IMAGINANDO UMA EJA QUE ATENDA A DEMANDAS DE CIDADANIA, EQUIDADE, INCLUSÃO E DIVERSIDADE

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

Partindo-se da realidade dos dados e das políticas formuladas nos últimos anos, o ensaio desenvolve-se com a experiência teórica e epistemológica acumulada em muitos anos de investigação. Formulam-se quatro interrogações poderosas que encerram os principais aspectos envolvidos no tema. São elas: 1) como cumprir o direito à educação de jovens, adultos e idosos no tempo presente de políticas ultra neoliberais? 2) Por que tratar a EJA como política de inclusão? 3) O que significa equidade e como o sentido impacta políticas/fundos de financiamento? 4) O que significa conceitualmente diversidade e como se reflete no currículo da EJA? O percurso da experiência permitiu constituir um conhecimento vasto sobre o campo da educação de jovens e adultos, especialmente no que tange à diversidade desse público e do reconhecimento social e acadêmico dos saberes válidos por eles produzidos. Ensaia-se, assim, uma síntese baseada na memória e em dados empíricos recolhidos nos últimos dez anos, que se somam a outras experiências com origem mais fortemente demarcada no início dos anos 2000, intensificadas enquanto permaneceu a construção coletiva de políticas públicas para a EJA, durante os dois governos Lula da Silva.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, equidade, diversidade.

Abstract

Based on the reality of the data and policies formulated in recent years, the essay develops with the theoretical and epistemological experience accumulated in many years of research. Four powerful questions are formulated that cover the main aspects involved in the theme. These are: 1) how to fulfill the right of youth and adult education in the present time of ultra neoliberal policies? 2) Why treat the EJA as a policy of inclusion? 3) What does equity mean and how does meaning impact policies / funding funds? 4) What does conceptual diversity mean and how does it reflect in the EJA curriculum? The course of the experience allowed to constitute a vast knowledge on the field of youth and adult education, especially regarding the diversity of this public and the social and academic recognition of the valid knowledge produced by them. Thus, a synthesis based on memory and empirical data collected in the last ten years is added, in addition to other experiences with a more marked origin in the early 2000s, intensified while the collective construction of public policies for the EJA remained during the two governments Lula da Silva.

Keywords: youth and adult education, equity, diversity.

Introdução

Nunca a educação sofreu tantos e tão continuados ataques como os do atual tempo histórico em que vivemos, no Brasil. Na contramão das políticas conquistadas e que vinham sendo desenvolvidas, o país se arrasta no ano de 2019 entre absurdos de concepções retóricas e vazias, além de atuar em franco retrocesso aos padrões de inclusão social e aos alcançados no campo da educação. Até 2016 as diferenciadas políticas produziram a inserção de mais crianças e adolescentes na educação básica (e entre elas os de 15 a 17 anos, especialmente), o que levou à alteração do Art. 208 da Constituição Federal (CF) pela Emenda Constitucional EC n. 59/2009, estendendo o direito à educação básica para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, assim como assegurando o “[...] atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”, o que significava incluir jovens e adultos a esse atendimento. A extensão do direito de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos na educação básica (conquista da EC n. 59/2009) beneficiou a educação infantil e, praticamente, estendeu o direito até o ensino médio (que integra a educação básica).

De posse desta constatação, o presente artigo objetiva articular elementos teóricos referentes aos conceitos escolhidos de *cidadania*, *equidade*, *inclusão* e *diversidade* com a realidade vivida no campo da EJA como política pública, de 2003 a 2015, especialmente, quando a perspectiva de consolidar uma política de direitos preceituada desde a Constituição Federal de 1988, finalmente passa a ser assumida pelo Ministério da Educação.

Ao se adotar um percurso que intersecciona o testemunho de um tempo vivenciado pelo autor, como partícipe de diversos momentos de formulação e implementação das políticas a formulações teóricas de estudiosos dos conceitos selecionados, pode-se depreender que, em muitos casos, a argumentação utilizada como afirmação dessas políticas apresente, ainda, fragilidades. Muitas dessas fragilidades decorrentes do pouco distanciamento temporal — e até mesmo do limitado quantitativo de investigações que as submeteram a escrutínio tão recentemente. Afirma-se, assim, que a memória, obtida como fonte oral, é sempre uma reconstrução (LANG, 1996, p. 35), ou seja, evocação “[...] de um passado visto pela perspectiva do presente e marcado pelo social, presente a questão da memória individual e da memória coletiva”. A consciência do fator criativo do discurso narrativo sobre o passado reconstruído pela memória não traz deméritos em seu uso, como fonte para o conhecimento histórico de uma certa realidade, pois a existência de um passado é assegurada pelo testemunho da memória. Cabe, assim, aos pesquisadores, pelo uso da prática metodológica, extrair desses testemunhos o que de fato pode ser apreendido como documento histórico, ou seja, o que contém de indício da realidade de um tempo que não mais é.

Para fazer face ao objetivo enunciado, o texto foi desenvolvido como um ensaio, tentando responder as seguintes *interrogações poderosas* (SANTOS, 1997)¹ que auxiliam a compreensão de como elementos integrantes da formação cidadã podem estar constituídos na educação de jovens e adultos, atendendo a demandas da população: 1) como cumprir o direito à educação de jovens, adultos e idosos no tempo presente de políticas ultra neoliberais?; 2) Por que tratar a EJA como política de inclusão?; 3) O que significa *equidade*

e como o sentido impacta políticas/fundos de financiamento?; e 4) O que significa conceitualmente *diversidade* e como se reflete no currículo da EJA?

Nos 13 anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT), pode-se afirmar que a EJA teve um percurso bastante intensificado, diferentemente de períodos históricos anteriores. Assumia-se politicamente a concepção de EJA como direito de todos e de que esse *todos* dever-se-ia traduzir em políticas públicas, em uma sociedade pluriétnica e cultural, como o Brasil. O diálogo com pesquisadores e estudiosos nos temas imbricados com o campo se intensificaram, fosse por meio de universidades, de ONGs, de movimentos sociais e, com isso, não apenas as formulações envolviam esses sujeitos, mas também muitos deles que foram alçados a gestores e formuladores de políticas, em espaços coletivos e democratizados de pensar e propor².

De fato, as políticas formuladas desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, voltadas à universalização do ensino fundamental de crianças e adolescentes tinham avançado e quase alcançavam 96,3% da demanda de atendimento. À custa, entretanto, do direito de jovens, adultos e idosos, para os quais o governo, deliberadamente, excluía do financiamento e, em consequência, do atendimento. (cf. MEC, 2001; OLIVEIRA, 2007; BRASIL, 2006).

Inegável o que se conseguiu avançar, ainda mais, nos governos petistas, inclusive, pela explicitação da concepção de educação básica, ampliando a antes chamada universalização do ensino fundamental como limite do direito de todos. A Emenda Constitucional n. 59/2009 representa um marco substantivo para a educação básica ao dar nova redação aos incisos I e VII do Art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos³, associando-a a políticas sociais que contribuíram para garantir a permanência na escola — como a carteira de vacinação em dia⁴ e o programa Bolsa Família cujo recebimento, conferido às mães, exigia a regularidade da vacinação e frequência escolar dos filhos, produzindo responsabilidade e compromisso com a educação dos dependentes.

As políticas de educação ampliaram, ainda, o acesso de jovens e adultos a cursos em nível médio integrados à educação profissional, em escolas federais⁵ depois denominadas Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs). Estes Institutos, de matrículas raramente abertas a esses sujeitos com escolaridade descontínua e, menos ainda, com oferta de educação profissional (ABREU JR., 2017; DANTAS, 2018) passaram a acolher sujeitos diversos dos até então atendidos, em nível médio integrado com a educação profissional. No conjunto de ações políticas, foram estimulados cursos voltados à formação continuada de professores, oferecidos por universidades públicas, tanto de forma presencial quanto semipresencial; favoreceram, nas universidades, ofertas de formação a graduandos com vista à consolidação de processos formativos no exercício da vivência da prática pedagógica nas escolas, como fez o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); produziram, de forma qualificada, propostas curriculares voltadas ao atendimento a grupos da diversidade étnica (quilombolas, ciganos, indígenas, migrantes, entre outros); cultural; profissional (pescadores, população do campo, por exemplo), de gênero; de pessoas com deficiência; possibilitaram, por fim, a partir da democratização da educação, a frequência de um quantitativo de população antes não existente na história da educação no país, que se

traduziu pela oferta do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e ao estímulo em recursos para o seguimento da escolaridade após o PBA⁶, por sua vinculação e manutenção da educação de jovens e adultos nas redes públicas municipais e estaduais, com especificidades e diversidade.

Como se observa, esses citados, entre muitos programas, tenderam a consolidar condições para que o direito à educação se fizesse na prática da vida social brasileira, cuja história com a educação demonstra a apartação, a desigualdade social e o atendimento privilegiado a parcelas da sociedade.

Não com o mesmo ritmo das muitas políticas implementadas, nem com o mesmo empenho, a modalidade de educação de jovens e adultos para os níveis de ensino fundamental e médio foi assumida pelos governos entre 2003 e 2015, demonstrando disposição de fazer valer, ainda que timidamente, o princípio constitucional de educação para todos, independentemente da idade, mesmo que esse *todos* — considerado o déficit histórico de alfabetização e de escolarização no Brasil — deixasse sem atendimento um imenso contingente populacional que carecia da escola básica, desde a infância. Os dados aterradores de não alfabetização e de baixa escolarização ou escolarização não concluída afetam pessoas na ordem de mais de 100 milhões, o que tende a se agravar quando se congelam por 20 anos os recursos da área, como aprovado durante o governo que depôs a presidenta Dilma Rousseff e, substancialmente nos poucos meses do atual mandatário da presidência, cujos ataques e desmanches às conquistas no campo da educação se fazem em ascensão geométrica e cotidiana.

Dados atuais da PNAD Contínua 2019 (IBGE, 2019), suplemento educação, largamente publicizados em veículos de mídia, demonstram que há 11,3 milhões de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais — o que corresponde a 6,8% dessa população. Esse dado específico refere-se ao cenário de 2018, apresentando queda de 0,1 ponto percentual em relação a 2017 (121 mil analfabetos a menos). Observe-se:

Figura 1: Dados do analfabetismo no Brasil

DADOS DO ANALFABETISMO NO BRASIL

Números em %

*Considerada a faixa etária para referência de analfabetismo no país

Fonte: IBGE, PNAD Contínua, 2019

O impacto desses dados concentra-se nas faixas etárias dos mais idosos — 60 anos ou mais —, que conservam marcas da interdição do direito à educação quando crianças, que se arrastou, para a maioria, por toda a vida; entre os mais jovens o dado varia de 6,8% a 7,2%, demonstrando efeitos de políticas de alfabetização e de universalização da educação implementadas nos últimos vinte anos, que resultaram em acesso à escolarização, sem que, no entanto, a conclusão da escolaridade se fizesse com êxito, pelo menos, em quatro anos de estudos. A desigualdade permanece, quando se avalia a população não alfabetizada em relação à cor: 3,9% de brancos x 9,1% de pretos e pardos, o que leva à afirmação de que o analfabetismo, no Brasil, tem cor. Há, ainda, disparidade entre as regiões do país: no Sudeste, o índice de analfabetismo na população de 15 anos ou mais é 3,47%, enquanto no Nordeste a taxa é de 13,87%. De acordo com essas estatísticas, 40% da população de 25 anos ou mais não concluíram o ensino fundamental, o que representa cerca de 53,4 milhões de pessoas. Também 52,6% da população dessa faixa etária não completou a educação básica, ou seja, não concluiu o ensino médio, o que corresponde a 70,3 milhões de pessoas.

Se não bastassem os números gigantescos da pouca escolarização básica, assusta, ainda, nesses dados, o fato de se estar distante das metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, um pacto social longamente discutido e aprovado que estabeleceu metas para dez anos, projetando um país diferente. Como exemplo, pode-se observar o que se previa na Meta 9, entre outras tantas metas não alcançadas:

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três vírgula cinco por cento até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional.

A tarefa realizada pelas políticas públicas no esforço de enfrentar os acúmulos históricos de desescolarização da maioria da população brasileira implicava não apenas a oferta de vagas para essa potencial demanda, mas, em concomitância, tratar de questões imbricadas com o viver dos sujeitos nas sociedades contemporâneas, identificadas por características de gênero, faixa etária (juventudes e terceira idade), etnia e origem racial, entre muitas outras que caracterizam a diversidade de formas de ser e estar no mundo, de toda uma população.

O reconhecimento desses marcadores sociais complexificava a política pública e não admitia que ela se fizesse sem levar em conta a *diversidade* da população brasileira, em toda a especificidade como se manifesta: indígenas, quilombolas, ciganos, ribeirinhos, mulheres, LGBTQIs, camponeses, agricultores, migrantes, deficientes... para os quais a escola não podia mais ser a mesma da infância deixada para trás, de modo que ela significasse uma necessidade sentida por todos e todas. O protagonismo das mulheres, apontado por dados dos Censos demográficos, como chefes de família uniparental e com responsabilidades de manter e prover filhos e muitas vezes ascendentes, demonstrava a potência desses sujeitos que

emergiam, em poucos anos, como as mais escolarizadas em todos os níveis da educação, com exceção das faixas de idade mais elevadas (entre idosos).

O texto que aqui se apresenta não decorre de pesquisa específica, mas de reflexões sobre dados e achados produzidos a partir de muitas investigações diretamente realizadas com um grupo de pesquisa⁷, assim como na orientação e acompanhamento de muitas outras efetivadas por mestrandos, doutorandos, bolsistas de iniciação científica, alunos concluintes de monografia de graduação em pedagogia, e na participação em bancas de defesa e qualificação de mestrado e doutorado, quando se aprende com alta intensidade. Esse percurso permitiu constituir um conhecimento amplo e vasto sobre o campo da educação de jovens e adultos (PAIVA, 2009), especialmente no que tange à *diversidade* desse público e do reconhecimento social e acadêmico dos saberes válidos (SANTOS, 2010) por eles produzidos. Trata-se nesse texto, portanto, de ensaiar uma síntese baseada em muitos dados empíricos e epistemológicos recolhidos nos últimos dez anos, que se somam a outras experiências anteriores com origem mais fortemente demarcada no início dos anos 2000, e que se intensificaram enquanto permaneceu a construção coletiva de políticas públicas para a EJA, durante os dois governos Lula da Silva.

Originalmente, as ideias aqui organizadas foram desenvolvidas em mesa redonda, o que ocorreu em um tempo político de eleições majoritárias e proporcionais, já no último trimestre de 2018, quando se pretendia intervir em plataformas políticas, para que a EJA fizesse parte de propostas educacionais de candidatos e partidos. Há, portanto, que atualizar o marco da discussão, de posse do conhecimento que se dispõe da realidade atual e de como o movimento dos governos eleitos, federal e estadual (do Rio de Janeiro), tem demonstrado o (não) apreço pelo tema da educação, desde o início dos mandatos.

Tratado o tema a partir das quatro *interrogações poderosas* (no dizer de Santos, 1997), discutem-se os principais aspectos com ele envolvidos, nem sempre afirmando-as, mas também encerrando contradições.

Sobre cumprir o direito à educação

Sobre direito à educação: como cumpri-lo — reafirma-se, uma vez mais, e sempre, que a Constituição Federal de 1988 reconheceu a conquista desse direito social, ausente para todos do texto constitucional desde a Constituição de 1934. Os arroubos de “direito” inscritos na Emenda de 1969 só previam o direito ao voto aos analfabetos, porque havia necessidade de ampliar o colégio eleitoral, para que o regime de força permanecesse no poder. Com a promulgação da Constituição Cidadã⁸, em 5 de outubro de 1988, não só o direito à educação se afirmou mas, também, nos princípios fundamentais inscritos no Art. 1º, inciso III, o princípio da *dignidade humana*, que se põe como fundamento do Estado democrático de direito⁹.

Os sentidos desse direito vão representar, no caso da maioria de pessoas jovens, adultas e idosas no país, a dignidade de usufruírem, como humanos, da educação — bem público expresso nas sociedades como condição para o exercício pleno da cidadania, pela possibilidade de participar das culturas escritas que regem a vida social. Esse direito à

educação, para tais sujeitos, se abre como direito à educação de jovens e adultos, expresso em textos legais nacionais e internacionais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394 de 1996 e Declarações de Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos (promovidas pela Unesco, especialmente a V, de 1997 e a VI, de 2009, esta última realizada em Belém do Pará, no Brasil), que expandem continuamente o direito à alfabetização e a à escolarização para a concepção de aprendizagem ao longo da vida.

A VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada no Brasil, e pela primeira vez no hemisfério Sul, em 2009, deu-se em momento favorável à educação de adultos no país, quando sob o Governo Lula da Silva se estruturara e implantara uma Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹⁰, com a finalidade de propor e fazer acontecer políticas públicas voltadas a jovens, adultos e idosos, por parte de municípios e estados — obedecendo ao dever do Estado, como reais executores para que esse direito fosse assegurado. Como indutora e fomentadora dessas políticas, a SECAD ofereceu aos entes federados um sem número de propostas e materiais que, disponíveis gratuitamente, poderiam servir para assessorar estados e municípios quanto ao como fazer políticas de qualidade adequadas a um público tão pouco valorizado na história da educação brasileira. A ação da SECAD deu-se, sobremaneira, em parceria com universidades e especialistas do campo que puseram seus conhecimentos a serviço de políticas que produzissem um mínimo de igualdade para os desfavorecidos da educação e demais direitos no país. No bojo dessas políticas, destacou-se a concepção de *diversidade*, por se considerar a impropriedade de produzir políticas universalistas, para sujeitos tão diversos.

À ocasião, os pesquisadores de EJA e militantes em defesa do direito tinham forte concordância com a concepção, apesar de divergências que questionavam a orientação dessas políticas, mas na atualidade, dada a complexidade e os sentidos — sempre históricos — de conceitos, cabe assinalar o debate que se instaura na concepção de *diversidade* que se adotava, ainda sem maiores enlaçamentos e interseções, nas políticas vigentes. Essa uma das *interrogações poderosas* que orientará o artigo, adiante.

Tratar a EJA como direito, ainda, para um país como o Brasil, com uma dívida histórica de escolarização com sua população, não podia abandonar a perspectiva de que, apesar dos avanços nas enunciações produzidas no campo em relação ao aprender ao longo da vida, a vertente da escolarização precisava ser enfrentada como modalidade da educação básica, ou seja, como política de Estado, para a diversidade de públicos representativos da população brasileira. Além disso, desafiava-nos pensar a EJA como educação continuada, o que implicava inserir a formação de professores para o trato com sujeitos desse campo. Considerava-se que, em maioria, a formação inicial, mesmo existindo, pouco ou nada tratava da escolarização para esses sujeitos, nem sobre a ação pedagógica que eles requeriam. Poucos cursos de pedagogia adotavam a formação em EJA, tendo sido o primeiro realizado em 1985, na UFMG; em seguida na UnEB, *campus* Juazeiro, e, em 1991, na UERJ, no Rio de Janeiro. Destaque-se a visão prospectiva desses cursos que, antes mesmo da promulgação da Constituição de 1988 e da aprovação da LDBEN em 1996, já participavam das lutas pelo direito de todos à educação e atuavam em defesa da escola pública.

Nesses tempos iniciais do Governo Lula, vinha-se de uma conquista parcial do ponto de vista da regulação de recursos para a educação, já que na primeira versão de fundo de financiamento, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) aprovado em 1996 e em vigor a partir de janeiro de 1998, a EJA esteve fora, sem possibilidade de acesso à redistribuição da cesta de impostos que o conformava. Nova luta travada fez com que, em 2006, uma Emenda Constitucional aprovasse o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que começa a vigorar em 2007, expandindo o financiamento para toda a educação básica, o que significa dizer da educação infantil ao ensino médio e a todas as modalidades de ensino, o que inclui a EJA, entre outras.

Embora o FUNDEB viesse a regular a captação de recursos para todos os níveis e modalidades da educação básica, impedindo que os recursos da educação fossem destinados a gastos paralelos, sob a justificativa de atender interesses da educação¹¹, a regulação se fazia apenas para a captação, via matrículas, mas sem mecanismos garantidores de aplicação, ou seja: há regras claras de captação de recursos, segundo níveis e modalidades de ensino, se a escola é no campo ou na cidade entre muitos outros fatores que complexificam e distinguem condições de funcionamento de escolas, dependendo da região, do local etc. Não há, entretanto, regras sobre como aplicar os recursos que, embora captados com matrículas de um determinado nível ou modalidade de ensino, podem a eles não se destinar, beneficiando apenas um outro, exclusivamente. Com esta forma livre de aplicação, a EJA vem perdendo sempre, porque estados e municípios nada investem nela — mesmo sendo as matrículas captadoras de recursos —, preferindo fazê-lo em níveis que apresentam maior e mais palatável visibilidade social, como por exemplo a educação infantil. Dessa forma, têm sido assim justificados, em contextos histórico-políticos da atualidade, o fechamento sistemático de turmas, sob alegação de não haver demanda, sem que se cumpra a determinação de chamada pública, como requer a LDBEN; o uso da EJA para enturmar deficientes, sem respeitar limites quantitativos de pessoas com deficiência por turma, devidamente regulamentados; a abertura de turmas diurnas — um requerimento antigo de pesquisadores para favorecer trabalhadores noturnos, mães que levam os filhos à escola e não podem estudar à noite, mas que poderiam ser atendidas enquanto os próprios filhos estudam etc. — com a função de “empurrar” para elas alunos sem êxito nos estudos, retidos na série que, desse modo, deixam de contribuir negativamente para os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que prejudica as escolas no tocante a políticas meritocráticas de reconhecimento até mesmo financeiro, segregando-as por uma suposta qualidade de desempenho das unidades escolares. Essas, entre outras, são algumas das formas de manter escolas e ofertas de EJA rigidamente dissociadas das funções e finalidades da educação de jovens, adultos e idosos, e de justificar a não aplicação de recursos na área.

Deve-se explicitar, em decorrência, que muitas dessas ações assim pensadas derivam de um modo de ver a EJA como *política de inclusão*, objeto de nossa reflexão no próximo tópico.

Por que tratar a EJA como política de inclusão?

José de Souza Martins (1997, p. 32; 26), alerta para o fato de a sociedade capitalista ter como modo estruturante a exclusão e a inclusão — esta última a que se refere como instável e precária. Observe-se:

A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão. [...] a inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há, senão na sociedade, lugares residuais. (Vocês chamam de exclusão aquilo que constitui o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas e uma inclusão precária e instável, marginal).

O autor ajuda a pensar o conceito retratando o “falso problema da exclusão e do problema social da inclusão marginal” (MARTINS, 1997, p. 27), o que faz pela crítica a um estado absoluto dos termos, desconsiderando os processos que os produzem — necessários para a manutenção da lógica capitalista. Küenzer (2005, p. 92) vai se referir ao conceito nessa sociedade como “exclusão includente”, resultado de um sistema que exclui trabalhadores do mercado formal para incluí-los no mundo do trabalho sob condições precárias. No campo da educação são inúmeros os autores que problematizam os conceitos, produzindo debates que incluem questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas... para tirá-las das sombras, no dizer de Veiga Neto (2001). Este autor demonstra como têm sido tomadas, nas políticas de inclusão que se formularam e executaram no Brasil, as diferenças como diversidade, incluindo o diferente como exótico, o que acaba por produzir mais exclusão.

A EJA, em muitos contextos, ainda vem sendo tratada como *política de inclusão*, pela perspectiva de que incluir sujeitos interditados do direito à educação em políticas tenderia a ser associado à ideia de *inclusão*, com a qual discordamos. Argumento: enquanto a EJA não estava vinculada ao direito à educação, pensá-la como possibilidade de tratar com alguma “equidade” sujeitos considerados desiguais na sociedade, porque sem amparo constitucional era, no mínimo, trabalhar para reduzir a desigualdade educacional entre os chamados sujeitos de direito — crianças e adolescentes de 7 a 14 anos — e todos aqueles que, destituídos da oportunidade de ir à escola na infância (pelo trabalho precoce ou pela ausência de instituições em número significativo para atender toda a demanda ou, ainda, pela pobreza extrema), mantinham-se à margem da participação nas culturas escritas que organizam, mais do nunca, a vida social. Para pesquisadores e militantes do campo, então, embora essa perspectiva não fosse adequada, era melhor do que a ausência absoluta de oferta de atendimento, ao tempo em que se disputava, nas arenas políticas, o direito à educação para todos, independentemente da idade. Assim, a EJA, mesmo considerada equivocadamente como *política de inclusão*¹², quando se reconhecia a necessidade de atender a demanda de sujeitos jovens, adultos e idosos não escolarizados sempre foi bem vista, ainda que as ofertas curriculares, na maior parte das vezes, não estivesse adequada aos princípios que pautam a educação de jovens e adultos. Desconhecer prerrogativas apontadas por Paulo Freire nas muitas obras publicadas é, ainda,

o desafio atual de qualquer oferta de EJA, aplaudindo-se as poucas cuja concepção e prática expressam o respeito a saberes válidos constituídos ao longo da vida, das experiências e das práticas sociais, no estar, compreender e fazer o mundo.

Consideradas essas argumentações, reafirma-se que a EJA, ao comportar o atendimento a sujeitos de direito — jovens, adultos e idosos —, não pode ser tratada como benesse ou outorga, mas oferecida em pé de igualdade com as demais políticas educacionais, isto é, como direito de todos. Desmontar a lógica que traz para o interior da escola o mesmo sentido da desigualdade social (DUBET, 2003) como resultado e marca dos diferentes na sociedade brasileira é, sem dúvida, o imenso desafio para a EJA. Uma EJA que se organize a partir da concepção de *igualdade* e de *equidade*, por ser a primeira insuficiente para dar conta da desigualdade social e educacional entre sujeitos jovens, adultos e idosos e, por isso mesmo, dependente da segunda (equidade), que tem como princípio oferecer mais a quem tem menos, reduzindo o abismo que separa os sujeitos de direito dos desigualmente interditados. Confia-se que uma das funções da escola democrática, como serviço público, se assenta no princípio da *igualdade* e da *liberdade*.

O que significa *equidade* e como o sentido impacta políticas/fundos de financiamento

O título desse item encerra a pergunta chave — mais uma *interrogação poderosa* — que orienta o desenvolvimento da questão. Para fazê-lo, antes recupera-se, historicamente, que apesar de a LDBEN de 1996 alterar substantivamente a concepção de ensino supletivo, vigente à época, para a de educação de jovens e adultos, vigoravam de forma obsoleta, ainda, funções estabelecidas no Parecer n. 699/1972 do Conselho Federal de Educação (CFE), pelo Conselheiro Valnir Chagas, que assim definia as funções do ensino supletivo, nomeado no Capítulo IV da Lei n. 5692/71: *aprendizagem, qualificação, suplência e suprimento*. Recorre-se, pós LDBEN 1996, ao Parecer CEB/CNE n. 11/2000 que apresenta, com extremo cuidado e profundidade, as funções da educação de jovens e adultos (Art. 37-38), formuladas em definitivo pelo relator, depois de interlocuções travadas em longo processo de escuta em audiências públicas e reuniões que culminaram com o apoio ao texto aprovado do Parecer e da sequente Resolução. O Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, do Conselho Nacional de Educação, integrante da Câmara de Educação Básica submeteu, naquele tempo, o texto à discussão de pesquisadores, gestores, professores e demais profissionais do campo da EJA, quando foi escandido nos mínimos detalhes conceituais em diálogo com o Conselheiro. Este ouvia e argumentava, possibilitando análise das diferentes interpretações atribuídas na definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Mais uma vez a memória reconstruída de fonte oral, presente ao momento histórico vivenciado, lembra o quanto o rico debate influiu na redação final do relator. Cury (2000) assim traduziu as funções da educação de jovens e adultos, em texto com larga amplitude sobre a história legal, histórica e pedagógica desse campo:

a) função reparadora, que “[...] significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o

reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (CNE, 2000, p. 7);

b) função equalizadora da EJA:

A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. Segundo Aristóteles, a equidade é a retificação da lei onde esta se revela insuficiente pelo seu caráter universal. (Ética a Nicômaco, V, 14, 1.137 b, 26). Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. (CNE, 2000, p. 10)

c) função qualificadora, que propicia a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, como função permanente da EJA.

Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (CNE, 2000, p. 11)

O Parecer não deixa dúvidas quanto ao que significa *equidade*, uma espécie de “dar mais a quem tem menos” para que se equalizem — ou pelo menos sejam diminuídas — as distâncias entre os sujeitos de direito e os sem direito, ou seja, os diferentes e os diversos. A *igualdade*, nesse caso, não resolve a desigualdade estrutural, se recursos e bens culturais são distribuídos de forma igual. Ao contrário, mantém-se a desigualdade e permanece a distância entre os que têm e os que não têm. Boaventura Santos (2003, p. 56), em frase notória, ensina que:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Desse modo, com esta compreensão, a crítica que se faz às políticas formuladas para a EJA residem, estruturalmente, no fato de que foram pensadas considerando que as necessidades de jovens e adultos, em processos de escolarização, dependem menos de condições estruturais e materiais do que quando os sujeitos são crianças e adolescentes. Embora a função equalizadora demonstre, sem sombra de dúvida, a relevância da equidade em políticas para sujeitos alijados historicamente do direito à educação, o que se observa, ainda hoje, é a irrelevância do campo na disposição de recursos, tratados à margem das seculares prioridades atribuídas a uns, e não a todos. O mais marcante dessa antipolítica é,

efetivamente, o fato de o custo-aluno dos estudantes da EJA “valer” menos que a unidade¹³. Ademais, a existência de uma trava no financiamento de matrículas expressava o temor de que, sendo o direito constitucional, corria-se o risco de uma explosão de consciência nos sujeitos de direito, exigindo escolas e vagas para todos. Como os números demonstrados anteriormente expressam o tamanho do contingente que constitui a demanda potencial, a trava de 15% sobre as matrículas para financiamento vinha a calhar para conter essa possível explosão de consciência do direito. Por mais absurdo que essa ideia possa parecer, o triste da realidade vivenciada foi o fato de jamais se ter chegado perto desse percentual, andando-se em torno de 7%, e com tendência decrescente nos últimos anos, quando a indução federal foi praticamente rompida. Mas para nós, pesquisadores, muitas outras interrogações decorrem desse dado da realidade, como a que nos leva a perguntar o que significaria — do ponto de vista populacional — atender toda a demanda da EJA?

O que significa conceitualmente *diversidade* e como se reflete no currículo da EJA?

Diversidade e *diferença* têm sido tomadas como mais um marcador da desigualdade: quanto mais diversa a população, mais desigual. Se tão desigual, há que buscar as diferenças que apartam as pessoas do direito à igualdade. Diferentemente da riqueza que a ideia de diversidade traz embutida, reafirma-se que quanto mais diversas as pessoas, mais desiguais na sociedade que confirma sua intolerância com os diferentes. Penso não ser necessário ilustrar essa afirmação, pela infinidade de associações de que somos capazes de fazer em nossa vida cotidiana, quando pensamos, por exemplo, jovens brancos e jovens negros; pessoas heterossexuais e pessoas trans ou bi etc. Notadamente, o que se percebe é que os atributos que caracterizam nossas diferenças e *diversidade* — nossa riqueza, em síntese — só são considerados ou reconhecidos dependendo da classe social, do poder econômico, da cor branca na pele, talvez do tipo de cabelo. Aliam-se todos os demais atributos que não se encaixam no modelo hegemônico que a sociedade patriarcal definiu como “o modelo” para se tornar um sujeito de direito, um sujeito visível e sempre com algo a dizer, com lugar predeterminado na escala social.

Conceitos, porque históricos, exigem revisionamento constante, e pondo-se em questão a *diversidade* (GEERTZ, 1999), o mesmo carecimento é exigido. Se o conceito de *diversidade*, da forma como o estruturamos, não assegura nossas diferenças como *igualdade*, talvez seja inoperante para a complexidade da vida social como a conhecemos na atualidade, e exija mudança de nomeação ou adjetivação, para que possa dar conta dos múltiplos sentidos e significados culturais que impulsiona.

Oliveira (s.d., p. 5) considera que as contribuições de Bhabha (1998) a partir de debate conceitual quando faz leitura crítica da diversidade (e explorado também por Skliar *et al.* [2001] e Silva [2000]), e considerando os sujeitos historicamente vitimados por processos de exclusão, parecem adequadas para pensar políticas e práticas demandadas pela pluralidade de grupos marginais no âmbito da sociedade civil. Segue a autora:

Essas práticas, na sua maioria induzidas por projetos e programas de Governo, têm se voltado no contexto brasileiro para reparar direitos, superar injustiças sociais e promover a humanização das relações sociais, entre diferentes segmentos, tendo como foco a diversidade cultural.

No currículo da EJA (OLIVEIRA, 2004), a *diversidade* orienta as escolhas e os interesses de formação dos sujeitos. Idade é um marcador sensível: jovens e velhos sabem o custo de se situarem nessas idades; gênero é também um marcador delicado: homofobia e discursos invocam a biologia de dois sexos, sem admitir a construção social da identidade dos sujeitos; etnia/raça/cor são indicativos de como a sociedade brasileira se formou desigual e se mantém reforçando preconceitos e estereótipos que humilham e inferiorizam sujeitos diversos. A associação de duas características ou mais dessa *diversidade* se põe ainda mais contra os sujeitos, como ocorre com jovens negros e pobres. No rol da *diversidade*, formas de expressão do pensamento e do estar no mundo passam a ser perigosas, segundo pensamentos ideológicos hegemônicos que se negam como ideologias, mas professam, em nome da negação do pensar diferente, um tipo de crença e “conhecimento” assustadoramente irreais, porém proferidos como verdades acabadas.

Essa *diversidade* dos sujeitos — razão do produzir/praticar um currículo na EJA para que efetivamente se traduza como modalidade da educação básica, existe no cotidiano. Difícil de ser reconhecida, porque jamais isolada de muitas outras razões que alimentam práticas pedagógicas de professores; razões que orientam professores a cumprir programas feitos no abstrato para guiar processos pedagógicos, jamais para serem repetidos, mas recriados. Vez por outra nos deparamos com esses professores, em franco processo de recriação, reinventando currículos com sujeitos jovens e adultos, possibilitando que, de novo, possam sonhar com uma educação que não existe, mas que animou a vida deles desde sempre e o sonho de voltar à escola.

A educação que o momento político pede, nesse ano de 2019, em meio a tantas outras desventuras para o povo brasileiro, trai a democracia e a liberdade de expressão, a liberdade de cátedra, do livre pensamento que expurga a autonomia docente e a função social da escola: o fazer pensar. Uma chamada “escola sem partido” é, sim, uma escola filiada, partidária, vinculada a correntes ideológicas do neoliberalismo levado aos extremos, em um governo sem projeto, que sucumbe a imposições externas, sem compromisso com a soberania de uma nação e com os desígnios de um povo emancipado e livre.

Uma escola sem povo, em breve, porque este não poderá mais frequentá-la, à medida que deixe de existir como instituição pública, para todos, por exigência do capital financeiro. Impedidos de serem reconhecidos em suas identidades sociais na escola, esvazia-se a ação pedagógica e educativa do sentido de formação humana, em que o conhecimento é o objeto de estudo e contribui para processos que Paulo Freire denominou de aprender, porque como seres inacabados, aprendemos por toda a vida.

Se a *diversidade* de pessoas, de formas de ser, de aportar saberes legítimos, de experiências e práticas não nos bastam, o que esperar da escola em sua função primeira de humanizar e de formar, humanamente, nossos biológicos seres?

Notas para fazer pensar

Não pretendo, nesse breve item, enunciar qualquer conclusão, nem considerações finais. Saio do texto com muitas outras *interrogações poderosas* que me levam a repensar, nem bem terminei a escrita, as ideias que aqui forjei. O momento, de alta densidade política e pouca verdade histórica movimenta vidas e corpos em redemoinho, no ritmo do pensamento que corre, solto ao vento, em busca de ares respiráveis que permitam de novo acreditar que é possível uma educação democrática, libertária, ancorada no princípio da dignidade humana.

Impõe-se, então, perguntar: o que cabe a nós, professores e educadores, diante dessas postulações e desses ataques que visam a engessar o ato pedagógico e o ato de aprender? Cabe submeter-nos ou assumir nosso papel histórico de sujeitos autônomos que, como docentes de espaços públicos, representamos o Estado quando em atividade. Como tal, não servimos a nenhum dirigente, mas à população que nos paga e tem direito, portanto, a um serviço de qualidade que devemos oferecer, ou seja, que espera de nós a defesa de seus interesses e desejos. Porque servimos ao Estado, cumprir a Constituição Federal é o que nos cabe, prestando contas de nossa atuação à população jovem, adulta e idosa que espera de todos nós a efetivação do direito a que foram interditados por tantos anos. Para esse fazer/pensar, cabe ainda indagar: que giro epistemológico se deve fazer para produzir mais conhecimento sem hierarquias, sem linhas abissais que nos separem de nossos educandos? É possível imaginar uma EJA liberta dos argumentos que a estereotipam e que passa a reconhecer saberes, sonhos e desejos mantidos desde outrora por sujeitos jovens e adultos, no tempo presente?

Notas

¹ *Interrogações poderosas*, para Santos (1997), são contra hegemônicas, que podem fazer avançar o conhecimento, penetrando em pressupostos epistemológicos e ontológicos do saber constituído, introduzindo valores e ética nos conceitos científicos. O autor defende, então, o uso de categorias desestabilizadoras na compreensão de questões sociais, de modo a criar novas constelações analíticas por meio das quais poderão ser mobilizados sentidos inesgotáveis, a partir de ideias e de paixões.

² Muitas dessas iniciativas foram testemunhadas pelo autor que teve a participação em distintos espaços de formulação política. Uma delas, a organização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) definindo um lugar próprio para a tratar a complexidade do campo, foi acompanhada todo o tempo pela Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) como organismo consultor e propositor de políticas, além de balizador dos impulsos provocados por demais secretarias de governo, sempre dispostas a avançar no orçamento da SECAD, cuja expressão numérica se fez perceber diferentemente do que até então se havia conseguido. Uma delas, a Secretaria de Educação a Distância que tentou impor a modalidade a políticas de EJA, sem êxito, e que agora vem ganhando espaço amplo no MEC, inclusive no nível da educação superior.

³ A importância da Emenda vai além, especialmente por acrescentar o § 3º ao Art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, visando a reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União (a chamada DRU) incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o Art. 212 da Constituição Federal. Além disso, a EC 59 ainda ampliou a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica (o que passou a incluir a educação de jovens e adultos), e deu nova redação ao § 4º do Art. 211 e ao § 3º do Art. 212 e ao caput do Art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, com vista a regular a participação dos sistemas no cumprimento do esforço da universalização da educação básica.

⁴ Mesmo admitindo as possíveis polêmicas em torno da vacinação, deve-se levar em conta a redução da incidência de doenças preveníveis que a vacinação regular produziu na população infantil, reduzindo o tempo de doenças e as ausências da escola.

⁵ Essas escolas federais eram os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, os CEFETs, cujo desempenho como IF, em maioria, vem se notabilizando pela qualidade de ensino e excelência de oferta de cursos de qualificação, de ensino médio integrado ao técnico, de cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Considerados os campi abertos pelo interior do país e em localidades distantes, alcançou 644 unidades, em 2018, quando a Rede Federal comemorou os dez anos dos Institutos Federais (IF's). Entre 2003 e 2016, 500 novas unidades foram criadas em 38 IF's presentes em todos os estados, atendendo jovens que, sem a política de expansão, estariam desassistidos de escolarização média, pelo menos, em muitos municípios brasileiros. (ABREU JR., 2017; <https://www.leiaja.com/carreiras/2018/12/04/dez-anos-dos-ifs-uma-coreia-dentro-do-ensino-brasileiro/>)

⁶ Não se pretendeu esgotar o registro de programas produzidos para consolidar o direito à educação da diversidade de sujeitos, mas apenas ilustrar a variedade de políticas que foram constituídas para cumprir o dever do Estado com o direito à educação.

⁷ Grupo de Pesquisa CNPq *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPÉd), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

⁸ Título a ela conferido pelo Deputado Ulisses Guimarães, que presidia o Congresso Nacional à ocasião da promulgação.

⁹ Sobre o princípio da dignidade humana, ver o relevante estudo de Dantas, Aline Cristina de Lima. *Dignidade da pessoa humana: Projea IFRJ e direito à educação*. UERJ, 2018.

¹⁰ Posteriormente a SECAD sofreu transformações no primeiro governo Dilma Rousseff (2011), e incorporou a perspectiva da inclusão, antes abrigada em uma secretaria que tratava da educação especial, passando a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

¹¹ Entre estes, a construção ou asfaltamento de estrada, por exemplo, com recursos da educação, sob a justificativa de que melhoravam condições de acesso à escola.

¹² Não se trata aqui de negar o valor de políticas de inclusão voltadas a pessoas com deficiência, adequadamente introduzidas como concepção de atendimento pedagógico para pessoas cujas características implicavam condições específicas e dispositivos adaptados que possibilitassem processos de aprendizado. O valor das políticas não apenas voltava-se a que aprendessem na escola, mas que pudessem desfrutar de equipamentos urbanos como direito integral. Para isso, essas políticas deveriam incluir acessibilidade a transporte público, rampas nas calçadas e em instituições públicas, ou elevadores — em todos os espaços de circulação e vida social, e não somente nas escolas.

¹³ Trata-se do custo-aluno EJA estabelecido no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Referências

ABREU JR., Jupter Martins de. *Os processos de acesso e permanência nos cursos PROEJA do IFRJ: entre percalços, demandas e potencialidades*. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2017.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. (Coleção Humanistas).

BRASIL. *Constituição Federal*. Promulgada em 5 out. 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. INEP. *Fundeb: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: avanços na universalização da educação básica* / Org. Maria José Rocha Lima e Vital Didonet – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n. 11/2000*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em 5 jul. 2019.

BRASIL. *Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em 5 jul. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Suplemento de educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (Pnad Contínua). Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394 de 20 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 5 jul. 2019.
- BRASIL. *Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971*. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 5 jul. 2019.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer n. 699/72*. Brasília: CFE, 1972.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 5 jul. 2019.
- DANTAS, Aline Cristina de Lima. *Dignidade da pessoa humana: Projeção IFRJ e direito à educação*. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2018.
- DUBET, François. *Desigualdades multiplicadas*. Tradução Sérgio Miola. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.
- GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 13-34, maio 1999.
- KÜENZER, Acácia. Exclusão incluyente e inclusão excluyente. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval, SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (Coleção Educação Contemporânea)
- LANG, Alice B. da S. G. História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. p. 33-47. In: MEIHY, J.C.S.B. (org.). *(Re)introduzindo história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.
- MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- OLIVEIRA, Edna Castro de. *Os sentidos da inclusão na diversidade: algumas aproximações*. Vitória: UFES, s.d. (mimeo).
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>. Acesso em 3 out. 2019.
- PAIVA, Jane. *Os sentidos da educação para jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A queda de Angelus Novus. Para além da equação moderna entre raízes e opções. In: *Novos Estudos CEBRAP*. n. 47, mar. 1997. p. 103-124.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- SKLIAR, Carlos, DUSCHATZKY, Silvia. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge et al. (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- UNESCO. V Conferência Internacional de Educação de Adultos. *Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro*. Hamburgo, Alemanha, 1997. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por. Acesso em 5 jul. 2019.
- UNESCO. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. *Marco de Ação de Belém*. Brasília: UNESCO, 2010.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge et al. (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Correspondência

Jane Paiva: Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

E-mail: janepaiva27@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.