

O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A CRISE ESCOLAR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Rony Pereira Leal

Licenciado e Bacharelado em Português – Literaturas pela Faculdade de Letras e Faculdade de Educação da UFRJ (1998). Mestre em Políticas Públicas e Formação Humana pelo Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ (2014). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Tem experiência nas áreas de Letras e Educação, com ênfase em Língua Portuguesa, Literaturas de Língua Portuguesa e Educação de Jovens e Adultos.

Email: leal.rp@gmail.com

ANA IVENICKI

PhD em Educação pela University of Glasgow. Mestrado em Educação pelo Departamento de Educação da PUC-Rio e Licenciatura em Ciências Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisas em Multiculturalismo e Formação de Professores, tendo especial interesse nas áreas de Educação Comparada, Avaliação Institucional. Foi agraciada com o prêmio CORA CORALINA, pela Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação/ ANPEd e a Secretaria de Educação Diversidade e Inclusão/SECADI, conferido na 36a. Reunião Anual da ANPEd /2013, Goiânia, pela contribuição à Educação com Inclusão Social.

RENATO JOSÉ DE OLIVEIRA

Graduado em Engenharia Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1982), em Licenciatura Em Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1984), mestrado em Educação pela Fundação Getúlio Vargas - RJ (1990) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996). Principais áreas de investigação são: relações entre ética, retórica e educação; análise retórica dos discursos educacionais; racionalidade argumentativa em pesquisas educacionais: questões de teoria e de método.

RESUMO

A despeito das inúmeras revoluções e descobertas ocorridas nos diversos campos do conhecimento desde a sua fundação, a escola se caracteriza como uma instituição que permanece fiel ao seu *éthos* iluminista, ao mesmo tempo em que busca atender ao quantitativo cada vez maior de sujeitos que a ela continuam ocorrendo. No entanto, nas duas últimas décadas, o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a consequente massificação de seu uso têm lhe apresentado novos e instigantes desafios, evidenciando seu caráter conservador e socialmente excludente, sobretudo entre os jovens e adultos pertencentes à população economicamente ativa. Com base no cenário em tela, o presente estudo busca problematizar, à luz da crise institucional que se apresenta e dos esforços conservadores em prol da sua desregulamentação como direito público universal, alguns possíveis caminhos que visem a sua superação e a consolidação de modos mais inclusivos e multiculturalmente orientados de existência.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Crise da escola. Multiculturalismo.

THE (NON) PLACE OF YOUNG AND ADULTS EDUCATION AND THE SCHOOL SYSTEM CRISIS: SOME CONSIDERATIONS

ABSTRACT

Despite the countless revolutions and discoveries in several knowledge fields, since its foundation, school has been characterized as an institution that remains faithful to its illuminist *ethos*, even though it invests in the increase of its audience number. However, in the last two decades, the advents of Information and Communication Technology (ICT) and the following massification of its use have been presenting it new and intriguing challenges,

which expose its conservative and social outcasting nature, especially towards young and adults, members of an economically active population. Considering this scenery, this study problematizes, considering the current institutional crisis and the conservative efforts for its deregulation as a universal public right, some possible strategies to overcome and to consolidate more inclusive and multiculturally oriented methods..

Keywords: Youth and adult education. History of Education. School crisis. Multiculturalism. Ethics.

EL (NO) LUGAR DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y LA CRISIS ESCOLAR: ALGUNAS CONSIDERACIONES

RESUMEN

A pesar de las innumerables revoluciones y los descubrimientos ocurridos en los diferentes campos del conocimiento desde su fundación, la escuela se caracteriza como una institución que permanece fiel a su éthos iluminista, a la vez que intenta atender a un número cada vez más grande de sujetos que la siguen buscando. Sin embargo, en las últimas dos décadas, las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) y su consecuente uso masivo viene presentándole nuevos retos, poniendo evidente su carácter conservador y socialmente excluyente, sobretodo entre los jóvenes y adultos que forman parte de la población económicamente activa. Considerando como base este escenario, el presente estudio busca problematizar, a la luz de la crisis institucional que se presenta y de los esfuerzos conservadores en favor de su desreglamentación como derecho público universal, algunos posibles caminos que tengan como objetivo la superación y consolidación de una existencia más inclusiva y bajo una orientación multicultural.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Crisis de la escuela. Multiculturalismo.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que hipóteses descansam às vezes por séculos, enterradas no solo movediço do Tempo – e se erguem, renascem e retornam para obcecar as mentes ou indicar caminhos insuspeitados.

Ronaldo Lima Lins

A emergência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), não obstante suas contribuições para a otimização de processos, a diminuição de fronteiras e a potencialização dos processos comunicativos e dos fluxos de informações, tem se constituído em um desafio de grandes proporções para a instituição escolar, que se viu, de maneira incontornável, levada a se confrontar com tais questões e a repensar seu papel, em termos

éticos e metodológicos, a partir das demandas que lhe são apresentadas no mundo contemporâneo. Parte do problema se torna mais evidente à medida em que são confrontados os valores e práticas institucionais, e que se constituem historicamente em sua *práxis* identitária, aos diversos e inovadores modos de fazer, aprender e ser das gerações mais atuais.

Tal cenário assume contornos mais dramáticos quando é posta em perspectiva a posição periférica assumida pelos sujeitos jovens e adultos no espaço escolar. Tal condição subalternizadora persiste, a despeito das conquistas históricas obtidas nos campos político e jurídico visando a sua universalização, bem como seu reconhecimento e consequente incorporação aos sistemas de ensino.

Com base no exposto, bem como nas pesquisas acadêmicas e na trajetória profissional dos autores nos campos do multiculturalismo, da ética, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – no exercício da docência na Educação Básica, no Ensino Superior (graduação e pós-graduação) e na Formação de Professores na/ para a EJA –, o presente estudo visa se constituir, não apenas em um espaço reflexivo e de problematização crítica acerca da modalidade e de seu contexto atual, mas, sobretudo, em um campo de construção dialógica do conhecimento, a partir das trocas de saberes e vivências.

Nos limites da proposta em questão, buscamos estruturar o texto no intuito de, a partir de uma abordagem polifônica, refletir acerca das contribuições do campo da Ética para que, a partir da instituição escolar e de sua articulação com os demais espaços do cotidiano dos sujeitos jovens e adultos, se fizesse viável a emergência de discursos e práticas multiculturais.

Para tanto, estruturamos este texto da seguinte forma: inicialmente, apresentamos o contexto histórico e político atual, correlacionando o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) à chamada "crise da escola"; em um segundo momento, discorreremos diacronicamente acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), procurando assinalar, por um lado, suas imbricações com a preparação para o trabalho precarizado, e por outro, sua vinculação à educação popular e aos movimentos políticos organizados; em uma terceira seção, buscamos destacar a diversidade presente na EJA a partir de seus sujeitos, problematizando-a a partir das contribuições do multiculturalismo, e questionando de que formas ela poderia vir a contribuir para a consolidação de modos mais fraternos de existência. A título de considerações finais, propomos, tendo como base as contribuições do campo da Ética, a implantação do *universalismo ético a posteriori*, categoria que visa superar a dicotomia universalismo versus relativismo em prol da adoção de práticas relacionais mais

permeáveis às questões relacionadas às diferentes identidades circundantes na escola e nos demais espaços sociais.

Sem assumir o compromisso de esgotar a questão, a proposta a que este estudo buscou se vincular foi o estabelecimento de um debate multirreferencial acerca da educação, tendo como escopo as especificidades do campo da Educação de Jovens e Adultos. Deste modo, torna-se possível pensar em ações que não apenas assegurem a manutenção de suas conquistas históricas, mas que contribuam, em uma perspectiva ampliada, para a superação das desigualdades, sobretudo na esfera socioeconômica.

1- A ESCOLA: UMA INSTITUIÇÃO SUPERADA?

Devo Amar a Escola, como se fosse o meu Lar

Entrei na escola pequenino e ignorante: mas hei de estudar com amor, para vir a ser um homem instruído e um homem de bem. A escola abrigou-me tão cuidadosamente como se fosse a casa de meus pais. A escola deu-me horas de alegria, sempre que me esforcei trabalhando. A escola conhece o meu coração, conhece os meus sonhos, conhece os meus desejos. E só quero ter desejos e sonhos bons, nesta casa que respeito como um lugar sagrado, em que a gente fica em meditação, para se tornar melhor

Cecília Meirelles

Muito embora seja hoje reconhecida como uma pioneira no desafio às convenções imobilizantes que permeavam o *locus* escolar em seu tempo (tendo sido, inclusive, uma das signatárias do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*), Meirelles (1977, p. 19), em sua produção poética dirigida ao público infantil, reflete o contexto de padronização da escola, que a constituía em uma instituição de perfil iminentemente monocultural. Acerca do texto em questão, destacam Mélo e Machado (2008, p. 15) que este, “em uma escrita poética e agradável, num tempo de valorização da cultura moral e cívica, apresenta à criança o dever para com a escola, atribuindo a ele a posição de primeiro dos “mandamentos”.

Ainda que distanciado historicamente do contexto que ora tratamos por quase um século, o exemplo acima transcrito ratifica a tese de que, a despeito das inúmeras revoluções e descobertas ocorridas nos diversos campos do conhecimento desde a sua fundação, a escola se

caracteriza como uma instituição que permanece fiel ao seu *éthos* iluminista, ao mesmo tempo em que busca atender ao quantitativo cada vez maior de sujeitos que a ela continuam ocorrendo. No entanto, nas duas últimas décadas, o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a consequente massificação de seu uso têm lhe apresentado novos e instigantes desafios, evidenciando seu caráter conservador e socialmente excludente, sobretudo entre os jovens e adultos pertencentes à população economicamente ativa.

Estes, embora não serem capazes de identificar em sua proposta epistemológica elementos que os tornem permeáveis ao seu discurso, são a ela compulsória e periféricamente incorporados em termos de pertencimento identitário. Sujeitos diversos em suas idades, origens e interesses, são os principais usuários das tecnologias digitais, para quem o consumo maciço de *gadgets* se converteu em “um museu de grandes novidades”. Tal movimento pode ser entendido como um reflexo imediato da produção e consumo em larga escala de dispositivos de acesso à *web* e às redes sociais.

Por sua vez, o capitalismo, historicamente reconhecido pelas mutações que apresenta conforme os condicionamentos histórico-sociais contemporâneos, habilmente absorveu e incorporou esta lógica a seu *modus operandi*, tornando-a funcional para as demandas do mundo do trabalho. Deste modo, através do uso destes dispositivos, viu-se assegurada a otimização da produção, bem como seu aumento exponencial a custos cada vez mais baixos, o que implicou na redução das frentes laborais e no desenho do perfil de um profissional docilizado e flexível, prontamente adaptável aos imperativos do mundo do trabalho e do capital globalizado.

Fernandéz (2006, p. 34-5), ao analisar as imbricações das esferas econômica e educacional, evidencia sua articulação em favor da consolidação de um cenário que permitisse a hegemonia da lógica de mercado, sob a égide do discurso da modernização produtiva:

Foi sob essas coordenadas, então, que se delineou um certo “pacto institucional”, balizado pelo poder econômico transnacional. Balizamento dentro do qual construiu-se um poder hegemônico capaz de viabilizar as reformas educativas. Por isso, concordo com Cantero (2003, p. 30), quando afirma que essas reformas precisam ser compreendidas no marco da globalização econômica, podendo ser analisadas “[...] como veículos de regulação da sociedade de mercado emergente e, em geral dos chamados processos de modernização”.

Desta forma, dentro dos estreitos limites que a situação permitiu ou mesmo graças à convivência de certos setores locais e às diferenças decorrentes da história de cada sistema educativo nacional, os diversos países da região

foram implementando [...] reformas educativas guiadas por eixos de políticas assustadoramente similares.

Tal movimento, como assinala a autora, vem se consolidando na América Latina, em diferentes momentos, desde a década de 1990. Apesar de apresentar certa regularidade, ela destaca que este possui responsividade relativa, em função dos direcionamentos políticos dos governos em vigor.

Neste sentido, tem-se observado, em âmbito nacional, um debate acirrado em torno das instituições públicas e de sua função social, no qual a escola tem sido colocada em papel de centralidade. A partir da retomada de tópicos presentes em estudos e pesquisas específicos do campo, cuja ênfase recai sobre seu suposto anacronismo e a incapacidade que teria para se metabolizar diante das mudanças políticas e sociais, suas concepções e sentidos e, mais especificamente, seu financiamento e atribuições, têm sido amplamente contestados. Ao se enfatizar o ônus que sua manutenção como serviço público apresenta em termos econômicos e gerenciais, busca-se avançar no sentido de desregulamentar a oferta da educação pública como direito universal.

No entanto, a despeito da complexidade que o tema apresenta, e da evidente necessidade de aprofundamento dos debates e da coletivização dos processos decisórios, o que se tem observado na atualidade tem sido a proposição¹ e a implantação² – em muitos casos, compulsória³ – de um conjunto de dispositivos legais que, caso venham a ser adotados em larga escala, acarretarão em um retrocesso que incidirá diretamente sobre as liberdades individuais, cerceando direitos legalmente assegurados nas últimas décadas, e que visam à

¹ Dentre os projetos de Lei que atualmente tramitam no legislativo brasileiro, destacamos o **PLS 193/2016**, que propõe a interdição de manifestações ideológicas e político-partidárias por parte de professores em sala de aula, a partir da inclusão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) do “Programa Escola sem Partido”, e o **PEC 241/2016** (atual **PEC 55/2016**) que, ao propor um teto de gastos para as contas primárias do governo (despesas com programas sociais e com salários do funcionalismo, entre outras), determina que estas sejam corrigidas apenas pela inflação oficial do ano anterior, durante 20 anos.

² Podemos citar como exemplos a aprovação, em âmbito municipal, da Lei 389/2015 (Manaus/ AM) e da MP 06/2016 (Palmas/ TO), que interditam a realização de discussões sobre gênero e sexualidade no espaço escolar. Há notícias de que projetos semelhantes tramitam em outras cidades e capitais do país.

³ O Governo Federal se antecipou, ao promulgar, sem consulta ao Legislativo ou às entidades de representação da categoria docente, a Medida Provisória nº 746, que modifica a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) com vistas a sua implementação em horário integral. Esta propõe algumas mudanças drásticas para o provimento do Ensino Médio no país, tais como a supressão das disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia da grade obrigatória; a retomada dos princípios dissociativos entre formação propedêutica e profissional, nos moldes da Lei 2208/97; a supressão da obrigatoriedade de formação específica para o exercício da docência; a revogação das Leis 10.639 e 11.645, que previam o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica; e a indexação das propostas de cursos de formação docente à Base Nacional Comum Curricular.

maior democratização do conhecimento e ao respeito da diversidade e da livre expressão dos sujeitos.

Parte destes efeitos já pode ser detectada de maneira mais evidente no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere à (in)viabilização dos mecanismos de participação da comunidade escolar, à relativização da autonomia docente e à virtualização dos dispositivos de autogestão dos estabelecimentos escolares. Através da gestão autocrática das redes de ensino, cujo perfil gerencial propugna a adequação do *modus* escolar à lógica produtivista neoliberal, observa-se a perda de direitos trabalhistas, o acirramento da competitividade entre docentes e estabelecimentos de ensino e a progressiva diminuição dos espaços de gestão compartilhada garantidos em lei, o que contraria o estado democrático de direito em vigor.

A democracia não é algo que vem de cima para baixo, ou que está contida num determinado lugar formal investido de poder e/ou autoridade, mas sim que é criada nas relações sociais, nos (des)encontros e nos desejos de pais, funcionários, professores e alunos que lutam para a efetivação de normas comuns. E esta democracia realiza-se assumindo outras escalas e confronta-se, por exemplo, com a burocracia do Estado, com as secretarias municipais e/ou estaduais de educação, já que sua dinâmica constituinte tem múltiplas vias. (MARTINS, 2006, p. 47)

Nos termos implicitamente acordados para este “pacto social”, coube aos docentes, na qualidade de facilitadores e desenvolvedores das competências e habilidades previamente estabelecidas, a incumbência de mediar este processo, a fim de (con)formar, na esteira da tradição iluminista, o “homem novo para a nova sociedade” que se buscava forjar.

Oliveira e Mazzotti (2000, p. 22-3) alertam, à luz do pensamento sociológico, para o caráter utópico desta ação, uma vez que, segundo eles, tal “ideal pedagógico é marcado por uma contradição: para se formar pessoas justas, boas generosas etc., é preciso que os professores sejam a expressão daquela eticidade”. Isto se torna inviável, na medida em que estes, como elementos compositores desta mesma sociedade, são atravessados por seus valores e contradições, o que denota o caráter ambíguo de suas ações.

Nestes termos, ainda que se reconheça o caráter basilar do trabalho docente para a consolidação da proposta em curso, há o alerta acerca de seus riscos para a ordem social, bem como da necessidade de se vigiar e regulamentar suas ações, nos âmbitos pessoal e coletivo. Em 1998, a UNESCO já destacava o caráter monumental da categoria em escala global – “Hoje, os 57 milhões de professores empregados nos sistemas de educação formal do mundo constituem a maior e mais específica categoria de pessoas envolvidas em ocupações de caráter profissional e técnico” –, apontando a necessidade se estabelecer dispositivos que garantam “a

formação e também a conformação da próxima geração de trabalhadores”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 536)

Ainda segundo as autoras,

Não se trata de produzir uma escola de boa qualidade, não se trata de produzir um professor que produza essa qualidade, mas, sim, de produzir o sujeito culpabilizado por seus fracassos, assim como dos de seus alunos. Lembremos a afirmação de Adams e Tulasiewicz (1995, p. 12) de que os professores são estratégicos para o Estado porque na condição de “servos da nova ordem, dos professores espera-se que passem seus próprios valores às futuras gerações”. (Idem, p. 537)

O fato é que, a despeito de revestir-se de um discurso amparado pela legalidade, o que se observava, a partir destas políticas, era o progressivo enquadramento das ações docentes, visando à imobilidade política e social.

De igual modo, tendem a ser pensadas as ações voltadas para os sujeitos da EJA, o que se justifica pelo fato de serem, em sua maioria, pertencentes à faixa economicamente ativa da sociedade, seres votantes, e que têm direito ao acesso a uma estrutura de serviços públicos que lhes proporcione qualidade de vida, ingresso qualitativo no mundo do trabalho, bem como o efetivo exercício da cidadania. Logo, a problematização destas ações em uma perspectiva diacrônica, e que vise à desnaturalização das bases em que estas vêm se construindo pode vir a apresentar importantes contribuições para a sua efetiva superação, propugnando pela consolidação de modos mais inclusivos e multiculturalmente orientados.

2- A EJA E AS PRIMEIRAS AÇÕES EDUCATIVAS NO PAÍS

Para navegar contra a corrente são necessárias condições raras:
espírito de aventura, coragem, perseverança e paixão.

Nise da Silveira

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) fez-se presente desde as primeiras horas de nossa colonização, fazendo parte, portanto, do conjunto das ações educativas desenvolvidas no país. Sua existência foi viabilizada através do ensino jesuítico, que habilmente conjugou a catequese às primeiras letras, superando barreiras linguísticas e religiosas, e buscando difundir

os valores da fé crista e consolidar o controle da Coroa portuguesa. Tal *práxis* foi de importância basilar para a consolidação dos processos de estratificação social, sedimentando grupos por meio de medidas coercitivas que, por sua vez, acarretaram em sua condição subalternizada na estrutura social.

Sua existência no cenário educacional brasileiro persistiu marcada pelo signo da marginalidade, sendo as ações construídas pelos organismos governamentais direcionadas para o oferecimento de educação elementar à população de baixa renda, visando ao provimento de recursos básicos para o exercício de profissões, além de promover ações de elevação moral, ao “desviá-la dos vícios e inseri-la no seio da sociedade”. Em tese, esta ação baseava-se no estabelecimento do controle social através do recrutamento, formação e utilização laboral da população urbana desocupada, com vias a evitar possíveis interrupções à ordem por meio de rigorosa disciplina (SILVA, 2010).

A reincidência desta tendência pode ser facilmente atestada ao longo do processo de institucionalização da modalidade. Iniciadas ainda na primeira metade do século XX, com a criação das Escolas de Jovens Artífices, tais políticas assumem seu ápice apenas algumas décadas depois, por meio das campanhas de alfabetização, que, ao se apropriarem das mídias disponíveis à ocasião – sobretudo o rádio – buscavam, por meio da alfabetização e da difusão ideológica de cunho conservador e moralizante, investir na geração de grandes contingentes humanos para as linhas de produção. Tais sujeitos, ao receberem uma formação de cunho acrítico e instrumentalizante, eram programados para se comportar de maneira produtiva e não reativa ao contexto de perdas de direitos trabalhistas e sociais no qual estavam inseridos.

No entanto, a experiência dos movimentos de educação popular e sua abordagem com relação à educação de jovens e adultos possibilitaram a construção de algumas alternativas que visavam à desnaturalização e conseqüente subversão de algumas das lógicas nas quais o modelo de EJA até então se sustentava. Por meio de sua ação militante, marcada pela forte mobilização popular, observou-se a progressiva implementação dos marcos legais.

O primeiro deles foi a Constituição de 1988, que passou a prescrever, em seu artigo 205, a educação como “direito de todos e dever do Estado”. Este reconhecimento de um direito fundamental ao exercício cidadão pavimentou o caminho para que movimentos de educação popular, entidades representativas dos profissionais da educação e demais lideranças políticas que militavam em favor da EJA se aliassem, arrefecendo as lutas pela garantia do direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade para “tod@s”.

Isto, por sua vez, impulsionou o surgimento de diversos movimentos organizados de profissionais da educação em todo o país, que, coligados, se constituíram no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (bem como nos fóruns EJA, para o tratamento das questões específicas da modalidade). Estas entidades tiveram participação destacada na elaboração da proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresentada pelo senador Jorge Hage.

A despeito de a proposta em questão ter sido vítima de uma conspiração, podemos observar no texto aprovado a presença de importantes bandeiras de luta da categoria. Dentre elas, destaca-se o reconhecimento da EJA como modalidade pertencente à educação básica, o que fez com que esta assumisse corporeidade como constituinte do sistema educacional brasileiro.

Na contramão dos pressupostos históricos das correntes da psicologia da aprendizagem mais conservadoras, que advogavam haver um período limitado da vida humana a ser dedicado à aprendizagem, dadas as características neurocognitivas do cérebro humano, a defesa de sua incorporação com *modalidade* ao sistema educacional brasileiro foi norteadada pelo princípio da aprendizagem por toda a vida. Para além de uma ruptura paradigmática, o que se obteve de fato foi uma grande vitória no sentido de incluir e (re)integrar ao ambiente escolar os indivíduos a quem este direito vinha sendo historicamente negado. Para tal, partia-se do seu reconhecimento como *sujeitos* do conhecimento, capazes, portanto, de construir seu itinerário de aprendizagem em uma perspectiva dialógica.

Desta forma, a Educação de Jovens e Adultos, cuja origem e experiências mais exitosas remontam às práticas em ambientes não-formais de aprendizagem, apresenta-se como um campo rico em multiculturalidade, permeado pelos diferentes matizes culturais que a atravessam.

Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos seria um horizonte muito interessante para a EJA. Superar a idéia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos freqüentam a EJA. O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres. Que coletivos são esses? É muito diferente pensar um currículo para indivíduos, para corrigir percursos tortuosos individuais, do que pensar em um currículo para coletivos. Pensar em conhecimentos para coletivos, em questões que tocam nas dimensões coletivas, pensar na história desses coletivos. [...] O que hoje existe de mais rico são essas lutas coletivas, essas lutas pelos direitos coletivos, essa cultura coletiva. O que isso poderia significar para um currículo da EJA? (ARROYO, 2007, p. 17-8)

No entanto, é ainda bastante prevalente, sobretudo nos sistemas regulares de ensino, uma visão subalternizadora da EJA, na qual se entende que são os alunos que devem adaptar-se à escola, e não esta que necessita repensar-se em termos de metodologias, saberes, tempos e espaços para acolher e possibilitar o pleno desenvolvimento destes sujeitos. Em tal contexto, é comum a adoção de práticas que buscam sublimar tais características, reproduzindo concepções e práticas advindas do ensino regular, quando não da educação infantil, nas classes de alfabetização e nas séries iniciais. Tal negação, além de se constituir em uma inabilidade em lidar com as necessidades específicas destes sujeitos, se apresenta como uma interdição permanente de sua potência instituinte e da capacidade de construir, eles mesmos, modos diferenciados de educar(-se). Neste influxo, o que se buscava, a partir da ação dos movimentos sociais, era o seu reconhecimento enquanto sujeitos do conhecimento, capazes, portanto, de construir seu itinerário de aprendizagem em uma perspectiva dialógica.

Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992, p. 70-71).

No que tange à dimensão econômica, cabe ressaltar que a regulamentação, bem como a previsão orçamentária desta modalidade de ensino, são fatos relativamente recentes. O FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, não previa o provimento de recursos para a EJA, o que onerava os estabelecimentos de ensino, com suas verbas já escassas.

Deste modo, ocorre um processo de fragmentação na distribuição dos recursos para as ações dirigidas a esta modalidade. A título de suplementação, novas rubricas são aprovadas, priorizando o financiamento de ações pontuais em detrimento da escolarização oficial, tornando-a refém de toda sorte de acordos e negociatas, que comumente envolviam a iniciativa privada e organismos do terceiro setor. Como resultado direto, se tem a precarização da oferta em algumas redes, que optam pela implantação de programas e projetos, nos quais podem contar com participação externa nas fases de execução e financiamento. A adoção desta perspectiva, por sua vez, submete a EJA e seus atores a uma existência marcada pelo risco da perenidade constante, dada a pouca ou nenhuma permeabilidade de tais ações, uma vez que não são convertidas em políticas públicas para a modalidade. Nestes termos, o clima

permanente de alerta e insegurança tende a se materializar pela falta de autonomia nos processos deliberativos, sobretudo pedagógicos e gerenciais.

Nas últimas décadas, entretanto, observou-se avanços no setor. A partir da participação do país na V CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos, passou-se a desenhar um realinhamento das políticas, iniciado pela do FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica implantação, em substitutivo do FUNDEF. Com a mudança, passou-se a incluir a EJA, bem como a educação infantil, entre as modalidades que passaram a contar com o provimento específico de recursos.

Este fato, ainda que tenha se constituído em um marco importante para o reconhecimento e incorporação da EJA no sistema educacional brasileiro, não foi suficiente para dirimir a carência de recursos para o seu exercício. Tal afirmação pode ser facilmente comprovada por meio da leitura dos dados oficiais, que atestam o inquestionável: a Educação de Jovens e Adultos é a modalidade que conta com o financiamento mais baixo de toda a estrutura organizacional do ensino brasileiro.⁴

Em um avanço expressivo no que tange ao aspecto epistemológico, a aprovação do Decreto 5.154/04 permitiu que se pensasse a educação básica em uma perspectiva integrada. Nela, a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de projetos e ações integradas, bem como a articulação com a educação profissional, técnica e tecnológica, partindo-se das premissas do “trabalho como princípio educativo” e da “formação omnilateral do homem”, possibilitaram, em um primeiro momento, a construção de políticas que visavam à ruptura dos paradigmas disciplinares vigentes, e que fomentassem a inserção qualitativa dos sujeitos da EJA no mundo do trabalho.

Para garantir a sua viabilização, em um primeiro momento, o governo utilizou-se das instituições federais que ofertavam a educação básica (os então centros federais), considerando o fato de que alguns deles já vinham incorporando de maneira pioneira o ensino de adultos entre as iniciativas integradas. Tais experiências, aliadas às demandas de grupos da sociedade civil organizada, apontaram novos rumos para a Educação de Jovens e Adultos e para a Formação Profissional, propiciando o surgimento do PROEJA⁵, bem como de outros

⁴ As diretrizes para o cálculo da distribuição dos recursos para cada modalidade de ensino estão previstas na Lei nº 11.494/2007, art. 10, parágrafos 1º e 2º. Segundo o disposto, foram adotados o fator de ponderação de 0,80 para a Educação de Jovens e Adultos, e 1,20 para a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional de Nível Médio.

⁵ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

programas e projetos que tinham como foco a profissionalização de jovens e adultos, integrada ou articulação à escolarização básica.

Longe de se constituírem em consenso, tais políticas foi objeto de profundas críticas por parte de alguns setores, dadas a transitoriedade com que eram implementadas, bem como devido ao seu viés compensatório e/ou assujeitador:

Assim, embora tenha ocorrido a ampliação do acesso, a política educacional para a EJA tornou-se ainda mais fragmentada e sobreposta. Ela é fruto, basicamente, de um processo de “democratização” que prioriza o alargamento de programas e projetos de baixa institucionalidade, ofertados para o público da EJA (com particular ênfase, a juventude) e vinculados (direta ou indiretamente) à escolarização e/ou a algum tipo de educação profissional. Este quadro pouco tem contribuído para a construção, no âmbito nacional, de oferta significativa de educação escolar regular para jovens e adultos. (VENTURA, 2008, p. 159).

A despeito disto, alguns setores ainda acreditam que, não obstante sua fragilidade constitutiva enquanto programa, o PROEJA reúne um conjunto de características capazes de promover uma educação emancipatória e que considere as diferentes realidades como constituintes e contribuintes, não apenas da prática educativa, mas do todo social.

Deste modo, sob uma perspectiva inclusiva, na qual a inclusão é concebida como uma construção “que leva em conta a pluralidade e as variações sociais e políticas” (MAIA, 2014, p. 159), se faz possível pensar no esboço de uma proposta pedagógica para a EJA que assumisse uma perspectiva multicultural, ao incorporar os saberes, as experiências de vida e o *locus* em que vivem seus sujeitos aos conhecimentos academicamente instituídos. Isto demanda “uma ruptura de paradigmas, conceitos e preconceitos e a realização de transformações na escola (ideológicas, pedagógicas, filosóficas e estruturais) e nos educadores”. (WERNECK, 2007 apud CANEN; XAVIER, 2012, p. 322). Tal concepção se mostra alinhada com a legislação que prevê a oferta do ensino integrado e com seu objetivo básico, “a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo e compreender-se no mundo”. (CRUZ, E. et al., 2012, p. 89)

3- OS SUJEITOS DA EJA E SUA DIVERSIDADE: ENTRE SABERES E CULTURAS

Em busca da compreensão da Educação de Jovens e Adultos em uma perspectiva multiculturalmente orientada, deve se levar em conta não apenas o seu histórico e implicações político-ideológicas: também se faz necessária no processo a priorização de suas dimensões subjetiva e relacional. Tal movimento só se torna possível uma vez que os sujeitos e suas práticas sejam efetivamente incorporados aos processos de ensino-aprendizagem.

No entanto, a Educação de Jovens e Adultos, ainda que hoje seja reconhecida como modalidade pertencente à educação básica e ao sistema regular de ensino, sobrevive em uma perspectiva bastante diversa no que tange ao seu reconhecimento como direito universal. Além de excluída das avaliações de larga escala de desempenho, (o que, a despeito das críticas que se tenha a respeito deste formato de avaliação, impede com que se tenha dados mais acurados acerca dos percentuais de permanência e desempenho), tem sua subsistência constantemente ameaçada por sua vinculação, em algumas redes, a programas e projetos. Nestes, a participação de organizações do terceiro setor e fundações ligadas à iniciativa privada, além de facilitar o enquadramento das ações aos interesses mercantis e neoliberais, imprime um caráter de transitoriedade às suas ações.

Em decorrência disto, percebe-se uma progressiva fragilização nos vínculos laborais, uma vez que a modalidade passa a contar, na maioria das vezes, com profissionais cuja relação contratual é instável – geralmente, estagiários e professores de contrato temporário, e, quando não raro, indivíduos não habilitados para a prática do magistério, mas que atuam em profissões afins, o que aparentemente os qualifica, segundo o olhar de alguns, para a função⁶. Desta forma, mantém-se e ratifica-se uma prática histórica na EJA, que é a figura do *professor leigo*, que, embora tenha sido fundamental em alguns períodos da história da educação brasileira, apresenta-se, hoje, incompatível com as metas globais que se busca alcançar para a educação brasileira, em todos os níveis.

De igual modo, não são raros os casos em que professores que atuam no ensino (pretensamente) regular complementam sua renda com a ampliação da carga horária na Educação de Jovens e Adultos. Despreparados e pouco qualificados para lidar com este público, eles tendem a ancorar-se nos recursos com que estão familiarizados, potencializando a já onisciente presença do livro didático, dentre outros procedimentos reprodutivos e pouco formativos. Tais práticas tendem a causar profundos constrangimentos nos alunos, reforçando

⁶ A reforma do Ensino Médio em curso (através da MP nº 746), prevê o exercício da docência nestes moldes, a partir do reconhecimento do “notório saber”.

o sentimento de não-pertencimento ao *locus* escolar e engrossando as estatísticas de evasão e repetência.

Tais dados reforçam a ideia de que se deva pensar, nos âmbitos local e global, em abordagens diferenciadas para o ensino de jovens e adultos. Freire (1996) propõe, em sua *Pedagogia da Autonomia*, a adoção de uma educação libertadora, na qual a prática da leitura se constitui em instância de emancipação do indivíduo que, a partir e através dela, torna-se um agente da transformação social, com vias a superar as forças opressoras da sociedade. Para isto, é necessário que seja dada voz ao educando; suas vivências, opiniões e dúvidas, quando expostas e confrontadas com as dos demais colegas, possibilitam que seja construído um caminho para o empoderamento, fazendo desta, de fato, uma educação que visa à promoção da cidadania. Além disso, deve-se buscar promover a permanência do indivíduo no ambiente escolar, bem como estimular o seu desenvolvimento nas múltiplas dimensões, preparando-o para o exercício da cidadania e para o ingresso qualitativo no mundo do trabalho.

Rodrigues (2009) destaca o fato de a aprendizagem não se dar apenas através do desenvolvimento das propriedades cognitivas, mas igualmente pela emoção, pelo afeto, pela vontade, pelo simbólico. Uma vez que lidamos com um público oriundo das camadas populares, composto de usuários dos serviços assistenciais públicos, geralmente desprovidos do que há de mais básico em termos de satisfação das necessidades físicas e econômicas, é papel da escola ser um espaço capaz de prover algo além da mera transmissão verticalizada de saberes intelectualmente constituídos. É necessário que, enquanto espaço de intercâmbio de ideias, ela seja capaz de oferecer alternativas, tanto no âmbito cultural quanto ideológico (se é que tal cisão é possível) que se contraponham ao “pensamento único” que obscurece a população de jovens e adultos, ao disseminar os valores da cultura de massa, tão caros aos detentores do poder.

De igual modo, deve-se privilegiar, na concepção e execução das atividades da EJA, sua dimensão coletiva. Por meio desta, é dado o reconhecimento aos jovens e adultos da noção de pertencimento a um coletivo de sujeitos da educação, ao qual também se encontram inseridos, de maneira horizontalizada, os demais atores daquele contexto educativo. Ao se verem assim vinculados, estes sujeitos tendem a romper com a lógica individualista e competitiva a que foram até então subsumidos, construindo ações colaborativas e traçando novas trajetórias existenciais. Em simultâneo, eles passam a se dar conta da rede de atravessamentos a que estão expostos, individual e coletivamente, passando a construir percursos e narrativas plurais.

Neste sentido, Arroyo (2007, p. 11:13) aponta para a necessidade de se dotar os jovens e adultos de um papel cooperativo na elaboração dos itinerários pedagógicos, possibilitando que abandonem o papel de “consumidores” do saber pedagógico:

Para sobreviver na vulnerabilidade é necessário enfrentar mais indagações do que para sobreviver na segurança, muitas mais, só que são outras. Quais? Não teríamos que levantar quais são, pensá-las e dialogar com os jovens e adultos sobre isso? Abrir espaços para que eles coloquem as suas indagações sobre a vida, sobre a sua condição, sobre seu futuro, sobre a cidade, a sociedade, o lugar em que foram jogados como se fossem restos, entulho de construção de seres humanos? Esta, talvez, seria uma das questões mais sérias na área do currículo: que o trato teórico dessas indagações seja o núcleo fundante. [...]

Não esqueçamos que um jovem e um adulto já têm uma travessia longa, uma travessia de saberes, de percepções, de indagações, que tentou responder, ainda que não saiba ler nem escrever. Não é só quem sabe ler e escrever que se faz indagações sérias e busca respostas sérias. Essa é a nossa concepção letrada que não valoriza os saberes aprendidos na leitura do mundo. Como articular letramento e leitura do mundo?

Todos os princípios e práticas aqui dispostos denotam a necessidade de que o perfil do profissional da educação de jovens e adultos seja o de um indivíduo profundamente comprometido com a sua prática pedagógica e com o exercício da cidadania, e que conceba a educação como um ato democrático e dialógico. Afinal, este é um contexto em que a experiência tem o mesmo peso que o conhecimento intelectualmente adquirido. Logo, é preciso que sua prática seja permeada pelo princípio da horizontalidade, onde educador e educando, juntos, promovem a aprendizagem significativa. A este respeito, Freire (1996, p. 12) afirma que “não existe ensinar sem aprender. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”; Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

4- DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR: UMA CONSTRUÇÃO COTIDIANA E COLETIVA

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã.
ele precisará sempre de outros galos.

<https://doi.org/10.26694/les.v1i40.8204>

De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

Como vimos, vivemos atualmente um momento de refração, no qual as propostas em vigor têm se deslocado em direção ao atendimento dos imperativos do mundo do trabalho. Estes se materializam através de formações aligeiradas, instrumentalizantes, e que não raro preparam os sujeitos da EJA para funções subalternizadas e com poucas perspectivas de desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, de superação do quadro acintoso de desigualdade social e econômica em que se encontram inseridos.

Neste sentido, a adoção de procedimentos prescritivos nos processos formativos se constitui em uma perspectiva autoritária e verticalizante do conhecimento, nos termos daquilo que Paulo Freire oportunamente conceituou como educação bancária⁷. Tais práticas, concebidas como “anti-dialógicas e, por isto, não comunicativas” (1987, p. 58), esvaziam as possibilidades de se pensar os itinerários formativos como espaços de elaboração/ formação/ construção coletiva e democrática do conhecimento, respeitando-se os sujeitos envolvidos nos processos e suas vivências, saberes e experiências. Acerca disto, Oliveira (2011, p. 93) destaca o caráter heterogêneo e polissêmico desta construção:

O diálogo, como estratégia pedagógica que vise a romper com as posturas homogeneizadoras e monoculturais (geralmente valorizadoras de uma cultura eurocêntrica), deve atentar para o fato de que poderá gerar tanto acordos quanto desacordos, pois os alunos, em seu processo formativo,

⁷ Na concepção “bancária” que estamos criticando, a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimento.

convivem com diferentes educações: a da família, a do grupo religioso, a da comunidade de bairro etc. Em vista disso, são levados a escolher, a tomarem decisões com relação ao que devem seguir. Como garantir, então, que a orientação escolar será a escolhida? Na medida em que não existe essa garantia, a escola e o professor deixam de ser oradores privilegiados, e passam a ter que disputar seu auditório com outros oradores. [...] [Nestes termos], considerando que toda relação pedagógica se dá entre indivíduos que falam e defendem opiniões, a educação escolar se coloca hoje como objeto de constante problematização.

Além do autor, outros estudiosos do campo da educação têm se concentrado na busca de alternativas que contemplem a diversidade de sujeitos e práticas que permeiam o espaço escolar, a partir da adoção de paradigmas mais inclusivos. Deste modo, torna-se evidente que a construção de uma proposta convergente implica na incorporação de pressupostos dos diferentes campos epistemológicos em estudo. Assim sendo, através do “confronto de modelos teóricos múltiplos, [...] contemplam-se teorias alternativas para interpretar os dados recolhidos ou para esclarecer aspectos que se apresentem contraditórios”. (AIRES, 2011, p. 27: 56)

Neste influxo, Candau (2012), ao destacar o aspecto polissêmico do *multiculturalismo*, o reconhece como uma importante ferramenta para a promoção de análises de espectro mais amplo, dado o seu movimento de apropriação de diferentes concepções e aportes teórico-metodológicos. Isto permite, em uma abordagem pragmática, que se possa entendê-lo como parte de um projeto político mais amplo. (BANKS, 1994 apud CANDAU, 2012).

Já a concepção de Canen (2012, p. 246) acerca do movimento – “um campo teórico híbrido ou mestiço” – apresenta uma importante contribuição, dado que, segundo ela, sua adoção implica, inequivocamente, na superação da lógica binária. Esta, ao propugnar ações em favor da justiça social e na superação dos preconceitos, tende a produzir dicotomias – “eu-outro”, “branco-negro” – que negligenciam as “diferenças dentro das diferenças”. Logo, em favor de uma proposta multicultural contingente e aberta ao novo, a autora refuta “verdades únicas e posturas homogêneas as identidades e congelam as diferenças” e propõe ações conjuntas de alunos e professores em busca de “caminhos de valorização da pluralidade cultural e desafio a preconceitos” (Idem, p. 247), por meio de uma abordagem político-epistemológica.

Em um importante estudo, no qual problematizam as interfaces entre os processos de construção identitária e os diferentes postulados acerca da dimensão ética, Oliveira, Canen e Franco (2000, p. 114) apresentam o seguinte questionamento: “haveria a possibilidade de uma

fundamentação ética universal que ancorasse discursos e práticas multiculturais ou, ao contrário, universalismo e multiculturalismo se excluem mutuamente?”.

Dado o seu caráter multifacetário e passível de ressignificações, e orientados pela concepção de que a educação, “como um conjunto de políticas e práticas discursivas e não-discursivas que participam ativamente na formação de identidades culturais, não se pode(ria) calar em face do contexto multicultural das sociedades onde se insere” [tampouco] “em face das implicações éticas de suas formulações na formação de cidadãos críticos e participativos”, os autores propõem, a título provisório, a concepção de um *universalismo ético a posteriori*. Concebido de maneira antitética ao universalismo ético “absoluto”, este poderia, segundo eles, “avançar na concepção de práticas educacionais interculturais críticas que se recusam a abandonar horizontes éticos na formação das subjetividades”. (Idem, p. 122)

Sem assumir o compromisso de esgotar a questão, a proposta a que este estudo buscou se vincular foi o estabelecimento de um debate multirreferencial acerca da educação. Ao se eleger como escopo da questão as especificidades do campo da Educação de Jovens e Adultos, buscou-se, por assonância, contemplar algumas questões que englobem o conjunto da sociedade brasileira, valorizando sua diversidade e propugnando meios que propiciem a erradicação dos estigmas que historicamente a acompanham, sobretudo na sua oferta às classes populares. Deste modo, torna-se possível pensar em ações que não apenas assegurem a manutenção de suas conquistas históricas, mas que contribuam, em uma perspectiva ampliada, para a superação das desigualdades, sobretudo na esfera socioeconômica.

Contudo, para além do debate, é preciso que se promova a coadunação entre discurso e práxis político-pedagógica. Logo, cabe a todos nós, como sujeitos da educação e cidadãos afetados por suas questões, desenvolvermos uma militância permanente junto aos nossos alunos, fazendo-os não objetos da aprendizagem, mas sim sujeitos do conhecimento e parceiros na construção de uma nova educação e de uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS

AIRES, L. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Porto: Universidade Aberta, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/2028>>. Acesso em 12. mar. 2017.

AMAZONAS. Câmara Municipal de Manaus. **Lei Municipal nº 389**, de 2015. Proíbe na grade curricular das Escolas do Município de Manaus as atividades pedagógicas que visem à reprodução do conceito de ideologia de gênero. Manaus/ AM, 2015.

ARROYO, Miguel G. Balanço da EJA: o que dizer aos educadores? In: **Plenária do Fórum Mineiro de EJA**, 67. Belo Horizonte, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei do Senado nº 193**, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação o "Programa Escola sem Partido". Brasília/ DF: 2016.

_____. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição nº 241**, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasília/ DF: 2016.

_____. Ministério da Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 2007.

_____. Ministério da Casa Civil. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília/ DF: 2016.

CANEAU, V.M.F. Sociedade Multicultural e Educação: tensões e desafios. In: CANEAU, V.M.F. (Org.). **Didática Crítica Intercultural**: aproximações. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2012, p. 15-33.

CANEN, A. Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: SANTOS, L. L. de C. P. & FAVACHO, A. M. P. (orgs.). **Políticas e Práticas Curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba: Ed. CRV, 2012. p. 237-50.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. Gestão do Currículo para a Diversidade Cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, 2012, p. 306-25.

CRUZ, E.; GONCALVES, M. R.; OLIVEIRA, M. R.. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: políticas e práticas. **Revista Educação Pública**. Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-5, 2012.

FERNÁNDEZ, S. J.. Políticas educacionais e democratização escolar: por que a democracia ainda fica na "porta giratória"? In: NAJJAR, Jorge; CAMARGO, Sueli. (Org.). **Educação se faz (na) política**. Niterói/ RJ: EDUFF, 2006, v. 6, p. 31-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MAIA, Maria Vitória C. M. **Criar e brincar**: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

MARTINS, A. A. Democracia não institucional e os múltiplos sentidos das lutas. In: NAJJAR, Jorge; CAMARGO, Sueli. (Org.). **Educação se faz (na) política**. Niterói/ RJ: EdUFF, 2006, v. 6, p. 47-57.

MEIRELES, Cecília. **Criança meu amor**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

MÉLLO, Cristiane Silva ; MACHADO, Maria Cristina Gomes . As Contribuições de Cecília Meireles para a Leitura e a Literatura Infantil. **Anuário de Literatura** (UFSC), v. 13, p. 06-22, 2008.

OLIVEIRA, R. J.. A Nova Retórica, a Problematologia e a Educação. In: LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. (Org.). **Teoria da argumentação e educação**. Juiz de Fora/ MG: Editora UFJF, 2011, p. 91-106.

OLIVEIRA, R. J.; CANEN, Ana; FRANCO, M.. Ética, multiculturalismo e educação: articulação possível? **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.13, p. 113-126, 2000.

OLIVEIRA, R. J.; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Ciência(s) da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. **A implementação do Proeja na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: visão dos gestores. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. 302 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/ RJ.

Recebido em: 18.08.2017

Aceito em: 07.11.2018