

## A INFLUÊNCIA DA CONCEPÇÃO CRÍTICO-LIBERTADORA SOBRE O DIREITO À EJA: PARADIGMAS EM DISPUTAS

Adriana Pereira da Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo objetiva evidenciar a influência da concepção crítico-libertadora e seus fundamentos sobre o direito à EJA, é observada na ação política da Educação Popular, tratada como um paradigma educacional, reconhecido como um conjunto, de ideias e propostas, que disputam um formato de direito à EJA. O estudo está fundamentado em dois autores de espectro crítico: Freire (1986, 2006, 2010) por meio das categorias “politicidade”, “ser mais”, “conscientização” e em Dussel (2007) na abordagem da “ética humana”. A pesquisa filia-se a uma investigação qualitativa, estruturada em um estudo de caráter bibliográfico e de documentos que permite evidenciar as categorias citadas e compreendê-las numa experiência. Os resultados da pesquisa levaram a concluir que o direito à EJA pode ser influenciado pela concepção crítico-libertadora, a qual se concretiza em paradigmas educacionais, os quais marcam um compromisso do Estado com o direito à educação, sob a ética humana que demanda respeito as especificidades, diversidades dos sujeitos jovens e adultos da EJA.

**Palavras-chave:** Concepção crítico-libertadora. Direito à EJA. Paradigmas orientadores.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua principalmente nos temas: Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire, Cultura, Alfabetização, Currículo e Práticas Pedagógicas. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5502-0936>. E-mail: [profadriana.infantil@gmail.com](mailto:profadriana.infantil@gmail.com)

## THE INFLUENCE OF THE CRITICAL-LIBERATING CONCEPTION ON THE RIGHT TO EJA: PARADIGMS IN DISPUTES

### ABSTRACT

The article aims to show the influence of the critical-liberating concept and its foundations on the right to EJA, it is observed in the political action of Popular Education, treated as an educational paradigm, recognized as a set of ideas and proposals that dispute a format of right to EJA. The study is based on two authors of critical spectrum: Freire (1986; 2006; 2010) through the categories "politicity", "being more", "awareness" and on Dussel (2007) in the approach of "human ethics". The research is affiliated to a qualitative investigation, structured in a bibliographic and document study that allows to highlight the mentioned categories and understand them in an experience. The research results led to the conclusion that the right to EJA can be influenced by the critical-liberating conception, which is materialized in educational paradigms, which mark a commitment of the State with the right to education, under the human ethics that demand respect for specificities, diversities of young and adult subjects of EJA.

**Keywords:** Critical-liberating conception. Right to EJA. Guiding paradigms.

## LA INFLUENCIA DE LA CONCEPCIÓN CRÍTICO-LIBERADORA SOBRE EL DERECHO AL EJA: PARADIGMAS EN LAS DISPUTAS

### RESUMEN

El artículo pretende mostrar la influencia del concepto crítico-liberador y sus fundamentos sobre el derecho a la EJA, se observa en la acción política de la Educación Popular, tratada como paradigma educativo, reconocida como un conjunto de ideas y propuestas que disputan una formato de derecho a EJA. El estudio se basa en dos autores de espectro crítico: Freire (1986; 2006; 2010) a través de las categorías "politicidad", "ser más", "conciencia" y en Dussel (2007) en

el enfoque de la "ética humana". La investigación está adscrita a una investigación cualitativa, estructurada en un estudio bibliográfico y documental que permite resaltar las categorías mencionadas y comprenderlas en una experiencia. Los resultados de la investigación llevaron a la conclusión de que el derecho a la EJA puede verse influido por la concepción crítico-liberadora, que se materializa en paradigmas educativos, que marcan un compromiso del Estado con el derecho a la educación, bajo la ética humana que exige el respeto a la educación. especificidades, diversidades de sujetos jóvenes y adultos de EJA.

**Palabras clave:** Concepción crítico-liberadora. Derecho a EJA. Paradigmas rectores.

## INTRODUÇÃO

O estudo objetivou analisar a influência da concepção crítico-libertadora e seus fundamentos sobre o direito à EJA, observada como princípios e pressupostos que se concretizam na Educação Popular, tratada como um paradigma que disputa o atendimento à modalidade, visto que foi reconhecida por Freire (2006) na condição de um projeto político pedagógico, orientador de políticas públicas.

A opção em evidenciar essa questão passa pelo reconhecimento que direito à educação é um campo de embate, em que diferentes paradigmas que buscam influenciá-lo, marcando diversos perfis de concretização as políticas educacionais, conforme intencionalidades formativas, alinhadas aos diversos projetos de sociedade.

Esse tratamento ao direito em interlocução com a EJA passa, inclusive, por reconhecer que essa modalidade tem se mostrado como um campo aberto, em que diferentes propostas podem ser anexadas à oferta (ARROYO, 2011). Essa realidade frágil da modalidade acaba elucidando um enfraquecimento do atendimento, mesmo sendo a EJA já estabelecida por normas positivadas, pois o direito concretizado na proposição condição hegemônica tensiona para um atendimento marcado por políticas educacionais aligeiradas e descontínuas (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

Em contraposição a essa conjuntura tem-se a apresentação desse estudo que se filia a uma pesquisa qualitativa, de perfil bibliográfico e de estudo de documentos. A análise bibliográfica permite esboçar uma reflexão sobre concepção crítico-libertadora de educação, respaldada nas categoriais “politicidade”; “ser mais” e “conscientização” em Freire (1986; 2006; 2010). Esse tratamento da concepção crítico-libertadora levou à base elementar do direito à educação dos sujeitos da EJA, sob a ética humana, tratada por Dussel (2007) em dimensões. A partir dessa análise teórica o estudo bibliográfico se estende ao tratamento dos paradigmas influenciadores ao direito à EJA, observando suas intencionalidades formativas, suas presenças, ausências nas orientações internacionais e nas proposições de políticas nacionais, por um recorte histórico. O estudo amplia e tem-se a investigação de uma política pública, num contexto local.

A relevância desse estudo é evidenciada na realidade atual, marcada por uma crise generalizada que fragiliza a democracia e a vida (CASTELLS, 2018), perpetuada numa racionalidade economicista, fundamentada na complexidade do neoliberalismo. Na educação esse projeto se efetiva por acordos consensuados internacionalmente que provocam reformas educacionais na gestão, no financiamento público, além de intervenção para a padronização de currículo (LAVAL, 2019).

Essa conjuntura política na EJA revela o problema da pesquisa, evidenciado em um silenciamento político e administrativo (CAVALCANTE, 2019) que marca a “desresponsabilidade” do Estado com a modalidade a fim de configurar uma proposição de direito que não reconhece os sujeitos da EJA, direcionando para perspectivas economicistas de educação.

Na EJA essa configuração teve como medidas as seguintes questões: fechamento da Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que, por meio de uma diretoria, executava as políticas públicas para EJA; encerramento de alguns programas que atendiam um quantitativo importante de pessoas jovens e adultas. Assim, como o término de diálogo com a sociedade civil, via Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) e, recentemente a instituição da resolução de nº1/2021

estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB) (BRASIL, 2021).

Sabendo que essa realidade não é inexorável tem-se a apresentação desse trabalho que busca contribuir com as análises críticas, fundada em pressupostos de resistência. Sob essa intencionalidade, o trabalho está dividido em 5 (cinco) seções. A primeira remete a essa introdução que explicita a pesquisa. A segunda seção elucida os caminhos metodológicos de um estudo estruturado no caráter bibliográfico e de análise documentos. A terceira seção trata as categorias que fundamentam a concepção crítico-libertadora, além de estabelecer dos diferentes paradigmas orientadores ao direito da EJA. A quarta seção relata traços da experiência de âmbito local e por fim, há a seção das conclusões, as quais elucidaram que o direito à EJA pode sofrer influência da concepção crítico-libertadora, a qual se concretiza em paradigmas educacionais, os quais marcam um compromisso do Estado com o direito à educação, sob a ética humana que demanda respeito as especificidades, diversidades dos sujeitos jovens e adultos da EJA em dimensão material e formal/moral.

## **CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A pesquisa de caráter qualitativo buscou estruturar-se na unidade dialética teoria-prática, tratada por Freire (1986), constituindo-se num método de abordagem histórico-dialético, para isso a investigação compôs-se em um estudo bibliográfico e de documentos, o qual permitiu observar uma experiência. A análise estabelecida foi organizada pela estratégia de aproximação e distanciamento, buscando a razão de ser dos fatos e superando os entraves que impedem a práxis, alertados por Freire (1986, p. 109):

[...] por isto mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria. Da mesma forma, não há contexto teórico “verdadeiro a não ser em unidade dialética com o concreto”. Neste contexto, onde os fatos se dão, nos encontramos envolvidos pelo real, “molhados”, mas

não necessariamente percebendo a razão de ser dos mesmos fatos, de forma crítica.

Para compor esse perfil de investigação ocorreram diferentes estratégias de leituras, as quais foram sustentadas em Freire (1986) e Salvador (1986). Respaldo em Freire houve a atenção para leitura da realidade, buscando compreendê-la em totalidade, observando a fundamentação teórica e a condição concreta de uma experiência de EJA. O fortalecimento desse perfil de análise atentou em uma metodologia de investigação pautada nas práticas de leituras observadas por Salvador (1986), reconhecidas em etapas, como: a) leitura de reconhecimento do material bibliográfico, b) leitura exploratória, c) leitura seletiva, d) leitura reflexiva ou crítica, e) leitura interpretativa.

Os procedimentos de leituras: de reconhecimento; exploratória; seletiva, permitiram o debruçar no referencial teórico, buscando categorias de análise, as quais foram utilizadas para leitura da prática e foram resignificadas no processo de observação dos documentos da política municipal em estudo e, então, deram condições de constituir o tema do trabalho: "A Influência da Concepção Crítico-Libertadora sobre o Direito à EJA: Uma Experiência em Estudo". Esse tema, respaldado nos procedimentos de leituras, teve como categorias analíticas: "politicidade"; "ser mais" e "conscientização" (FREIRE, 1986, 2006, 2010), os quais delinearam a concepção de educação crítico-libertadora. Essa reflexão levou à análise do elemento base do direito à EJA, a ética humana (Dussel, 2007) que demanda o compromisso do Estado em respeito as especificidades e as diversidades dos sujeitos da EJA. Com o propósito de evidenciar esse direito teve-se em atenção os paradigmas orientadores do direito à educação das pessoas jovens e adultas. Ainda em análise dos paradigmas, houve a reflexão de suas presenças e ausências nas políticas internacionais, nacionais e a local de EJA.

Assim a efetivação da leitura de reflexão crítica promoveu o exercício da práxis que demandava a interlocução do material teórico com os documentos da experiência em estudo, sendo esses: "Deliberação de nº1/2009: Oferta de EJA"; "Deliberação de nº2/2010: Oferta da EJA e Educação Profissional", "Diretrizes Curricular da EJA

2010” e “Memorial de Políticas Públicas” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009, 2010, 2011, 2013, 2016). Esses documentos foram observados em condição histórica, reconhecidos no tratamento da linguagem normativa que remetem ideias, conceitos, propõem ações e envolvem sujeitos.

Com esse procedimento de pesquisa tem-se a as considerações finais que ressaltou que o direito à educação pode sofrer influência da concepção crítico-libertadora, a qual se concretiza em paradigmas educacionais, os quais marcam um compromisso do Estado com o direito à educação, sob a ética humana que demanda respeito as especificidades, diversidades dos sujeitos jovens e adultos da EJA em condição material, formal e factível.

## **OS FUNDAMENTOS DA CONCEPÇÃO CRÍTICO-LIBERTADORA NO DIREITO À EJA E OS PARADIGMAS ORIENTADORES EM CONTEXTO INTERNACIONAL E NACIONAL**

O estudo reconhece que as políticas educacionais estão envolvidas em projetos de sociedade e nesse sentido não existe um único projeto de educação, evidenciando, portanto, que existe uma “politicidade” na educação, assim, como apontou Freire (1986, p.25) no diálogo com Ira Shor que “educação é um ato político. E é por isso que não há pedagogia neutra”. Freire (2006) ao tratar da politicidade da educação, também, elucidou que toda ação educativa tem um propósito e está comprometida com algo, problematizando que nas ações pedagógicas deve-se as perguntas: o que, o para que, como ensinar e aprender, como descreve:

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. É isso que eu chamo de politicidade da educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza (FREIRE, 2006, p.28).

Referendado nessa análise Freire (2010) denunciou que a educação pode ser organizada para adaptação ou para libertação de toda forma de opressão e que as proposições hegemônicas de educação centravam-se numa pedagogia bancária, autoritária, descontextualizada e desrespeitosa com as necessidades e aos contextos de vida dos (as) oprimidos (as).

Evidenciou por essa reflexão, em proposição contra hegemônica, a pedagogia do oprimido, fundamentada na concepção crítico-libertadora, a qual é marcada por uma politicidade que se compromete com o reconhecimento do sujeito, como ser inconcluso que não está simplesmente no mundo, mas com o mundo, emergindo-se dele e atuando, decidindo, fazendo escolha e buscando seu “ser mais” humano. Paulo Freire (2006) sob a abordagem da inconclusão humana apontou que os sujeitos buscam o seu “ser mais”, alicerçados no exercício da práxis, na qual fazem uso dos seus saberes, consolidados em perfis de consciências, sendo essas: semi-transitiva, transitiva ingênua ou crítica. O desenvolvimento da consciência crítica não se processa, segundo Freire (1986) por condições de rupturas, mas por processos de superação, em que faz necessária a emergência da realidade, impulsionada por situações problematizadoras. O desenvolvimento da consciência crítica é aspecto fundamental para a conscientização do sujeito, estabelecida na articulação da criticidade e ação para transformação social. Esse processo que marca a concepção de educação crítico-libertadora se opõe a toda forma de opressão e tem como prioridade um posicionamento político em defesa da vida.

Assim, a possibilidade da efetivação dessa concepção sob o direito se efetiva quando se tem como princípio a ética em defesa da vida, em proposição crítica, tratada em dimensões: material, formal/moral, factível, por Dussel (2007).

Esse tratamento sob o direito à educação as pessoas jovens e adultas é observado na ética material (DUSSEL, 2007), na oferta real, a qual deve ser digna e adequada as necessidades e aos tempos desses sujeitos, já reconhecidos como seres de conhecimento, de práxis, de decisão, conforme apontado por Freire (2006). O tratamento mencionado permite reconhecê-los como sujeitos de direitos, marcados por grandes diversidades, elucidadas nas

especificidades de: gênero, etnia, aspectos raciais, territoriais, geracionais, religiosos, nas condições de trabalho, pessoas com deficiência e outras múltiplas especificidades, impossíveis de serem mencionadas em totalidade.

A dimensão formal/moral (DUSSEL, 2007), passa pela abordagem da formação coerente e respeitosa aos perfis já citados, desses sujeitos da EJA, também, reconhecidos como pessoas pertencentes aos coletivos sociais que elucidam, afirmativamente, suas histórias, memórias, linguagens e culturas. Essa formação estrutura-se em uma proposição curricular que supera as propostas de formação para subalternização (ARROYO, 2014) e propõe sob a dimensão da ética factível (DUSSEL, 2007) outro perfil de atendimento, o já possível e adequado aos diferentes sujeitos, jovens, adultos, idosos (as), trabalhadores (as), pertencentes e atuantes em diferentes territórios, reconhecidos, nas especificidades de gênero, etnia, aspectos geracionais, pessoas com deficiência.

Essa nova composição provoca a efetivação democrática do direito à EJA, impulsionado por lutas que proclamam a responsabilidade do Estado com a educação para todos (as), inclusive, para aqueles (as) que não tiveram a oportunidade de usufruí-la no tempo em que lhes seria propício. Essa conquista do direito à educação para todos (as) foi afirmada no final do século XX, com a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 208 (BRASIL, 1988). A modalidade, respaldada nessa lei maior, teve suas normativas ampliadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) vigente (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais de EJA (DCNEJA), (BRASIL, 2000) e nas metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

O contexto de queda das matrículas de EJA (INEP, 2019), a situação de 69,5 milhões de jovens e adultos (51,2%) não concluintes da Educação Básica, conforme revelação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019 (IBGE, 2020), evidenciam que há uma desconsideração a esses marcos legais citados e que, portanto, existe uma fragilidade ao direito à educação das pessoas jovens e adultas.

Essa situação provoca a problematizar, sob qual o paradigma de direito à EJA as políticas públicas de atendimento estão sendo efetivadas?

Com objetivo de responder a pergunta, torna-se fundamental reconhecer que existem paradigmas orientadores para educação e que esses não são neutros e que são produções históricas, observadas como um conjunto de ideias, concretizadas em ações que não se rompem em condição estanque, mas a partir de uma interlocução com outro paradigma (MORAES, 1996) podem tanto negar, quanto afirmar a concepção de educação já tratada no paradigma que, antes, possuía as bases elementares hegemônicas de orientação ao direito à educação (SILVA, 2017).

Torna-se, então, significativo observar os paradigmas e reconhecê-los, como Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida, Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Popular. Com essa identificação cabe recuperar suas histórias e assim percebê-los como proposição concreta à intencionalidade educativa.

Conforme Silva (2017) o paradigma de Educação Permanente teve sua origem na Europa, no século XVIII, e esteve associado aos ideais críticos, prevendo uma educação para cidadania e emancipação social. Esse paradigma esteve em interlocução com os movimentos sociais europeus que previam a democratização dos sistemas de ensino. Nessas proposições, esse paradigma elucidava o direito das pessoas educarem-se ao longo da vida (GADOTTI, 2016).

Sob esse conceito de educar ao longo da vida, tem-se a afirmação do paradigma de Educação ao Longo da Vida. A abordagem de tratamento a esse paradigma ora esteve associada as análises economicistas, especialmente, no início do século XX (GADOTTI, 2016), orientando formação destinada à capacitação para o emprego e fortalecimento da lucratividade, ora, envolvida com proposições mais democráticas e emancipatórias. Essa aproximação com as proposições críticas foi mais efetiva na segunda metade do século XX, na Europa, mostrando um alinhamento desse paradigma com o paradigma de Educação Permanente. Essa interlocução entre os paradigmas foi tratada por Gadotti (2016, p. 52):

[...] constatei que o conceito de “educação ao longo da vida” apareceu pela primeira vez, num documento oficial, na Inglaterra, em 1919 (Lifelong Education, for Life), associado à formação profissional (“vocacional”) dos trabalhadores. A expressão Lifelong Education foi traduzida, na França, por “Éducation permanente”. É assim que ela aparece nos anos 50 e 60 na literatura pedagógica e foi consagrado no Relatório Edgar Faure, da Unesco, “Aprender a Ser”, em 1972, como “pedra angular” da “cidade educadora” e “ideia mestra” das futuras políticas educativas. A matriz fundadora da Educação ao Longo da Vida é a Educação Permanente. Há total coerência entre essas duas expressões. Uma pode ser substituída pela outra sem qualquer perda de significado.

Em observação ao paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida é possível reconhecer que esse passou, a partir de 1990, a ser uma referência nas pautas políticas internacionais, pois tornou-se um conceito de maior acolhimento para responder às expectativas de acumulação do capital. O paradigma citado tem sido mais expressivo na Europa, especialmente, nas orientações dos relatórios do Conselho e Comissão das Comunidades Europeias (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2011). Nesses relatórios a expressão é clara na defesa unilateral da formação para competências e empregabilidade, atendendo, portanto, às necessidades mercadológicas (SILVA, 2017).

Esse paradigma também é observado por algumas análises teóricas como uma abordagem de tratamento emancipatório às políticas educativas das pessoas jovens e adultas, inclusive na América Latina, observando como um modelo orientador de políticas públicas que aponta para a responsabilidade do Estado, o reconhecimento às diversidades dos sujeitos jovens e adultos, a proposição de políticas intersetoriais para a modalidade (VALDÉS, 2014).

A Educação Popular reconhecida nessa pesquisa como paradigma está alicerçada na análise de que a concepção crítico-libertadora teve uma operacionalização pautada num modelo de política públicas, constituído nas gestões públicas, ao final dos anos

de 1980, que tiveram como diretrizes: acesso e permanência, gestão democrática e qualidade social (FREIRE, 2006), organizando práticas atentas à participação popular, à formação para conscientização, com respeito aos sujeitos e aos seus contextos, num compromisso de libertação de toda forma de opressão. Além disso, há o reconhecimento que essa concepção de educação tem suas origens nos movimentos eclesiais de base, presentes nas mobilizações sociais, a partir dos anos de 1950, comprometidas com justiça e transformação social.

Com o entendimento das origens, caracterizações, contradições e articulações dos paradigmas, faz-se significativo observar como influenciam as políticas de EJA. Para isso há uma reflexão das discussões ocorridas nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) e sobre o perfil da política nacional, sob um recorte histórico 2004 a 2016.

Em tratamento as CONFINTEAs, essas são reconhecidas por Di Pierro e Haddad (2015) como espaços políticos internacionais que interferem no perfil do direito à educação, são realizadas desde 1949 e reconhecidas como conferências mundiais que marcam acordos internacionais para afirmação do direito à educação das pessoas jovens e adultas (IRELAND, 2012).

A primeira conferência de educação de adultos (I CONFINTEA) ocorreu na Dinamarca em 1949, organizada após Segunda Guerra Mundial e Declaração de Direitos Humanos. Essa reunião provocou a importância do compromisso da Educação de Adultos com ações educativas que contribuíssem com a paz, a democracia, a tolerância no mundo. Segundo Canário (1999) essa conferência foi marcada por um debate influenciado pelos posicionamentos humanísticos, em que houve a atenção às ideias de Educação Permanente, como direito de aprender em todo tempo da vida em proposição emancipatória e democrática.

A II CONFINTEA, em Montreal, no Canadá, em 1960, expôs a preocupação das fragilidades econômicas, sociais dos países pobres e atribuiu aos Estados a responsabilidade para a superação dessas situações, indicando para os países membros o compromisso como propositores da educação de adultos (CANÁRIO 1999), de contribuir com a superação dessa realidade nefasta. Nessa conferência houve

menção ao paradigma de Educação ao Longo da Vida, estabelecido na ideia de adultos aprenderem ao longo da vida (KNOLL, 2012), nos princípios humanísticos que apontavam o bem comum, em compromisso com a democracia e emancipação dos sujeitos.

A terceira conferência (III CONFINTEA) aconteceu no Japão, em 1972, com um debate de comprometimento do Estado com as ações de alfabetização. A temática estabelecida foi “A educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida” num documento atento aos rumos da sociedade educativa (KNOLL, 2012). Associado a esse tema, as questões de cultura e mídia foram consideradas importantes. Nesse encontro, os ideais humanísticos à educação não foram as únicas fontes de orientação às políticas públicas de EJA, as proposições mais utilitaristas à perspectiva economicista foram expressivas nas reflexões.

Na quarta conferência (IV CONFINTEA), que aconteceu na França em 1983, as reflexões foram mais tensas. As discussões esboçavam atenção ao propósito de educação de adultos para o desenvolvimento social e cultural, mas a pauta economicista, também, se fez presente, com atenção forte à empregabilidade (KNOLL, 2012). Essa ocorrência foi fruto do contexto histórico, em que o projeto neoliberal tomava fôlego em cenário internacional e o paradigma de Educação ao Longo da Vida foi mais expressivo, numa condição de “consenso alinhador” (RODRIGUES, 2014, p.205) às necessidades humanas nas prerrogativas de desenvolvimento do capital.

No período entre a IV e a V CONFINTEA ocorreu a Conferência de Educação para Todos (as), em Jomtien, em 1990, em que as declarações do direito à educação aprimoravam-se nos discursos de redução da pobreza e no desenvolvimento da educação para todos (as) e, nesses moldes, se expressavam os compromissos com a educação de adultos pelo paradigma de Educação ao Longo da Vida, com atenção às diversidades e às especificidades de público.

Assim, a V CONFINTEA foi influenciada pela Conferência de Educação para Todos. Nessa circunstância, trouxe novos debates, ressignificando o conceito de EJA numa perspectiva inclusiva e na possibilidade de educar ao longo da vida, com reconhecimento das diversidades dos sujeitos jovens e adultos e com elucidação a uma

formação ampla. Além disso, marcou a responsabilidade do Estado e Sociedade para afirmação do direito à cidadania digna, evidenciando o lugar da modalidade educativa na contribuição desse objetivo. Essa conferência teve como impulso o chamamento para ação por meio do estabelecimento de uma “agenda para futuro”, marcando compromisso com a EJA em atenção à diminuição da pobreza; equidade de gênero; sustentabilidade e articulação educação e trabalho (KNOLL, 2012).

A VI CONFINTEA, realizada no Brasil, em 2009, pautou para a EJA a atenção à alfabetização de adultos, política de governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, qualidade e monitoramento, todos narrados no documento denominado “Marco de Belém”. Foi um tempo de reflexão que observou a incompletude das intencionalidades da agenda global para educação de adultos (SILVA, 2017) num debate que buscou associar a afirmação da Educação ao Longo da Vida ao paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Nessa associação os preceitos críticos não estiveram em abordagem expressiva (SILVA, 2017). Porém, é importante citar que, para essa conferência, os estados membros organizaram seus documentos diagnósticos, observando o perfil do direito à educação para a população jovem e adulta. No Brasil, o documento foi constituído em parceria entre poder público e sociedade civil, representada de forma expressiva pelos fóruns EJA (SILVA, 2017).

Essa construção ocorreu em encontros estaduais e em um encontro nacional que permitiu a organização de um documento base que evidenciou as políticas públicas efetivadas no período; o perfil populacional das pessoas jovens e adultas de baixa escolaridade e as intencionalidades formativas, elucidando o papel do Estado. O documento sob uma análise crítica configurou uma tensão para pautar a ordem do direito, associando os paradigmas: Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida nos preceitos da Educação Popular. O documento foi denominado “Documento Preparatório para VI CONFINTEA” (SILVA, 2017).

Essa análise, conforme já apresentado, reconhece que os paradigmas orientadores ao direito à educação têm histórias. No estudo ampliado das concepções desse conjunto de ideias, há uma

análise que o paradigma de Educação Permanente esteve mais expressivo nos marcos críticos. Já o paradigma de Educação ao Longo da Vida pode ser reconhecido como ambivalente (BAUMAN, 1999).

Conforme Silva (2017), o paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida é revelado no documento da última conferência, em proposições que não expressam caráter crítico de educação, mas alinham as políticas de educação das pessoas jovens e adultas sobre a abordagem conceitual de maior atuação da sociedade civil, sob o conceito de governança, um tratamento muito utilizado em tempos neoliberais para minimizar a atuação do Estado e marcar a pauta economicista.

Por fim, para Silva (2017), a expressividade crítica do paradigma de Educação Popular não está presente nos documentos das conferências citadas, suas ideias sustentadas na concepção de educação crítico-libertadora são bem expressivas nos documentos nacionais e nas produções bibliográficas ligadas aos autores e aos movimentos sociais que compreendem a educação de jovens e adultos como direito contribuinte para justiça social, com atenção às necessidades e diversidades dos sujeitos da EJA.

Ciente que essas construções provindas das conferências internacionais são alinhadas e os Estados participantes, signatários pautam essas orientações, de alguma forma, na ordem do direito à educação, no Brasil, é reconhecível, segundo Silva (2017) que as políticas educacionais, dos anos de 2003 a 2016, estiveram sob a influência do paradigma de Educação ao Longo da Vida, porém, as proposições desse paradigma, muito discutidas na CONFINTEA V, foram marcadas pelos propósitos do paradigma de Educação Popular, que em condição de alinhamento e pressão dos movimentos sociais pautaram prerrogativas emancipatórias e democráticas com atenção às necessidades e diversidades dos sujeitos da EJA.

Diante desse recorte histórico e sob essa análise política dos paradigmas educacionais é possível mencionar uma mudança nas políticas educacionais da EJA, pois nesse período a modalidade passou a ter um lugar específico no Ministério da Educação e Cultura (MEC), dentro de uma diretoria, na Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que

previa políticas educacionais de equidade social, com respeito as diversidades e nos preceitos aos direitos humanos (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

As ações públicas nesse período tiveram uma formatação organizada em políticas públicas estruturais e em programas. As políticas públicas estruturais foram marcadas por ações de proposição estatal, como a inserção da EJA no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), assim, como em outros programas, como alimentação e transporte escolar, livro didático, embora em condição secundária, assim, como apontam Di Pierro e Haddad (2015, p. 209):

A EJA recebeu um novo impulso no segundo mandato do Presidente Lula quando foi incluída, embora em posição secundária em relação às demais etapas e modalidades, nas políticas estruturantes do sistema de educação básica, que passaram a ser organizadas em torno ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Os atendimentos provindos por programas traziam concepções diferenciadas, alguns não expressavam concepções críticas de educação, atenta aos sujeitos e suas necessidades, porém, outros traziam fundamentos crítico-humanísticos, referendavam nos pensamentos de Freire (1986), buscando marcar alinhamento a concepção de educação crítico-libertadora, buscando superar propostas aligeiradas e envolvidas com intencionalidades mais economicistas, mostrando, então, atenção para as diversas especificidades e as necessidades dos sujeitos.

As políticas educacionais comprometidas com esses propósitos eram fundamentadas no paradigma Educação Popular que estava presente na base elementar das propostas curriculares de alguns programas. Além dessa composição, haviam as ofertas pautadas por formatos diferenciados, conforme as diversidades dos sujeitos; ademais, tinham fomentos para políticas intersetoriais nas áreas de cultura, saúde, trabalho. Os preceitos da educação em direitos humanos eram ressaltados e nessa constituição as referências

se pautavam, também, ao paradigma de Educação ao Longo da Vida (SILVA, 2017).

## **LIMITES E POSSIBILIDADES DA INFLUÊNCIA CONCEPÇÃO CRÍTICO-LIBERTADORA: Uma experiência em estudo.**

A experiência em estudo foi observada no período de 2009 a 2016, num município da região do ABCD Paulista, a cidade São Bernardo do Campo. O município possuía 606.553 pessoas, acima de 15 anos, desse total, segundo o IBGE (2011), 179.982 pessoas não terminaram o Ensino Fundamental.

Os documentos observados “Deliberação de nº1/2009: Oferta de EJA”; “Deliberação de nº2/2010: Oferta da EJA e Educação Profissional”; “Diretrizes Curriculares da EJA, 2010” e “Memorial de Políticas Educacionais” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009; 2010; 2011; 2013; 2016) evidenciaram uma atenção à ordem de direito à EJA, em respeito as necessidades das pessoas jovens e adultas, nas condições estruturais da oferta e na abordagem curricular, ambas sob a responsabilidade de Estado, evidenciando, portanto, o princípio ético-critico, na ordem do direito em dimensão material e formal.

Essa atenção expressiva nos documentos destacava um compromisso com diferentes ofertas de atendimento, ambas alinhadas com a continuidade até o final do Ensino Fundamental sob os princípios de solidariedade, justiça e inclusão, conforme descrição de um dos documentos, abaixo descrito:

O Conselho Municipal de Educação, no exercício de suas atribuições, de conformidade com o disposto nos art. 37 e 38 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e de acordo com a Resolução CNE/CEB de nº 1, de 5 de julho de 2000, e com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, homologado em 7 de junho pelo Senhor Ministro da Educação, DELIBERA:

Art. 1º Os cursos de Educação de Jovens e Adultos na modalidade da Educação Básica, no nível Fundamental, serão mantidos e organizados pelo Poder Público Municipal de acordo com as diretrizes contidas nesta deliberação;

Art. 2º Os cursos de Educação de Jovens e Adultos destinam-se aqueles que não tiveram acesso à educação no momento que era próprio a sua faixa etária, respeitando os princípios de inclusão, solidariedade e justiça;

Art. 3º Os cursos da Educação de Jovens e Adultos do Sistema Municipal de Ensino serão ministrados em segmentos, organizados em ciclos e módulos, atendendo as necessidades dos diferentes sujeitos da EJA (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2009, p.1).

A Deliberação de nº 2/2010 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2010 que tratava sobre o perfil de oferta de EJA e Educação Profissional elucidou uma oferta organizada tanto em ciclo, quanto em módulos, ambos associados a formação em qualificação profissional inicial, organizada em oito Eixos tecnológicos: Alimentação; Confeção; Construção Civil; Indústria Moveleira; Tecnologia da Informação; Meio Ambiente; Saúde, na perspectiva da formação integral.

Diante desse compromisso havia a descrição do atendimento organizada em três ofertas, com foco nas especificidades da população jovem, adulta, idosa, tendo atendimento com atenção a questão geracional, especificidades dos sujeitos com o mundo do trabalho, relação com a cultura, conforme descrição do Memorial de Políticas Públicas Educacionais (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2016, p.23):

- a) EJA por ciclos com uma organização de currículo integrado às experiências culturais e de trabalho. Nas experiências culturais ocorriam as propostas formativas em: Dança; HIP HOP; Música; Teatro, ofertadas nos seguintes percursos:
  - EJA: elevação I segmento em ciclo alfa e pós-alfabetização – atendimento de elevação de escolaridade organizado para ocorrer em dois anos, com currículo efetivado pelos Eixos do Conhecimento: Memória e Territorialidade, Meio Ambiente e Saúde, Cultura e Trabalho e as Linguagens: (Matemática, Corporal, Tecnológica, Oral e Escrita). Esse atendimento, também, pode estar associado à Educação Profissional que se faz

em elevação de escolaridade e qualificação profissional, nos preceitos da educação integral, ofertado em 600 horas anuais.

- EJA: elevação II segmento, dividido em Ciclo III inicial e final e Ciclo IV, inicial e final; organizado em 800 horas anuais, sendo 700 presenciais e 100 em projetos pedagógicos, podendo, em alguns atendimentos, estar associado com a Educação Profissional.
- b) EJA por módulos, com uma organização de currículo integrado com as ações formativas de qualificação e/ou experiências culturais: Dança; HIP HOP; Música; Teatro. Os módulos se fazem pelas áreas, alinhadas aos Eixos do Conhecimento; para cada módulo havia um tempo de 400 horas ao conjunto de duas áreas de conhecimento. Nessa oferta há um tratamento paritário ao currículo. Esses serviços de atendimento eram organizados por programas que se diferenciavam, conforme o público descrito abaixo:
  - EJA Oportunidades: Um atendimento diferenciado para trabalhadores (as) da frente de trabalho. Um percurso formativo que alinha a carga horária dos (as) trabalhadores(as) da Frente Municipal do Trabalho com o tempo de estudo, numa carga horária de 800h, sendo 600 horas em tempo presencial e 200 horas em projetos pedagógicos. Nessa carga horária há uma relação com a carga horária de trabalho dos (as) educandos (as) trabalhadores (as).
  - EJA PEAT (Programa de Educação para Adolescentes em iniciação ao trabalho), numa carga horária de 1200 horas com elevação, qualificação profissional no II segmento do Ensino Fundamental, organizada no processo de conhecimento pelos Eixos do Conhecimento.
- c) MOVA: Movimento de Alfabetização que acontece em locais alternativos em parceria com a sociedade civil, no ano de 2015, o atendimento efetiva-se em 40 salas de aula de alfabetização na comunidade. As aulas são organizadas em 2 horas e 30 minutos semanais, o público de maior atendimento eram mulheres e população idosa.

Em continuidade a observação do perfil de atendimento a atenção as questões referentes ao acesso já estava descrita no documento "Diretrizes Curriculares 2010" (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011) que revela compromisso com efetivação de políticas estruturantes ao atendimento. Essas são tratadas em procedimentos, os quais marcam responsabilidades do Estado, via Secretaria de Educação e da escola com as questões: busca ativa de educandos (as) faltantes; oferta cuidadosa as políticas de inclusão digital, alimentação escolar em oferta de jantar ou almoço, material escolar, transporte, uniforme e quadro de pessoal efetivo na EJA.

O papel do Estado com o direito à educação não se limitava, apenas, aos cuidados com as questões estruturais de acesso e permanência, mas com a intencionalidade formativa, conforme o documento das Diretrizes Curriculares 2010 (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011) que traz menções iniciais das intenções e responsabilidades de formação do Estado fundamentada nos princípios e nas diretrizes da Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. Ainda em tratamento da intencionalidade das políticas públicas ao processo formativo, o documento aponta que a gestão pública tem como perspectiva a efetivação de uma formação integral, comprometida com humanização e emancipação.

Essa observação é descrita nas partes iniciais do documento citado, conforme trecho:

Enfim, que possamos organizar a EJA pautado no direito à Educação ao Longo da Vida e Educação Popular, garantindo acesso, permanência, gestão democrática e qualidade social na formação integral dos sujeitos para sua emancipação. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011, p. 11).

Associado a esses apontamentos tem-se a descrição do reconhecimento do contexto de vida dos sujeitos, marcando significância do tratamento do conhecimento sob o processo de investigação, tematização e problematização para transformação social, assim, como descreve o documento Diretriz Curricular:

Considerando a trajetória histórica da Rede Municipal de São Bernardo do Campo, propõe-se o

repensar da oferta da EJA na cidade. Nessa ação, foi construída essa diretriz curricular como uma proposta educativa que nos compromete com a efetivação de uma educação de qualidade social que tem por pressuposto a concepção de educação libertadora e transformadora, que contempla a investigação, a tematização e a problematização crítica da realidade dos(as) educandos(as).

Coerente com este pressuposto há necessidade do diálogo com todos os sujeitos envolvidos com a EJA e dentro das possibilidades e responsabilidade de cada um (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2011, p. 34).

Ainda em observação do currículo existe como condição elementar no tratamento do conhecimento, esse é organizado num currículo organizado por eixos, denominados em: Memória e Territorialidade; Cultura e Trabalho; Saúde Meio Ambiente e Linguagens: Oral; Escrita, Corporal; Tecnológica e Matemática.

A abordagem do conhecimento pelos eixos citados, passa pela condição de investigação, tematização, problematização da realidade de vida dos (as) educandos (as).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A concepção crítico-libertadora, marcada por uma “politicidade” que demanda uma ação educacional para o “ser mais” humano, por processos pedagógicos envolvidos com a conscientização, atentos com a defesa da vida, permite orientar um formato de direito à educação. A investigação centrada nos pensamentos de Freire (2006; 2010) e de Dussel (2007) evidencia que direito à EJA nessa concepção tem um elemento fundamental, a ética humana, em condição crítica e sob a dimensão material, formal e factível (DUSSEL, 2007).

Essa concepção de educação, porém, não é a única e nem está em proposição hegemônica, na influência do direito à EJA. O direito à EJA vem sendo influenciado por diferentes paradigmas educacionais que concretizam perfis diferenciados de atendimentos. Alguns paradigmas podem aproximar-se, desde que não sejam antagônicos e que possuem especificidades comuns. No caso das

políticas nacionais de EJA no Brasil, nos anos de 2003 a 2016, ocorreu o alinhamento da Educação ao Longo da Vida e Educação Popular. Nesse alinhamento outras disputas se fizeram, porém, o direito à modalidade esteve centrado na ética humana, pois tinha fundamentação nas proposições críticas, fomentadas pelos movimentos sociais que impulsionavam a atenção da ordem do direito às especificidades e às diversidades dos sujeitos.

Esse alinhamento entre os paradigmas já citados, também, esteve presente na orientação das políticas municipais de EJA da experiência em estudo. Nessa realidade não foi tão expressivo a pauta em disputa, mas ficou marcante o compromisso do Estado na efetivação do direito sob a referência da educação crítico-libertadora, permitindo concluir que é possível ter o direito a EJA sustentado na ética humana, em dimensão material, pois havia estruturas ao atendimento, pautadas num acolhimento digno e necessário para garantia da vida em tempos de estudos. Essas estruturas asseguravam condições concretas na oferta de uma alimentação saudável; no material escolar; no transporte; na constituição do corpo docente específico à modalidade; na oferta diversificada e flexível, conforme necessidade e especificidade da população jovem e adulta, reconhecendo esses sujeitos como sujeitos de conhecimento, direito, cultura.

O perfil do direito, sob a ética humana, na dimensão formal/moral (DUSSEL, 2007) pautou uma atuação do Estado no tocante a proposição de um currículo atento à vida, por meio do tratamento ao conhecimento que valorizava e se comprometia com a realidade social dos sujeitos, evidenciando, então, uma política, pautada no conteúdo da vida perpétua, prevendo a produção e reprodução da vida, organizado em Eixos de conhecimento que traziam os conteúdos a partir da realidade de vida dos(as) educandos (as), as quais eram investigadas, tematizadas e problematizadas.

Nesse sentido, a política de EJA em estudo do município de São Bernardo do Campo caminhava para uma condição da ética em condição factível, visto que se comprometia num perfil ético-crítico, podendo ser, indicativo para apoiar a luta e a resistência nos tempos atuais de descompromisso e silenciamento político e administrativo do Estado para com a modalidade.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. **Constituição do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm) Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996b. Disponível em [http://www.pplanalto.gov.br/civil\\_03/LEIS/LL9394.htm](http://www.pplanalto.gov.br/civil_03/LEIS/LL9394.htm). Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1/2021, de 28 de maio de 2021. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2021. Disponível em:

<https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: 07 jun. 2021

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 1999.

CASTELLS, M. **Ruptura: A crise da democracia liberal**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

CAVALCANTE, Janayna. **Educação de adultos na ordem pós democrática: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional**. e- Curriculum. São Paulo, v.17, n.3, p. 1123-1143, --- 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44000/29942>. Acesso em: 31 maio 2020.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Projecto de relatório conjunto do conselho e da comissão, de 2012, sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020)**. Educação e formação numa Europa inteligente, sustentável e inclusiva. Bruxelas, 2011. Disponível em: [http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes6/com2011\\_0902pt01.pdf](http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes6/com2011_0902pt01.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, ago. 2015.

Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010132622015000200197&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622015000200197&lng=en&nrm=iso). Acesso em 22 dez. 2020.

DUSSEL, Enrique. **20 teses da política. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo; SHOR Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. In: NACIF, Paulo Gabriel Soledade et al. (org.). *Confinteia Brasil +6: tema central e oficinas temáticas*. Brasília: MEC, p. 50-69, 2016. (Coletânea de textos).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação 2019. IBGE, 2020**. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf). Acesso em: 22/12/ 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Brasília: MEC, 2019.

IRELAND, D. Timothy (org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO; MEC, 2012.

KNOLL Joachim H. A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. In: IRELAND, D. Timothy. et al (org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO; MEC, p. 13-29. 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: BOITEMPO, 2019.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, n.70, abr./jun.1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1053/955>. Acesso em 12 jun. 2020.

RODRIGUES, Marilda. M. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. In: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 203-238.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação de n. 1/09**. Notícias do Município, São Bernardo do Campo, n. 24, 2009, p. 25.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação de n. 2/10**. Notícias do Município, São Bernardo do Campo, n. 76, 2010, p. 31.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Catálogo de educação profissional municipal**. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], fev. 2013. 91 p.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Diretrizes curriculares da EJA, 2010**. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], jan. 2011. 122 p.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Memorial de políticas públicas educacionais**. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], dez, 2016, 97p.

SILVA, Adriana Pereira da. **O direito à educação de jovens e adultos: da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora**. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VALDÉS, Raul (coord.). **Contribuições conceituais da educação de pessoas e jovens e adultas: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade**. Trad. Daniele Martins Zenaide Romanovsky. Goiânia: Ed. UFG, 2014.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.