática democrática. A escola que não reconhece essa diversidade se fecha em um modelo único, que exclui e silencia. [...] Ensinar exige o reconhecimento de que cada sujeito é portador de saberes próprios, que devem ser considerados ponto de partida para a construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996, p. 34).

Com o propósito de valorizar a trajetória dos sujeitos, a escola deve criar espaços de fala e escuta onde a vida cotidiana torne-se ponto de partida para a aprendizagem. Como afirma o texto pedagógico: “[...] a organização do trabalho pedagógico na EJA deve valorizar os interesses individuais e o ritmo de aprendizagem de cada sujeito” (Abreu et al., 2014, p. 107). E a BNCC recomenda “[...] ações educativas que reconheçam as práticas culturais e a diversidade do saber popular” (Brasil, 2000, p. 11).

Assim sendo, o desafio é romper com modelos pedagógicos homogêneos e propor metodologias que considerem a identidade dos sujeitos como condição pedagógica. Como pontua Abreu et al., “[...] a escola tem sido historicamente marcada por uma lógica que consagra os saberes hegemônicos e silencia os saberes populares” (2014, p. 97). E Saviani lembra que “[...] o desejo de tornar o sujeito da EJA emancipado deve estar no horizonte de toda e qualquer ação pedagógica” (2008, p. 97).

Desse modo, os sujeitos da EJA não são “exceções” nem “atrasados”, mas trabalhadores, mães, migrantes e jovens em busca de dignidade. Portanto, é urgente que a escola reconheça suas experiências como fontes legítimas de conhecimento e que construa com eles um projeto formativo crítico e solidário. Freire afirma: “[...] o saber que deixa de ser de ‘experiência feito’ para ser de experiência narrada ou transmitida impõe a passividade, anulando o poder criador dos educandos” (2014, p. 75). E Abreu et al. reforçam: “[...] a aprendizagem na EJA deve considerar a experiência, a independência e a autonomia como princípios fundamentais do desenvolvimento” (2014, p. 93).

À medida que as perspectivas críticas se consolidam como pilares da educação emancipadora, torna-se essencial compreender o currículo não como uma mera lista de conteúdos, mas como campo de disputa simbólica e política. Conforme destaca Giroux (2004), “[...] o currículo representa um campo de batalha no qual se enfrentam diferentes interesses ideológicos.” (p. 39). Do mesmo modo, Biesta (2011) reforça que “[...] a educação não deve ser reduzida à produção de resultados mensuráveis, mas deve abrir espaço para a subjetivação e para o inesperado” (p. 84). Assim sendo, o currículo insurgente se orienta por uma lógica que valoriza o inacabamento humano e a permanente reconstrução do saber.

A educação é um ato político e, por isso mesmo, nunca neutro. [...] A prática educativa não pode se limitar à transmissão de conteúdos, mas deve partir da curiosidade dos educandos, de sua inserção no mundo. O conhecimento é algo que se constrói no movimento da pergunta, na ousadia da dúvida, na consciência de que somos seres inacabados e, por isso, educáveis (Freire, 1996, p. 98).

Não apenas se contrapõe ao currículo prescritivo e tecnicista, mas também busca integrar a vida cotidiana dos sujeitos, suas lutas e esperanças. Carlos Torres (2008) afirma com ênfase: “[...] um

currículo transformador deve estar enraizado nas realidades vividas dos estudantes” (p. 91). Da mesma forma, Biesta (2011) pontua que “[...] o objetivo da educação democrática não é moldar indivíduos conformes, mas fomentar a capacidade de agir de maneira ética e política” (p. 112). Com o propósito de promover essa transformação, a escola precisa, urgentemente, ressignificar sua função social a partir das vozes historicamente silenciadas.

Por outro lado, um currículo insurgente não se constitui sem a valorização da dissidência e da resistência como fundamentos epistemológicos. Giroux (2004) observa que “[...] a pedagogia crítica é uma forma de intervenção política que busca desnaturalizar o poder” (p. 52). E Torres (2008) adverte: “[...] educação não é neutralidade; é um ato profundamente político que pode libertar ou oprimir” (p. 67). Em outras palavras, a insurgência curricular demanda coragem ética para romper com a reprodutibilidade dos padrões coloniais e neoliberais.

Apesar de que muitas políticas educacionais ainda operem com lógicas meritocráticas e individualistas, a democratização da gestão curricular na EJA propõe outro caminho: o da escuta ativa e da partilha de decisões. Biesta (2011) sustenta que “[...] não se trata de dar voz ao aluno, mas de criar condições para que ele possa falar e ser escutado” (p. 124). Do mesmo modo, Giroux (2004) sublinha que “[...] a democracia precisa ser aprendida e praticada nos espaços escolares como forma de vida e de pedagogia” (p. 61). Portanto, a gestão curricular democrática é, antes de tudo, uma pedagogia do comum.

Democracia é mais do que uma forma de governo; é, sobretudo, um modo de viver em associação, de experiência comunicada em conjunto. A escola, como instituição de aprendizagem, deve ser um reflexo da vida democrática, onde a liberdade e a responsabilidade são praticadas e onde os indivíduos aprendem a participar de empreendimentos comuns por meio da investigação compartilhada e do respeito mútuo (Dewey, 1916, p. 87).

Conforme se avança na compreensão da EJA como espaço de emancipação, também se evidencia a importância de que seus currículos sejam construídos em diálogo com os territórios. Torres (2008) enfatiza: “[...] as escolas precisam assumir uma função orgânica em suas comunidades, sendo interlocutoras dos saberes populares” (p. 104). E Biesta (2011) complementa: “[...] a educação deve estar aberta ao mundo, não como algo a ser dominado, mas como algo a ser respondido com responsabilidade” (p. 56). Com isso, o currículo deixa de ser imposto e passa a ser tecido coletivamente.

Desde que a escola se reconhece situada em um contexto histórico e geográfico específico, ela pode se abrir ao conhecimento dos povos e à complexidade da vida. Giroux (2004) assevera que “[...] o currículo deve ser uma arena para a produção de significados que desafiem o status quo” (p. 88). E, por sua vez, Torres (2008) reitera: “[...] o compromisso ético do educador crítico é com a justiça

cognitiva e a inclusão epistêmica” (p. 79). Dessa forma, a articulação entre escola e território se concretiza como ato de justiça pedagógica.

Não apenas os conteúdos precisam ser repensados, mas também as metodologias e os modos de avaliação para que dialoguem com os tempos e ritmos da vida adulta. Conforme Biesta (2011), “[...] é preciso deslocar o foco da educação da excelência para a relevância e da eficácia para a significância” (p. 102). E Giroux (2004) argumenta que “[...] a aprendizagem deve estar vinculada às experiências e aos contextos sociais concretos dos educandos” (p. 69). Com isso, a pedagogia se humaniza e se torna politicamente situada.

Ao mesmo tempo, a insurgência curricular exige o rompimento com as lógicas hierarquizadas de conhecimento. Giroux (2004) adverte que “a escola não pode continuar sendo o lugar onde os saberes dominantes são apenas reproduzidos” (p. 112). E Biesta (2011) insiste que “o desafio da educação é permitir que novas formas de vida possam emergir, sem reduzi-las a normas pré-estabelecidas” (p. 90). Assim sendo, o currículo insurgente atua como provocação constante à colonialidade do saber.

A educação bancária, ao invés de comunicar, faz comunicados e depósitos que os educandos pacientemente recebem, memorizam e repetem. [...] Em lugar da comunicação, impõe-se a comunhão da autoridade do saber, negando aos educandos o direito de serem sujeitos do conhecimento. Esse tipo de educação serve aos interesses da dominação, porque adapta os oprimidos à lógica do opressor, impedindo-os de desenvolver uma consciência crítica da realidade (Freire, 1970, p. 58).

Dado que a EJA é constituída por sujeitos com trajetórias intensas, muitas vezes marcadas pela exclusão e pela invisibilidade, é essencial que a escuta pedagógica seja horizontal e afetiva. Torres (2008) explica que “[...] a escuta na educação popular não é uma técnica, mas um posicionamento político e ético” (p. 87). Do mesmo modo, Giroux (2004) afirma: “[...] a afetividade e a escuta são dimensões cruciais de qualquer projeto pedagógico crítico” (p. 101). Portanto, o currículo emancipador se faz na escuta ativa dos sujeitos e de suas histórias.

Entretanto, resistir à lógica neoliberal não é simples, pois ela se infiltra nos discursos e nas práticas cotidianas, mesmo quando disfarçada de inovação. Biesta (2011) critica que “[...] o discurso da qualidade na educação frequentemente mascara a imposição de padrões alheios ao contexto educativo” (p. 78). Giroux (2004) concorda, ao dizer que “[...] o neoliberalismo transforma a educação em mercadoria e os alunos em consumidores” (p. 83). De modo que, ao insurgir, o currículo precisa ser capaz de desmascarar essas sutilezas do capital.

Com o propósito de garantir que a EJA cumpra seu papel social e político, é urgente reposicionar o currículo como mediação entre o “saber escolar” e o “saber da vida”. Torres (2008)

observa que “[...] o currículo insurgente é aquele que permite aos educandos relerem o mundo a partir de sua própria experiência” (p. 108). E Biesta (2011) pontua que “[...] a escola deve ser um lugar onde o novo possa acontecer, onde os estudantes possam se tornar sujeitos do mundo” (p. 99). Dessa forma, o currículo se torna um ato de insurgência e também de acolhimento.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quehaceres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, pesquisando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. [...] A educação não é neutra. É um ato político, um ato de coragem, um ato de acolhida do outro na construção comum do saber (Freire, 1996, p. 30).

Desse modo, a construção de um currículo contra-hegemônico na EJA não se resume à crítica, mas se estende à proposição de caminhos coletivos, éticos e democráticos. Giroux (2004) encerra afirmando: “[...] a pedagogia crítica é um projeto de esperança que se alimenta da ação e da solidariedade” (p. 119). E Torres (2008) conclui que “[...] o papel da escola emancipadora é abrir horizontes e afirmar a dignidade dos que historicamente foram negados” (p. 115). Com isso, compreendemos que um currículo insurgente é, sobretudo, um ato de amor à justiça.

4 CONCLUSÃO

Com base na análise empreendida ao longo do artigo, é possível afirmar que o currículo e as metodologias praticadas na EJA, à luz da LDB, ainda enfrentam contradições significativas entre o prescrito e o realizado. À medida que as legislações e documentos oficiais reconhecem o direito à educação como um princípio fundamental, observa-se que a efetivação desse direito, no cotidiano das escolas, permanece condicionada por práticas excludentes, padronizações curriculares e ausência de metodologias específicas que respeitem a singularidade dos sujeitos jovens e adultos.

Entretanto, ao longo desta pesquisa, ficou evidente que é possível reverter esse quadro. Conforme foi demonstrado, práticas pedagógicas baseadas na escuta ativa, na valorização da experiência e na construção coletiva do saber têm se mostrado potentes no enfrentamento das desigualdades educacionais. Além disso, a incorporação dos saberes populares, das realidades locais e do mundo do trabalho amplia o sentido da escolarização para além da certificação, conferindo-lhe densidade ética e política.

Ao mesmo tempo, a análise revelou que currículos contra-hegemônicos e metodologias críticas são elementos centrais para a promoção da justiça educacional na EJA. Para tanto, é preciso que as escolas rompam com a lógica de silenciamento e assumam, com coragem, o compromisso de construir

projetos formativos com os sujeitos, e não para eles. Assim sendo, a pedagogia do diálogo, da problematização e da escuta emerge como caminho necessário.

Dito isso, apesar dos avanços legais representados pela LDB, ainda são frágeis os mecanismos institucionais que garantem uma EJA verdadeiramente emancipadora. Contudo, quando fundamentadas em práticas pedagógicas comprometidas com os direitos humanos, a inclusão e a transformação social, currículo e metodologia deixam de ser apenas instrumentos técnicos e passam a ser dispositivos de emancipação.

Dessa forma, reafirma-se que a EJA precisa ser compreendida como um espaço de resistência e criação. Para tanto, educadores, gestores e formuladores de políticas públicas devem ser convocados a repensar suas práticas, em sintonia com os sujeitos que compõem essa modalidade. Com isso, a educação de jovens e adultos pode, de fato, cumprir sua função social de reparar desigualdades, promover o direito à aprendizagem ao longo da vida e fortalecer a democracia.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. M. de. Educação de Jovens e Adultos: desafios e possibilidades. Curitiba: CRV, 2014.
- BIESTA, G. J. J. Beyond learning: democratic education for a human future. Boulder: Paradigm Publishers, 2006.
- BIESTA, G. J. J. Good education in an age of measurement. Boulder: Paradigm Publishers, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000a.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000b.
- BROOKFIELD, S. D. The power of critical theory for adult learning and teaching. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- DEWEY, J. Como pensamos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.
- DEWEY, J. Democracia e educação. São Paulo: Nacional, 1916.
- DEWEY, J. Experiência e educação. Campinas: Papirus, 1997.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Raízes afrodiaspóricas – descolonizando a educação pública por um ensino antirracista na Lei 10.639/2003. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 5489–5512, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-258. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3489> Acesso em: 13 Fev. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre palavras e ações—os saberes da “pedagogia da autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 6812–6841, 2025. DOI:10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3301> Acesso em: 13Fev. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação popular e resistência – uma releitura gramsciana para construir saberes emancipatórios. ARACÊ, [S.l.],v.7,n.2,p.5204-5229,2025. DOI: 10.56238/arev7n2-040. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3152> Acesso em: 13 Fev.2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. e tal. Letramento racial e educação: formação de educadores para práticas pedagógicas antirracistas com enfoque na produção intelectual de autores “ladino-amefricanos”. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 3897–3916, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-127 Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3040> Acesso em: 13 Fev. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et. al. “Professor, você está traindo a gente?” A monogamia dos afetos no horizonte da sala de aula a partir da perspectiva da pedagogia confessional de bell hooks. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1263–1286, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-077. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2747> Acesso em: 13 Fev. 2025.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KNOWLES, M. S. The adult learner. 6. ed. Boston: Elsevier, 2005.

MCLAREN, P. Pedagogia crítica: notas para uma crítica da pedagogia. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MCLAREN, P. Pedagogia revolucionária. São Paulo: Cortez, 2015.

MEZIROW, J. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Educação e trabalho: questões contemporâneas. Campinas: Autores Associados, 1999.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Por uma educação do afeto: construindo ‘comunidades pedagógicas em sala de aula’ para transpor o sensível para uma educação transformadora com bell hooks.” Caderno Pedagógico, 22(1), e13578, 2025. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/13578> Acesso em: 23 Mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire.” Caderno Pedagógico, 21(13), e8634, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/12120> Acesso em: 23 Mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Descolonizando os currículos —o protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira.” Observatório Latinoamericano, 5(3), e7980, 2024. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/7980> Acesso em: 23 Mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Entre a libertação e o engajamento –a influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de bell hooks.” *Caderno Pedagógico*, 21(10), e10414, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/10414> Acesso em: 23 mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Educação, arte e literatura: entrelaçando saberes para uma educação emancipatória com Jacotot, libertária com Freire e revolucionária com Boal.” *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9021, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/9021> Acesso em: 23 Mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de bell hooks.” *Caderno Pedagógico*, 21(10), e8633, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/8633> Acesso em: 23 Mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. *Tecer Saberes, Erguer Liberdades: a educação como ferramenta de emancipação na luta de mulheres negras pela visão de Ângela Davis*. *Caderno Pedagógico*, 21(13), e1146, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-047> Acesso em: 23 de Mar. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. *Paulo Freire: do educador ao gestor – transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da américa latina*. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9774, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-334> Acesso em: 23 de Mar. 2025.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. *Educação e política no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SESI; UNESCO. *Educação de adultos: a chave para o século XXI – Relatório da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos*. Brasília: UNESCO, 1999.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2005.

TORRES, C. A. *A globalização e a educação para a cidadania*. São Paulo: Cortez, 2013.

TORRES, C. A. *Educação e neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

UDESC. *Caderno Pedagógico da EJA*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

WEBER, M. *Ensaio de sociologia*. 4. ed. São Paulo: LTC, 1949.