
AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A EJA: O CENÁRIO DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DA EJA/ENSINO MÉDIO NO AMAPÁ

POLÍTICAS CURRICULARES PARA LA EJA (EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS): EL ESCENARIO DE LAS DIRECTRICES CURRICULARES ESTATALES PARA LA EJA/ESCUELA SECUNDARIA EN AMAPÁ

CURRICULAR POLICIES FOR EJA (YOUTH AND ADULT EDUCATION): THE SCENARIO OF STATE CURRICULAR GUIDELINES FOR EJA/HIGH SCHOOL IN AMAPÁ

Ivanilda Lamaral¹

<https://orcid.org/0009-0006-1991-8817>
<http://lattes.cnpq.br/1113649809948566>

Valéria Silva de Moraes Novais²

<https://orcid.org/0000-0003-3549-6213>
<http://lattes.cnpq.br/6595236046950756>

RESUMO: Este artigo resulta de pesquisa desenvolvida no curso de mestrado em Educação na linha de Políticas Educacionais. O estudo teve como tema central a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA) e buscou investigar suas tendências e implicações na organização curricular da EJA/Ensino Médio no Estado do Amapá de 2000 a 2025, discutindo a operacionalidade das diretrizes, em articulação com as políticas para a educação dos jovens e adultos trabalhadores. O objetivo foi responder à questão central: Quais tendências e orientações estiveram presentes nas DCN/EJA e suas implicações na organização curricular da EJA/Ensino Médio no Estado do Amapá a partir de 2000? Os resultados indicam que no Estado do Amapá, apesar do acesso à EJA/Ensino Médio tenha sido mantido como direito do estudante trabalhador amapaense, em 25 anos a modalidade segue sendo marginalizada pelas políticas Estaduais, configurada pela ausência de diretrizes curriculares próprias pautadas nas especificidades da EJA amapaense.

Palavras-Chave: políticas curriculares; diretrizes nacionais; Educação de Jovens e Adultos; ensino médio.

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) Linha de Políticas Educacionais; Especialista em Linguagens e Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Atual e Graduação em Licenciatura em Plena em Letras Português e Letras Francês pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professora da Educação Básica no seguimento do Ensino Médio da rede estadual. E-mail: iva.lamaral45@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (2017) com Pós-doutorado em Educação, ênfase nas políticas educacionais para EJA pela Universidade de Genebra (UNIGE); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (2013) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2009). Professora adjunta da Universidade do Estado do Amapá (UEAP), docente permanente no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP/PPGED), e líder do Grupo de Pesquisa em Política Educacional e Gestão (GEPPEG). E-mail: valeria.ueap@yahoo.com.br.

ABSTRACT: This article is the result of research developed in Master's degree in Education, specializing in Educational Policies. The study focused on the analysis of the National Curriculum Guidelines for Youth and Adult Education (DCN/EJA) and sought to investigate their trends and implications for the curricular organization of EJA/High School in the State of Amapá from 2000 to 2025, discussing the operational aspects of the guidelines in conjunction with policies for the education of young and adult workers. The objective was to answer the central question: What trends and orientations were present in the DCN/EJA and their implications for the curricular organization of EJA/High School in the State of Amapá from 2000 onwards? The results indicate that in the State of Amapá, despite access to EJA/High School being maintained as a right of working students in Amapá, this modality continues to be marginalized by State policies over 25 years, characterized by the absence of specific curricular guidelines based on the particularities of EJA in Amapá.

Keywords: curriculum policies; national guidelines; Youth and Adult Education; secondary education.

RESUMEN: Este artículo es el resultado de una investigación desarrollada en Maestría en Educación, con especialización en Políticas Educativas. El estudio se centró en el análisis de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (DCN/EJA) y buscó investigar sus tendencias e implicaciones para la organización curricular de la EJA/Enseñanza Media en el Estado de Amapá de 2000 a 2025, discutiendo los aspectos operativos de las directrices en conjunto con las políticas para la educación de jóvenes y adultos trabajadores. El objetivo fue responder a la pregunta central: ¿Qué tendencias y orientaciones estuvieron presentes en las DCN/EJA y sus implicaciones para la organización curricular de la EJA/Enseñanza Media en el Estado de Amapá a partir del año 2000? Los resultados indican que en el Estado de Amapá, a pesar de que el acceso a la EJA/Enseñanza Media se mantiene como un derecho de los estudiantes trabajadores en Amapá, esta modalidad continúa siendo marginada por las políticas estatales durante más de 25 años, caracterizadas por la ausencia de directrices curriculares específicas basadas en las particularidades de la EJA en Amapá.

Palabras clave: políticas curriculares; directrices nacionales; Educación de jóvenes y adultos; educación secundaria.

1. INTRODUÇÃO

A educação das pessoas jovens e adultas no Brasil se deu por muitas décadas por meio de campanhas e ações isoladas e fragmentadas, somente após se constituir enquanto modalidade de ensino em 1996 veio ganhando mais espaço na agenda educacional. Especialmente no que tange à organização curricular, a primeira diretriz só foi aprovada no

ano 2000, passando por alterações posteriormente. Diante disso, esse artigo teve como tema central as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCN/EJA) e buscou investigar suas tendências e implicações na organização curricular da EJA/Ensino Médio no Estado do Amapá a partir de 2000, discutindo a operacionalidade das diretrizes, em articulação com as políticas públicas para a educação dos jovens e adultos. O objetivo foi responder à questão central: Quais tendências e orientações estiveram presentes nas DCN/EJA e suas implicações na organização curricular da EJA/Ensino Médio no Estado do Amapá a partir de 2000? Entende-se que tal discussão é importante para desvelar os desafios da educação direcionada ao público da EJA amapaense que historicamente esteve à margem dos interesses políticos governamentais e resistindo em meio às contradições que envolvem as políticas curriculares em todo o país.

Apesar dos avanços no reconhecimento de um currículo que esteja vinculado aos valores e culturas dos grupos diversos e heterogêneos que frequentam a modalidade, ainda há muitos entraves a serem enfrentados, haja vista que a EJA é frequentemente secundarizada nas políticas educacionais e curriculares do Brasil. Além disso, seu financiamento continua instável, quase sempre vinculado a programas de governo, sendo insuficientes às necessidades dos estudantes (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

No Estado do Amapá, esse cenário não se difere desse contexto, os programas aligeirados, influenciados e financiados pelas políticas de modelos neoliberais, colocam o ensino da EJA amapaense em constantes mudanças, que não contribuem para suprir a real necessidade dos estudantes, cujos currículos vêm sendo adaptados às habilidades formativas, conforme os processos de transformações produtivas que exige o mercado capitalista nas últimas décadas. Movimento que mantém a modalidade na eterna condição de inferioridade.

À luz das contradições de classe, Saviani (2013) ao construir um panorama histórico da educação brasileira e da luta de classes em defesa do direito à escola pública no país, conclui que desde a colonização à pós-modernidade a hegemonia da classe dominante dita regras, ideologias e ações pedagógicas na educação do Brasil. Neste cenário, a EJA permanece em profundas desigualdades como expressão de uma classe subalterna, na qual sua oferta na educação pública brasileira tem ocorrido, frequentemente, como medida compensatória frente às contradições das políticas educacionais no país. Para esse autor, historicamente o sistema escolar impõe a cultura e estrutura das relações de força sociais

dominantes aos grupos de classes dominadas, subjugadas pelas ideologias e ações pedagógicas hegemônicas.

A realidade dos estudantes na EJA é marcada por um ensino institucionalizado que sacrifica conhecimentos prévios e valores desses sujeitos, que em prol de ideologias dominantes são “decretados inferiores e inexistentes” (Arroyo, 2012, p. 28). Freire (1987, p. 85), já discutia a relevância de uma pedagogia dialógica, pautada na “[...] inquietação em torno do conteúdo programático da educação”, que emancipa e contribui para a libertação e transformação de pessoas por meio da ação e reflexão no trabalho, na existência humana e seus significados.

Para Lombardi e Saviani, (2017, p. 190) não faz o menor sentido discutir abstratamente a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens, que se transforma historicamente, articulando-se às transformações dos modos de produzir, nos movimentos contraditórios emergentes dos processos das lutas de classes e frações de classe, logo, não se pode separar a educação formal da vida social dos sujeitos da EJA. Partindo desse pressuposto, não se pode entender a educação, ou outro aspecto da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, assim como os jovens e adultos trabalhadores da EJA amapaense.

Diante do exposto, o presente artigo descreve as tendências e a operacionalidade das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais na organização curricular da EJA/Ensino Médio no Amapá no período de 2000 a 2025, a fim de questionar as implicações nas organizações curriculares e evidenciar como essas inseriram os conhecimentos, culturas e valores atribuídos às especificidades dessa modalidade. Assim, metodologicamente a discussão resulta de pesquisa documental, tendo como instrumento de coleta de dados: os documentos legais referentes às DCN e DCE da EJA aprovadas no período supracitado, coletados nos portais oficiais em Educação no País (portal Normativas e MEC) e em âmbito estadual no Conselho Estadual de Educação (CEE) do Amapá. Tendo como princípio epistemológico o método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), com respaldo em: Marx (1977, 2008); Netto (2011) e Saviani (2013). Como técnica de análise dos dados obtidos utilizou-se a Análise do Conteúdo de Bardin (1977), sob o suporte de Moraes (1999) nos documentos selecionados.

Ancoradas nas denominações de Netto (2011), às categorias do método de Marx propiciaram o conhecimento teórico, no qual a distinção entre aparência e essência foi

primordial à análise da conjuntura atual nos documentos norteadores das Diretrizes Curriculares da EJA. Nessa relação complexa e crítica, às definições de categorias aqui relacionadas, foram importantes para compreender o fenômeno educativo dentro de uma abrangência maior, como: o princípio da totalidade, utilizado para compreender o processo histórico, estrutural e conjuntural na elaboração e implementação das políticas educacionais e curriculares para a modalidade; o princípio da historicidade na realidade das políticas curriculares atuais, como parte da relação histórica da produção capitalista, mostrou-se pertinente na análise dos documentos orientadores das políticas curriculares para a EJA; a contradição que está envolta nas políticas da EJA, nas quais os requisitos formativos estão cada vez mais complexos (voltados às habilidades e competências), sobretudo, às exigências crescentes por qualificações do mercado de trabalho excludente e seletivo. Logo, considerar a contradição nas políticas curriculares para EJA, foi imprescindível para analisar a relação entre os documentos norteadores e o direito à Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amapá.

Assim, as orientações teóricas metodológicas supracitadas subsidiaram a interpretação dos dados coletados e o percurso analítico dos desdobramentos e implicações das DCN na organização curricular da EJA no Ensino Médio do Amapá. Nessa direção, o artigo se divide em duas seções organizadas de forma temática com a intenção de expor e discutir a operacionalidade das DCN/EJA Ensino Médio no Estado nesses últimos 25 anos.

2. A EJA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS VIGENTES

A EJA não está no quadro de prioridades das políticas educacionais do Brasil, fato que é evidenciado pelo financiamento instável de caráter temporário, emergencial e assistencialista, uma vez que não são inseridos como políticas permanentes em relação às demais modalidades de ensino da educação básica (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001). Diante da falta de políticas permanentes de investimento e, sobretudo, partindo da perspectiva indicada neste estudo, desde a institucionalização da EJA pela LDB/96, a mesma vem passando por várias alterações quanto à sua identidade e características específicas de ensino. De acordo com Piovesan (2006), esse movimento está atrelado ao Pacto pela Universalização da

Educação, que influenciado pela política de alfabetização mundial, a educação de adultos vem sendo adaptada às habilidades formativas laborais, conforme os processos produtivos do capital e aos modelos neoliberais de educação nas últimas décadas.

As políticas educacionais voltadas à educação de adultos, sob os impactos causados pelo fenômeno da globalização, bem como pela nova organização político-econômico mundial, vêm adaptando a EJA à prática da produção tecnicista e capitalista. Nessa direção, as pesquisas de Novais e Akkari (2024, p. 3) demonstram que nas últimas décadas, esse movimento tem como influenciadores os Organismos Internacionais, em destaque a Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Esta última de acordo com as autoras, especialmente vêm exercendo debates em prol da Educação. Para a UNESCO (2010), a alfabetização é um ‘pré-requisito’ ao desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político da pessoa, sendo instrumento essencial para enfrentar os desafios e as complexidades da vida e da sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, a obrigatoriedade do direito à educação amplia-se aos jovens e adultos, com orientações específicas à modalidade EJA. No entanto, as recomendações da UNESCO à educação de adultos trabalhadores residem em aspectos contraditórios: de um lado, a defesa de que a educação é um direito fundamental e essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional; enfatizando a importância de oferecer oportunidades educacionais que sejam acessíveis, inclusivas e adaptadas às necessidades dos trabalhadores. De outro, em direção contrária, as dificuldades enfrentadas por esses grupos, aparecem na discrepância entre esses princípios orientadores e a realidade prática enfrentada pela EJA.

Essa modalidade de ensino apresenta vários entraves, seja pelas dificuldades de envolver as múltiplas demandas que vêm da sociedade, seja pelas especificidades e necessidades dos próprios jovens e adultos. Daí a defesa por programas para a educação de adultos, que não estejam direcionados apenas à formação para o mercado de trabalho, mas que também promovam o pensamento crítico rumo à prática libertadora de Freire (1987), e em direção à formação integral dos sujeitos da EJA, que vá além da simples formação técnica.

Esse enfoque contrasta com a função instrumental e tecnicista que está sendo imposta à EJA, que acaba sendo vista como uma modalidade de rápida e mínima qualificação para o mercado de trabalho, que ignora os interesses individuais e fundamentais do cidadão. De

acordo com Arroyo (2017), o caráter emancipador da EJA é muitas vezes suprimido pela lógica do capital, que valoriza a formação técnica em detrimento da formação humana e cidadã.

Enquanto a EJA se apresenta como uma alternativa de formação integral para os jovens e adultos trabalhadores, o mercado de capital pressiona por uma educação que capacite a mão de obra para o trabalho de forma rápida e “eficiente”, sem necessariamente desenvolver o pensamento crítico e emancipador dos alunos. Nessa direção, os Organismos Internacionais exercem direta e/ou indiretamente, fortes influências nas políticas educacionais em âmbito nacional e mundial, com intuito de “compatibilizar” uma agenda única voltada para o desenvolvimento social em âmbito mundial e local (Novais; Akkari, 2024). São orientações que têm se materializado nas políticas públicas voltadas para EJA, num ciclo de interesses e anunciam programas que, aparentemente, demonstram mudanças qualitativas à modalidade.

Souza (2016) ao discutir a teoria de uma agenda globalizada para a Educação, pontua que com o ciclo do capitalismo global, com a chamada “Economia do Conhecimento” de Dale (2004), submete à Educação à direção macro estabelecida pela economia. Não apenas pela dependência que as políticas têm dos recursos financeiros, mas também pela compreensão e definição ideológica de como o Estado pode proceder com esse segmento.

Com efeito, as políticas curriculares da atualidade voltadas para a formação do público da EJA têm como objetivo transformá-los em trabalhadores “competentes”. Assim, a educação associada a uma concepção produtivista, pautada em competências e habilidades, converge para a formação do jovem e adultos da modalidade a perfis inseridos na nova configuração social, competitiva e cada vez mais desigual.

Nessa direção, pode-se inferir que as reformas educacionais que ocorreram, anterior e posterior à LDB/96, trazem os mesmos princípios educacionais de caráter neoliberal e capitalista, com objetivo de apresentar aos indivíduos, uma “mensagem” de preocupação com as suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras demandas. De acordo com os estudos de Jacomeli (2004) sobre o discurso presente nos documentos produzidos pelas reformas neoliberais, “[...] há um projeto de sociedade sendo pensado e engendrado pelos ideólogos que defendem o capitalismo”. Nesse projeto, a educação escolar é concebida como a principal ferramenta para “[...] conformar espíritos, incutir valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo

globalizado” (Jacomeli, 2004, p. 48). Em outras palavras, trata-se de uma educação direcionada à manutenção da economia e do Estado burguês hegemônico.

Em outra direção, é importante citar as Conferências Internacionais de educação de adultos como a VI CONFINTEA (2009), e documentos internacionais, dentre os quais a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), que fazem parte desse pacote de influências (positivas), na concepção de educação e de diretrizes pedagógicas para EJA. O documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA destaca na EJA o conjunto amplo e heterogêneo de sujeitos, de multiplicidades existenciais, sociais, econômicas e culturais, tornando-se necessário adotar uma prática: para, com e na diversidade (Oliveira, 2011). A autora avalia que o documento orienta as concepções e propostas de EJA voltadas à formação humana, bem como processos políticos e pedagógicos voltados para as necessidades e particularidades do público adulto da modalidade.

Perspectiva de educação que direcionou à concepção de EJA, como um modo de existir com característica própria e que resultou na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB n. 01/2000), cujo Parecer n. 11/2000 manifesta o reconhecimento desta concepção de educação, ao considerar: “[...] as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautar pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio” (Brasil, 2000b, p. 26).

As DCN/EJA (2000) reconhecem a necessidade de flexibilizar o currículo, podendo adaptá-lo às necessidades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos da EJA, respeitando sua diversidade e individualidade. No entanto, para que isso realmente ocorra, é necessário autonomia nas escolas para a construção do currículo inclusivo, transformador e que, de fato, valorize os saberes adquiridos, como cultura, o trabalho e a sociedade em que vivem.

Os debates atuais sobre os objetivos da educação para EJA privilegiam a cidadania, a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenham alcance político (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001). Porém, as atuais propostas curriculares para a EJA são afetadas por construções e

reconstruções dos ideais do mercado elaborados por diferentes modelos educativos de inspiração neoliberal.

No Brasil, historicamente têm-se reproduzido políticas curriculares com perspectivas ideológicas hegemônicas dominantes, que têm contribuído para a permanência de estruturas hierárquicas sociais de classes e as desigualdades existentes. Desse modo, perpetua-se uma concepção de conhecimento puramente tecnicista à lógica econômica do mercado, materializado no currículo meramente formal e padronizado aos interesses capitalistas da política neoliberal. De acordo com Lopes (1999), toda política curricular é composta de práticas e como tal se constitui, o que torna difícil desprezar suas inter-relações e, portanto, desvinculá-las. Sob essa perspectiva, observa-se que nas propostas curriculares voltadas para o ensino da EJA, é negado ao aluno trabalhador, questões de ordem cultural, política, histórica ou ideológica. Contrariamente são enfatizados, principalmente, valores de competitividade mercadológicas com perspectivas capitalistas. A autora menciona que há diversas definições de currículo ao longo da História e dentro das quais existem as que transpassam o currículo no cotidiano escolar. Ressalta que o mesmo está imbricado em relações de poder, e também em uma prática de significações, de atribuição de sentido. Assim, em qualquer manifestação do currículo, é possível identificar a produção de sentido, intenções por trás dos documentos e de toda política curricular, seja ela escrita ou velada.

Nesse sentido, a Lei 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), propõe a implantação de diretrizes pedagógicas para a educação básica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Lei, que representou a existência de um marco legal para a criação e a efetivação de um currículo nacional comum, dando garantia de equidade de educação a todo público escolar. Logo, a EJA estaria contemplada como modalidade de ensino a que tem direito. No entanto, a modalidade não é citada como segmento da educação básica, havendo completa indiferença por parte do documento.

Sobre esse apagamento, Silva (2021) pontua, que ao mesmo tempo em que há um avanço no que se refere aos direitos da EJA, há um retrocesso pela ausência de diretrizes específicas nos textos oficiais, uma vez que a modalidade não tem um lugar de discussão, de orientações no referido nível de educação, como é evidenciado no texto da BNCC, no qual se observa que da primeira versão da BNCC/2015 a sua homologação em 2018, constata-se a

ausência de direcionamentos voltados às necessidades da EJA, permanente nas duas versões do documento.

A falta de direcionamento para a organização curricular da EJA pela BNCC - documento orientador das práticas pedagógicas e curriculares da educação básica - traz à reflexão sobre como o currículo é construído e praticado no processo escolar, haja vista que é uma necessidade e advém do reconhecimento do direito à educação dos jovens e adultos trabalhadores pelas DCN/EJA de 2000, antecedente à BNCC. Isso significa posicioná-los como centro do processo educativo, cujo currículo esteja associado às práticas pedagógicas articuladas à realidade e utilizado como instrumento de formação humana e integral, e não como aparelho das políticas educacionais mercadológicas, que invisibilizam as diferenças e padronizam o ensino.

É fato que o Brasil se caracteriza por profundas desigualdades socioeconômicas. As questões geográficas, históricas e culturais, acentuam essas diferenças nas regiões extremas do país, ocasionando enorme desequilíbrio social. No Estado do Amapá, não é diferente. Partindo dessa realidade estrutural desigual, que em 2017 foi criado o Referencial Curricular Amapaense (RCA), documento elaborado em regime de colaboração entre: Secretaria de Estado da Educação (SEED), União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e Conselho Estadual de Educação (CEE).

Desse esforço interinstitucional, deveria resultar o “norte” para construção e elaboração do currículo nas escolas dos ensinos fundamental e médio, no Estado. A exemplo da BNCC, o RCA apenas reproduz às mesmas condições e orientações dadas à EJA, desconsiderando as DCN/EJA, ou seja, reforça a invisibilidade dos jovens e adultos trabalhadores locais. Tal cenário evidencia, conforme Dias (2017), a contradição entre o plano formal e o material das ações governamentais voltadas à EJA, historicamente tratada pelos agentes políticos como de menor relevância em relação às demais modalidades da educação básica.

A ausência de políticas curriculares específicas voltadas à realidade educacional da EJA no Estado, pode contribuir para o enfraquecimento ou insucesso do rendimento escolar do estudante trabalhador. Assim, em meio a essas impressões e inferências, definiu-se por um estudo, que envolvesse as políticas curriculares nacionais e a EJA no ensino médio. Nas atuais discussões em torno do “Novo Ensino Médio” no Brasil, a EJA na condição de modalidade do

Ensino Médio tem sido ignorada, tanto em nível nacional, quanto estadual. Tal descrédito pode contribuir para a omissão de direitos adquiridos no campo das políticas educacionais, ainda que haja diretrizes nacionais para a EJA, no âmbito do Amapá persiste a ausência de materialidade, justificada pela vigência da Resolução CNE/CEB n. 1/2000 que fundamentou a problemática da pesquisa, centrada nas implicações das DCN/EJA para a Organização Curricular da EJA no Ensino Médio do Amapá.

A MATERIALIDADE DAS DCN E DCE NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EJA/ENSINO MÉDIO NO AMAPÁ

No Amapá a EJA está em um contexto social e econômico que envolve diferentes formas e concepções de educação, no sentido de atender à diversidade do público local. A oferta da Educação de Jovens e Adultos no Estado ocorre desde a época em que ainda era Território Federal e administrado pela União (1973), com o denominado Exame de Educação Geral de 1º e 2º graus³, na época. Após a elevação no Estado da Federação Brasileira pela Constituição Federal de 1988, os direitos sociais e educacionais dos estudantes trabalhadores amapaenses passaram a ser garantidos constitucionalmente.

Apesar desses direitos estarem estabelecidos pela Constituição/88 e posteriormente afirmados pela LDB/96 como modalidade da Educação básica, o público da EJA ainda sofre pela falta de oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características locais, de vida e de trabalho, que compreende a EJA amapaense. Vale destacar que a população do Amapá é composta por etnias indígenas, comunidades quilombolas e ribeirinhas, dispostas em vários municípios amapaenses - o que torna o público da EJA ainda mais diversificado.

Ao longo de quase três décadas, pós LDB/96, ainda se observa a predominância de políticas de caráter assistencialista e compensatório. Para Novais e Gomes (2019, p. 12), o que se tem ao longo dos anos, são várias mudanças de perspectivas educacionais, materializadas nas políticas educacionais. Marcadas por descontinuidade e na falta de uma identidade para a EJA, leva a modalidade à sucessivas adaptações das práticas pedagógicas

³ Garantidos por meio da Resolução 01/73 e pelo Conselho de Educação do Território do Amapá (CETA) – saber mais, em: CORREIA, Shirlene. A Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amapá: história, limites e possibilidades. Trabalho de final de curso de Especialização em PROEJA. Belém, CEFET/UFPA, 2006.

escolares, o que pode ser um fator a mais na contribuição da evasão escolar dos estudantes trabalhadores.

As modificações estruturais na Educação básica, em especial no segmento do Ensino Médio, vêm mudando, direta ou indiretamente, os conceitos, metodologias e principalmente a concepção de educação de adultos na EJA, ao longo de décadas. O que coloca essa modalidade de ensino da Educação Básica em constante estado de instabilidade.

A trajetória da EJA Ensino Médio no Amapá revela uma contradição estrutural e conceitual, pois ao mesmo tempo em que se ampliou o acesso à educação, as legislações que direcionam o currículo caminharam no sentido de adequar o ensino na modalidade às exigências imediatas do mercado de trabalho neoliberal e capitalista. Nessa direção, nas próximas linhas apresenta-se o panorama das políticas curriculares da EJA/EM no Estado do Amapá, considerando o contexto político e econômico que fundamentou as tendências e orientações das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) ao longo dos últimos 25 anos.

Com a busca dos documentos no site do CEE/SEED, foi possível ter acesso a 7 (sete) legislações⁴ que versaram sobre as orientações curriculares para a EJA, no entanto, 5 (cinco) trouxeram contribuições diretas para a organização curricular e a estrutura da oferta de EJA/EM nesse período, apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 1: Demonstrativo da Organização Curricular da EJA/EM no Amapá (2000-2025).

Legislação	Oferta e Acesso	Carga Horária	Currículo/EJA	EPT na EJA/EM
Res. CEE/AP 35/2001 Fixa novas normas para EJA com base nas DCN/EJA	Cursos presenciais e semipresenciais; Exames supletivos público e privado; 18 anos completos; Ingresso independente de escolarização anterior (mediante avaliação classificatória).	Mínima de 900h para conclusão do curso.	Organizado em 2 etapas : 1ª (respectiva a 1ª série), 2ª (respectiva a 2ª e 3ª séries); base curricular nas áreas: Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas; inclusão de Filosofia e Sociologia.	Oferta e planejamento conforme LDB/96 (Cap. III), Decreto 2.208/97 e Res. CNE/CEB n. 04/99.
Res. CEE/AP 65/2001 Fixa diretrizes para a Educação Profissional no AP	Concede acesso aos alunos matriculados na EJA/EM; qualificação técnica pode ser acessada por concluintes da EJA/EF; mantém 18 anos completos.	Definida por área, módulos e estágios; Para EP : mínimo de 30% da carga horária da habilitação + estágio supervisionado.	Independente do EM, podendo ser concomitante ou sequencial; estruturada em: habilitação, qualificação e especialização.	Oferta com: critérios de acesso, módulos, estágios, certificação e diplomas.

⁴ As duas legislações CEE/AP n. 57/2015 e 96/2016, dispõe a oferta de EJA/EPT para privados de liberdade e autoriza o funcionamento da EJA/EaD nos ensinos Fundamental e Médio (respectivamente).

Res. CEE/AP 26/2013 Fixa novas normas para EJA e revoga a Res. n. 35/01	Mantém as diretrizes da Resolução n. 35/2001 (revogada).	Aumenta a carga horária de 900h para 1.200h para conclusão do EM; Articulado à EP integrada, total de 2.400h : 1.200h EM + 1.200h EP.	Mantém a estrutura curricular da Resolução n. 35/2001 (revogada).	Mantém diretrizes anteriores e acrescenta Catálogo Nacional de Cursos Técnicos; exigida integração curricular.
Res. CEE/AP 27/2015 Fixa novas normas para EJA e revoga a Res. n. 26/13	Mantém as diretrizes anteriores; Acrescenta: a avaliação classificatória e escolar em conformidade com o PPP e regimento escolar .	Mantém a carga horária da Resolução n.26/2013 (revogada).	Mantém a estrutura curricular da Resolução n. 26/2013 (revogada).	Mantém a modalidade integrada EPT, conforme legislação anterior (revogada).
Res. CEE/AP 65/2019 Estabelece normas para a oferta em EaD no AP	Ofertada pelas instituições públicas ou privadas que constituem o Sistema Estadual de Ensino; Mantém a idade mínima de 18 anos.	Mantém a mesma carga horária nos cursos presenciais.	Preferencialmente conforme os itinerários formativos; segue a Matriz Curricular Nacional , os princípios e objetivos das DCN.	Abrange os cursos e programas : Formação Inicial e Continuada (FIC); Formação Técnica e Especialização em nível Técnico.

Fonte: elaboração própria com base nas Resoluções disponíveis no Acervo digital do CEE/AP (grifos nossos).

Conforme visualizado no quadro, no decorrer desse período, a oferta de EJA no EM pouco evoluiu, no sentido do direito à educação igualitária e de qualidade. Considerando que as legislações que regulamentaram o currículo da EJA desde 2001, ao mesmo tempo que abriram possibilidades de acesso, também mantinham a concepção de educação mínima e assistencialista, indicadas principalmente, em três aspectos fundamentais: tipo de oferta e acesso, carga horária e estrutura curricular implementada. Assim, passamos a explorar cada dispositivo, exposto no quadro, relacionando com a contextualização no tempo e no espaço.

Nos anos que correspondeu o governo de João Alberto Capiberibe (1995-2002), o modelo educacional foi influenciado pelo Programa de Desenvolvimento Sustentável do Amapá (PDSP), que tinha como diretrizes: a valorização dos arranjos produtivos locais; a sustentabilidade ambiental conjugada ao manejo tecnicamente orientado dos recursos florestais; e a valorização dos modos de vida tradicionais, com seus saberes e valores (Lobato, 2018, p.5). Foi nesse contexto que a Resolução CEE/AP n. 35/2001 fixa normas para a EJA e

revoga a Resolução n. 46/1998⁵, bem como o Artigo 22 da Resolução n. 30/1997⁶, além de se adequar às orientações nacionais vindas da Resolução CNE/CEB n. 01/2000.

Em aspectos gerais, este documento traz em seu texto o reforço da LDB/96, quanto às questões gerais da modalidade EJA e, principalmente, faz a adequação das DCN/EJA mantendo a oferta e acesso de EJA/EM presencial ou semipresencial (18 anos completos para ingresso), exames e certificações, podendo ser ofertados por instituições públicas e privadas. Há pequena mudança nesses critérios na Resolução n. 27/2015, que acrescentou a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar para definir e avaliar o processo de classificação do aluno, assim como a concepção de educação a ser seguida. Dessa forma, ocorre certa autonomia às escolas para avaliar e classificar estudantes da EJA, mediante a não exigência de comprovação de estudos anteriores - exames avaliativos de classificação, que antes eram feitos na mantenedora SEED.

No caso da organização dos exames e certificações, estes mantêm as mesmas orientações da LDB/96 (Art.4, incisos I e VII; Art.38, incisos I e II) e reafirmadas nas DCN/EJA de 2000 (Art.9 da Res. 01/2000). Consequentemente, mantém-se a oferta por meio público e privado, com o discurso de aferir os conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidas pelos educandos “[...] por meios informais e não escolarizados, habilitando-os ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (Amapá, 2001, p. 6). Com essa concepção, converte a EJA à política compensatória minimalista, como se oferecer certificações como forma de conhecimento bastasse para resolver o histórico de exclusão educacional vivido pelo público da modalidade.

Correspondente aos exames de certificação, cabe destacar que nos Artigos 4 e 25 no documento, trazem orientações contraditórias ao indicar que nos exames supletivos poderão ser aproveitados estudos realizados “[...] com êxito mediante apresentação de comprovante oficial das séries, níveis, etapas ou disciplinas cursadas” (Cap. I, p. 2, grifo nosso); assim como os exames de EM poderão ser realizados “[...] independentemente de ter o candidato cursado o Ensino Fundamental, desde que tenha idade legal” (Cap. IV, p. 7, grifo nosso).

Enquanto que no Art. 4 é exigido a comprovação pertinente aos estudos, “com êxito”, para que o aluno possa dar sequência aos estudos, no Art. 25, deixa o candidato livre para os

⁵ Esta tratou da possibilidade de avanços nos cursos e séries dos Ensinos Fundamental e Médio, com base no Art. 24, inciso V, alínea “c” da LDB/96 (CEE/AP, 2024).

⁶ Estabelece que o processo de credenciamento e autorização dos cursos devem atender à legislação da Educação Profissional e Técnica e às normas estabelecidas na Resolução CEE/AP n. 30/1997 (CEE/AP, 2024).

exames, flexibilizando a certificação independentemente de comprovações legais – teria sido uma falha de edição no documento? Ademais, no Art. 29 (Cap. IV, p. 8) é orientado que as entidades mantenedoras poderão implantar a Banca Permanente de Exames para avaliar alunos que necessitam integralizar o currículo, seguindo condições, entre elas a necessidade de certificado de conclusão de um dos níveis de ensino para o prosseguimento de estudos, admissão de emprego ascensão funcional. Essas orientações traduzem a lógica neoliberal capitalista, que por meio de cursos aligeirados e Exames de Certificação, flexibilizam e incentivam o chamado mercado da educação, conforme analisa Laval (2019). Isso, em prol da inserção imediata de trabalhadores como mão de obra barata no mercado de trabalho.

Quanto à oferta de EJA vinculada à Educação Profissional e Técnica (EPT); essa é apenas citada no Artigo 18 (Cap. II, p. 4), onde menciona que o planejamento dos cursos de Educação Profissional para Jovens e Adultos obedecerá ao disposto no Cap. III da LDB/96, no Decreto 2.208/97 e na Resolução CNE/CEB n. 04/1999. Em suma, a resolução traz em seu texto adequações das DCN/EJA ao ensino da modalidade no estado, tendo como estrutura curricular as regras ditadas pela LDB/96 (nos Art. 26-27; 32 e 36). Quanto às orientações direcionadas ao público local e as especificidades da EJA, não há orientações no documento analisado.

Cabe mencionar, que a relação feita da Resolução n. 35/2001 com o contexto político e ao modelo educacional de sustentabilidade local previsto no PDSA, adotado pelo Governo Capiberibe, este não foi sequer mencionado ou estabelecido demarcações e desdobramentos na resolução que se alinhem com as diretrizes apontadas neste programa. O que mostra esvaziamento conceitual e falta de consistência na proposta curricular do governo.

No percurso que compreendeu a busca minuciosa das políticas curriculares para EJA, apesar de não estar diretamente ligada às discussões da modalidade, a Resolução CEE/AP n. 065/2001 trouxe diretrizes operacionais para a oferta de Educação Profissional e Técnica (EPT) no sistema de ensino estadual. Considerando o disposto nos Art.4 e 7 que dispõe o acesso à EPT aos alunos da modalidade de forma concomitante ou integrada e mediante critérios de acesso e certificação: àqueles que estejam em etapas e/ ou módulo finais do EM; concomitantemente estiverem matriculados na 3ª série do referido nível; ou em organização equivalente dos cursos de EJA (Amapá, 2001, grifo nosso) - mesmo que tardio, o documento

segue o fluxo das orientações nacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB n. 4/1999⁷. Posteriormente, na Resolução n. 26/2013, é consolidada a oferta de EJA vinculada a EPT nos cursos de nível médio, acrescentado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) como exigência de integração curricular.

A exemplo do cenário nacional, também houve um período de “certa invisibilidade” da modalidade no Estado. Nesse período que compreendeu 2002 a 2012 não houve aprovação de resoluções que estiveram diretamente voltadas à EJA ou que alterassem a estrutura e operacionalidade da oferta de ensino na modalidade. Este período compreendeu o final do Governo de João Capiberibe (1999-2002) e início do primeiro mandato de Waldez Góes (2003-2006), conferindo a 2012, o final do segundo mandato de Waldez (2006-2010).

Somente em 2013, seguindo o fluxo nacional de revogações e reexames nas políticas curriculares para EJA, foi aprovada a Resolução CEE/AP n. 26/2013, a qual revoga a resolução anterior e a Resolução CEE/AP n. 30/2003. Aprovada no contexto do Governo de Camilo Capiberibe (2011-2014), período em que, economicamente, o Amapá enfrentava forte dependência de repasses da União, com baixo nível de arrecadação própria, o que gerou limitações estruturais em todo os setores, tendo forte dependência do funcionalismo público e do comércio para fazer girar a economia do Estado. Isso justifica medidas de controle de gastos públicos e principalmente com cortes orçamentários, inclusive na educação - na ocasião o governo enfrentou a maior greve de professores no Estado em função da crise econômica e administrativa.

Nesse contexto, a resolução homologada em maio de 2013, traz em seu documento novas regras para o atendimento da EJA em estabelecimentos públicos e privados, tendo como principal base de referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio e as DCN/EJA nas Resoluções CNE/CEB n. 01/2000 e n. 3/2010; o disposto na Lei n. 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Em geral, a oferta de EJA deve compreender essas legislações. A Resolução n. 26/2013 redefine a oferta em EPT de nível médio, tendo acréscimo na carga horária dos cursos de 900h para 1.200 h (formação geral) e mais 1.200h (para formação técnica). Essa mudança é pertinente, principalmente mediante a proposta curricular baseada por Áreas de Conhecimento e com a inclusão dos componentes curriculares de Filosofia e Sociologia integrados na matriz curricular da

⁷ Resolução de 1999, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

EJA/EM, além da indicação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) à oferta de cursos de Formação Profissional - acrescentado com a exigência de integração curricular.

Com relação à estrutura curricular adotada nos cursos de EJA/EM, desde a Resolução n. 35/2001 a estrutura é a mesma. Definidos por 2 (duas) etapas de estudos, porém podem ser considerados períodos, ciclos ou matrículas por disciplina. Nesse prisma, as escolas que adotarem estudos em etapas e séries, o Regimento Escolar pode admitir formas de progressão parcial dos alunos, desde que a sequência curricular seja preservada (Amapá, Art. 15, p. 4). Já a matriz curricular, segue a mesma, adequada às orientações por Áreas de Conhecimento, conforme diretrizes da Base Nacional Comum para o Ensino Médio.

O modelo de oferta de EJA em EPT, na forma como vem sendo desenvolvida no Estado, representa uma política de formação que responde menos às necessidades dos sujeitos da EJA e mais à demanda do mercado. Embora estabeleçam parâmetros mínimos de carga horária, em articulação com a formação geral, acabam por consolidar um modelo aligeirado, muitas vezes mediados pela EaD, o que reforça uma concepção neoliberal de educação e não a da formação integral do cidadão. Partindo da perspectiva de Laval (2019), com esta resolução, oficializa-se, então, a entrada da modalidade nos cursos aligeirados com carga horária mínima, em módulos fragmentados ajustáveis à dinâmica do capital.

Nestes parâmetros, a oferta da EJA/EPT, desvinculada da problematização da realidade, a modalidade deixa de cumprir seu papel histórico de contribuir para a transformação social do estudante trabalhador, passando a ser mero instrumento guiado pela lógica da empregabilidade para a produção de mão de obra barata a sustentar o mercado neoliberal vigente.

Contudo, dois anos depois, a Resolução CEE/AP n. 27/2015, fixou novas normas para a EJA no sistema estadual de ensino do Amapá e revogou a anterior. No contexto político e econômico do governo de Waldez Góes, em seu terceiro mandato (2015-2018), como passo inicial, implantou o Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual, por meio do Decreto n. 4.446/2016 (Drago; Dante, 2022). Assim como, começou o movimento de debates em torno das políticas de educação do Estado relativas às mudanças a serem realizadas com a Reforma do Ensino Médio que estava em curso no país.

Nessa conjuntura, a Resolução de 2015 trouxe a importância de integrar aos componentes curriculares da EJA/EM, da parte diversificada, pedagógicas que respeitem as características regionais e locais da sociedade, da cultura e economia dos educandos da modalidade (Amapá, 2015, Art. 20, p. 6). Essa indicação representou um pequeno passo rumo ao currículo integrado às especificidades do público local da EJA. Porém, na legislação que estabelece as normas de que as escolas e instituições de ensino devem garantir educação de qualidade e em atendimento às características e necessidades específicas dos estudantes quilombolas, sequer foi mencionada na resolução em questão. Isso configura total omissão aos estudantes quilombolas do Estado - deixando esta referência descontextualizada e sem sentido, no documento.

A mesma observação é feita quanto à oferta da EJA em EaD, apesar da ausência da sua operacionalidade ser considerada na modalidade - direcionando resolução específica, conforme indicado no Art. 9 (p. 2-3). Diferentemente do contexto nacional, esse formato vem sendo flexibilizado desde 2010 pela Resolução CNE/CEB n. 3/2010, utilizada como referência desta resolução. Mesmo diante da ausência de normas específicas, este formato vem sendo utilizado a partir desse indicativo, representado por um número significativo de resoluções autorizando sua oferta nas instituições privadas de ensino no Estado.

Vale destacar que em função da demanda do currículo adequado às necessidades da EJA local, nesse mesmo ano a SEED, a partir das DCN/EJA, lança o processo de elaboração do Currículo Mínimo da EJA, idealizado por técnicos do Núcleo da Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e por professores de escolas que ofertam a modalidade EJA. Além de ser um documento pedagógico orientador para a construção do currículo nas escolas, sua elaboração foi destinada a compor as Diretrizes Curriculares do Estado do Amapá - em processo de homologação.

Voltando ao quadro supracitado, outro ponto crítico que merece discussão, é a normatização da EaD nas instituições escolares públicas e privadas do Estado pela Resolução n. 65/2019. Início do quarto mandato de Waldez Góes (2019-2022), período em que a educação no país toma novos rumos pedagógicos, em função dos efeitos do estado de emergência pública sanitária⁸ que afetava todos os setores do governo. Nesse contexto, o documento traz como principal referência a Resolução nacional de 2010, que institui

⁸ Referente à epidemia de COVID-19 em 2020, ocorrida em várias regiões do mundo, caracterizada pela Organização Mundial de Saúde como pandemia (OMS, 2020).

diretrizes para a EJA desenvolvida por meio da EaD - exatamente quinze anos depois da legislação nacional – esta oferta é regulamentada no Estado, apesar de ter sido uma prática nas instituições privadas desde 2015, por meio da Resolução CEE/AP n. 27/2015 (Art. 9).

Em termos operacionais, EJA em EaD está organizada conforme dado às etapas e modalidades da Educação básica (Amapá, 2019, Título IV, III, p. 5), sendo especificamente direcionada à EJA a Seção I da Resolução 065/2019, que normatiza esta oferta em apenas três artigos sucintos (Art. 17, 18 e 19) que definem a forma como será desenvolvida (Amapá, 2019, p. 5). No entanto, ao analisar o documento, foi possível encontrar mais informações relacionadas à EJA/EM, como: carga horária equivalente à dos cursos presenciais, mesma matriz curricular e, principalmente, abrange a possibilidade da oferta de programas de Formação Inicial e Continuada (FIC) a distância. Assim, ocorre a oferta de EJA incorporadas à EPT e aliada à EaD, tendo a carga horária mínima de 1.200 h para o EM, dividida entre Áreas do Conhecimento e acrescida de 1.200 h de formação técnica.

No documento, manteve-se a faixa etária de ingresso aos cursos em EJA/EaD, a oferta de EPT de nível médio na EJA, assim como o aproveitamento de estudos, conforme estabelecido na Resolução de 2010. No entanto, não podemos deixar de problematizar a questão da carga horária adotada para a modalidade, que considera a mesma equivalente ao ensino presencial. Apesar da orientação, ela não condiz com o que se tem observado nos cursos online ofertados nas instituições privadas do Estado, os quais são encontrados facilmente na internet, com ofertas diversas de conclusão dos estudos em 18, 6 e até 3 meses para a certificação. O que não é coerente com a carga horária mínima de 1200 horas para a conclusão em EJA/EM presencial. Esse tipo de prática vai de encontro à condição de fiscalização constante pelos órgãos responsáveis (Art. 8, 9, inciso III, 2010).

Outra problemática está no conteúdo programático organizados em módulos virtuais à disposição do estudante. O que pressupõe, que o aluno deva “consumir” um conteúdo específico, em determinado tempo e sem o acompanhamento de um professor para orientá-lo nesse recurso. Essa ação desconsidera os agentes do processo ensino/aprendizagem que requer a ação educativa e distancia ainda mais o estudante trabalhador da EJA da prática da interatividade, condizentes com as condições de aprendizagem determinadas no Art. 8, “[...] interatividade que deve ocorrer entre os diferentes agentes, somados ao acompanhamento do processo por 10 de professores tutores” (incisos I-IV, p. 3). Além disso, as orientações (em

normativa) ferem o princípio de uma pedagogia que compreenda a necessidade de acompanhamento humanizado e específico que compreende a Educação de jovens e adultos trabalhadores da EJA, distanciando da prática dialógica e libertadora freiriana.

Nesse sentido, é notório que há incoerência no texto da resolução, quando é observado o disposto na estrutura organizacional dos cursos destinados à toda Educação básica, “[...] etapas e/ou modalidades de ensino” (Art. 3-12) e no que é normatizado na oferta de EJA em EaD (Art. 19). A contradição é evidenciada, à medida que se defende uma aprendizagem interativa e comprometida com o processo educativo, e ao mesmo tempo que todo o processo escolar é reduzido em módulos virtuais de aprendizagem e materiais impressos. É importante considerar que EJA e EaD possuem incompatibilidades pedagógicas, ou seja, apresentam concepções e processos formativos diferentes, haja vista que o sentido do ensino dialógico e humanizado é incompatível com o modelo mercantilista de Educação à Distância.

Essa redução da escolarização em um meio de formação instrumental, de acordo com Frigotto (2011), é uma estratégia que as políticas educacionais alinhadas ao ideário neoliberal, têm de reestabelecer crises estruturais do capital, reduzindo a educação à imediata certificação, subordinada às demandas do mercado de trabalho. Sob essa perspectiva, a regulamentação da oferta de EJA em EaD, embora aparente garantir o acesso ao mundo das tecnologias, na prática só representa a lógica das certificações, haja vista que os cursos ofertados a distância, por meio de plataformas digitais, tendem a priorizar o uso de conteúdos prontos, reduzidos e descontextualizados, configurando a ausência de interação, de diálogo e, sobretudo, a falta de problematização que requer uma formação mais consistente e crítica.

Nesse sentido, ao substituir a relação ensino-aprendizagem e dialógica pela mediação simplesmente tecnológica e robotizada, essa prática silencia as vozes dos estudantes da EJA. nesse caso, são transformados em sujeitos passivos e apenas receptores de conteúdos reduzidos - trata-se de um modelo incompatível com a educação dialógica e libertadora freiriana.

Com a análise do panorama das DCE para EJA até aqui, de modo geral, mostrou que houve pouco movimento em torno das políticas curriculares para EJA desde a institucionalização das DCN/EJA em 2000. Conforme o percurso analisado, entre a primeira Resolução estadual de 2001, que adequou a EJA estadual às DCN e a segunda Resolução de 2013, que trouxe direcionamentos às especificidades do público local, se passaram 12 anos. A

partir de 2013, o período de tempo entre as legislações se tornou menor, indicando que as orientações e direcionamentos nacionais estavam mais presentes, havendo maior correlação entre as legislações estaduais com as legislações nacionais. No entanto, desde 2019 esse movimento foi estagnado, configurando completa inviabilidade da EJA nas políticas educacionais do Estado, conforme ilustrado, em linha do tempo, na figura a seguir:

Figura 1: Linha do tempo das DCN e DCE aprovadas - 2000-2025.



Fonte: elaboração própria.

Na impossibilidade de fazer longas concatenações sobre as relações entre as DCN e DCE, dado o limite deste artigo, cabe destacar, entretanto, a constatação de que as diretrizes do Amapá não passaram de replicações das DCN, havendo uma reprodução direta desses textos nos documentos estaduais. Porém, é importante mencionar que apesar da obrigatoriedade das DCN em todo país, o Amapá não se adequou à Resolução nacional n. 01/2021, que trouxe como mudança o alinhamento do ensino na EJA conforme a política de habilidades de competências da BNCC. O que, de certa forma – mesmo com a negligência do Estado - isso proporcionou à modalidade certa autonomia pedagógica para as escolas e professores atuantes no ensino por entenderem que adequar a modalidade a padrões unificados, é negar a realidade sociocultural dos estudantes da EJA amapaense. Tal

posicionamento rompe com a concepção de currículo único e universalizante, típico da BNCC e de outras políticas de padronização, conforme Arroyo (2012), tendem a apagar as diferenças em prol da formação única, dita formativa e competitiva.

No período de 2019 a 2022, sob os efeitos da pandemia, as questões educacionais do Estado estavam todas voltadas para ações que revertissem os índices negativos que caracterizavam a educação pública do Amapá. Em busca de recuperação imediata dos indicadores desfavoráveis, muitos programas de governo foram lançados para esse fim, porém, as políticas para a EJA não estavam dentre as prioridades.

Com as políticas educacionais estaduais voltadas para a reestruturação do Novo do Ensino Médio⁹, a EJA vem sendo abandonada institucionalmente, haja vista as recentes resoluções apresentam apenas indicações futuras, como na Resolução de 2021¹⁰, que informa que a “[...] EJA será objeto de uma resolução específica deste Conselho Estadual de Educação” (Amapá, 2021, Art. 52, p. 22). Assim como na Resolução de 2024¹¹, que em seu Art. 11, direciona que “[...] a oferta de Ensino Médio na EJA [...] devem ser observadas diretrizes e normas nacionais e estaduais específicas” (Amapá, 2024, p. 4, grifo nosso). Essas indicações confirmam que EJA/EM não faz parte desta nova estrutura organizacional que compreende o chamado Novo Ensino Médio no Estado. Situação que para a modalidade, resta apenas aguardar por resolução própria e diretrizes específicas que considerem as reais necessidades do público da EJA amapaense, e as adequações definidas pela Resolução CNE/CEB n. 03/2025, que instituiu a atual diretriz operacional da EJA.

Portanto, com a análise minuciosa realizada nos Documentos Estaduais, ficou evidenciado que tais dispositivos legais normatizam e orientam o currículo da EJA/EM, reforçando a ideia de que a modalidade deve formar sujeitos para o mercado de trabalho e não para a cidadania. As políticas curriculares para EJA amapaense, até aqui, evidenciaram que a modalidade é envolvida em constantes disputas “societárias” (Frigotto, 2011), que vêm mantendo-a num lugar de permanente atraso socioeducacional. Partindo dessa lógica, a disputa em torno do currículo reflete a contradição entre uma perspectiva emancipadora, que

⁹ Através da Resolução CNE/CEB n. 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

¹⁰ Resolução CEE/AP n.20/2021 que homologou o Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio (RCA/EM) e aprovou as Matrizes Curriculares.

¹¹ Resolução CEP/CEE/AP n.120/2024, estabeleceu regras para o período de transição e procedimentos a serem adotados no Sistema de Ensino do Amapá a partir do ano letivo de 2025, em decorrência da Lei Federal n.14.945/2024.

reconhece os sujeitos jovens e adultos como protagonistas de sua história, e uma perspectiva mercadológica, que os trata como mão de obra a ser rapidamente qualificada para o mercado.

Diante da ausência de diretrizes próprias, a EJA/EM mantém-se submissa às normativas nacionais, direcionada a um currículo linear e voltado para a lógica hegemônica de educação mercantilista. O RCA (2017, 2018), em vez de avançar nesse sentido, reproduziu a EJA à mesma lógica excludente presente na BNCC, ignorando as necessidades locais e reforçando a invisibilidade dos sujeitos da modalidade. Evidenciando o enorme descompasso que há entre os princípios legais proferidos pelos documentos e a realidade concreta na Educação de Jovens e Adultos amapaenses.

Vê-se, portanto, que o currículo da EJA/EM no Estado tem oscilado entre a promessa de inclusão do seu público nas práticas pedagógicas a partir da construção de identidade própria regionalizada; e a tentativa de adequações da estrutura curricular do Novo EM (dito regular) às práticas pedagógicas e escolares de jovens e adultos trabalhadores (e muitas vezes, idosos). Assim, pela falta de orientação e organização próprias do seu público, a EJA do Amapá, vem se distanciando do conceito de educação transformadora, e se reduzindo à lógica mercadológica das políticas educacionais neoliberais vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a organização curricular da EJA/EM no Amapá a partir das DCE, ficou evidenciado que pouco se evoluiu até aqui, no sentido de contribuir para uma educação crítica, verdadeiramente emancipadora para os educandos da modalidade. Apesar do acesso ao Ensino Médio ter sido mantido como direito do estudante trabalhador amapaense, ainda temos a ausência de parâmetros curriculares locais com diretrizes próprias, algo que deixa a modalidade à mercê de diretrizes nacionais descontextualizadas da realidade da EJA amapaense.

Portanto, nesses 25 anos evidenciados nas políticas curriculares para EJA, a modalidade sofreu diretamente os reflexos da instabilidade política e econômica brasileira nesse percurso. No Amapá, essas inconstâncias são associadas a fatores administrativos e mudanças constantes de interesses, que vão além da simples escolarização dos trabalhadores amapaenses - caracterizado pelo “jogo de cadeiras” que configurou os governos estaduais.

Nessa medida, colocam esta parcela de estudantes em estado de espera incessante por diretrizes próprias, que representam a diversidade sociocultural local e, de fato, seus interesses. O que seria um grande passo rumo à responsabilidade socioeducacional dos estudantes da modalidade, como disse Freire (1996), rumo a um saber mais crítico, “menos ingênuo” na construção de sujeitos ainda mais conscientes da nossa realidade.

Entretanto, é importante mencionar que após 25 anos da institucionalização da primeira DCN/EJA (Res. CEB/CNE n.1/2000), está em curso na Rede Estadual a discussão e aprovação das Diretrizes Operacionais Curriculares para a EJA (DOC/EJA) do Estado do Amapá, com a promessa de uma EJA voltada para a educação popular freiriana, crítica, libertadora e emancipatória, que atenda as reais necessidades de formação do jovem, adulto e idoso da modalidade no Estado, conforme evidenciou Furtado (2025).

Em termos de contribuição, este estudo reafirma a importância de se problematizar a EJA como espaço de luta e resistência, no qual a disputa por significados do currículo traduz embates maiores sobre o projeto de sociedade em construção (Lopes; Macedo, 2006). No Amapá, reforça-se a urgência de políticas curriculares que considerem os saberes, as culturas e as demandas dos sujeitos da Amazônia Amapaense, em especial das comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas e camponesas, historicamente silenciadas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA; itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, 2004. Dossiê: “Globalização e educação: precarização do trabalho docente”. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Acesso em: 04 de out. 2023.

DIAS, Alder de Sousa. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: reflexões e apontamentos conceituais na perspectiva da transformação material. *In*: BRITO, Ângela do Céu Ubaíara; DIAS, Alder de Sousa (org.). **Educação e diversidade na Amazônia**: práticas, reflexões e pesquisas. Curitiba: CRV, 2017, p.184-206.

DI PIERRO, Maria; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>. Acesso em: 17 de dez. 2023.

DRAGO, Crislaine; DANTE, Henrique. Implantação do Novo Ensino médio no Amapá. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 357-376, maio/ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 17 de dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2181998/mod_resource/content/1/FREIRE%2C%20P.%20A%20importancia%20do%20ato%20de%20ler.pdf. Acesso em: 22 de out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2181998/mod_resource/content/1/FREIRE%2C%20P.%20A%20importancia%20do%20ato%20de%20ler.pdf. Acesso em: 22 de out. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 de ago. 2024.

FURTADO, Ivanilda Lamaral. **As diretrizes curriculares para a EJA/ensino médio: implicações na organização curricular da rede estadual de ensino do Amapá (2000-2025)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, 2025.

JACOMELI, Mara. **Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**. 2004. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/handle/20.500.12733/1596928>. DOI: 10.47749/T/UNICAMP.2004.303166. Acesso em: 16 nov. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público** / Christian Laval; tradução Mariana Echalar. 1. cd. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/29944/neptec.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LOBATO, Sidney. Educação e desenvolvimento: inflexões na política educacional amapaense (1944-2002). **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e 230069, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/MB8vFVNTxbRVGrp3xvpBDpb/?lang=pt&format=pdf> DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230069>. Acesso em: 11 dez. 2024.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval (org.). **Marxismo e educação** [livro eletrônico]: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2017. 2. Mb; e PUB.

Capítulo 1: Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. Disponível em: https://biblioteca.pucpr.br/pesquisa_geral?q=Lombardi,%20Jos%C3%A9%20Claudinei%20&for=A. Acesso em: 10 jul. 2024.

LOPES, Alice Casemiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ztzgPc3zVxTt6J3Fcd69GM/>. Acesso em: 12 de jun. 2024.

LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ztzgPc3zVxTt6J3Fcd69GM/>. Acesso em: 11 de jun. 2024.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999. p.7-32. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 18 de set. 2024.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf>. Acesso em: 11 de set. 2024.

NOVAIS, Valéria; AKKARI, Abdeljalil. As políticas educativas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil na perspectiva da agenda 2030: argumentos para um debate. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e 290090, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/tCn84PRSQwXv8kRxwKmgZvH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 de ago. 2024.

NOVAIS, Valéria; GOMES, Mateus. **A Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amapá: perspectivas e apontamentos sobre seu perfil atual**. Macapá: UNIFAP, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000500529. Acesso em: 13 de jun. 2023.

OLIVEIRA, Ivanilde. As políticas de educação de jovens e adultos no séc. XXI: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. In: **Arquivos do Centro de Documentação e Memória da Educação de Jovens e Adultos da Amazônia**. Belém/PA: UEPA, 2011. Disponível em: http://www.memoriaejaamazonia.net/index.php?option=com_istore&c=arquivo. Acesso em: 30 de ago. 2024.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas e Direitos Humanos. **Revista USP**, São Paulo, n. 69, 2006. p. 37-43. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13511>. Acesso em: 28 de jul. 2023.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Ângelo. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 1, 2016. p. 75-89. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>. Acesso em: 27 de ago. 2023.

SILVA, Adriana; FERNANDES, Jarina; VELIS, Valéria. 20 anos da Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA: interlocuções ontem e hoje. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisas, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silva (CAP-UERJ)**, v.10, n. 24, maio/ago. 2021.p. 96-112. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/57815>. Acesso em: 20 de ago. 2023.