



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA**

LEANDRO SALVIANO DA SILVA

**CURRÍCULO E DECOLONIALIDADE:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EJA**

**MAMANGUAPE – PB
2025**

CURRÍCULO E DECOLONIALIDADE:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EJA

LEANDRO SALVIANO DA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido à Universidade Federal da
Paraíba como parte dos requisitos
necessários para a obtenção do Grau
de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dr^a. Michele
Guerreiro Ferreira

MAMANGUAPE – PB
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586c Silva, Leandro Salviano da.

 Currículo e decolonialidade : uma análise crítica
das políticas educacionais para a EJA / Leandro
Salviano da Silva. - Mamanguape, 2025.
 36 f. : il.

 Orientação: Michele Guerreiro Ferreira.
TCC (Graduação) - UFPB/CCAE.

 1. Educação de jovens e adultos. 2. Currículo. 3.
Decolonialidade. I. Ferreira, Michele Guerreiro. II.
Título.

UFPB/CCAE

CDU 374.7

LEANDRO SALVIANO DA SILVA

**CURRÍCULO E DECOLONIALIDADE:
UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EJA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Universidade Federal da Paraíba como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Licenciado em Pedagogia, aprovado em 23 de setembro de 2025, pela banca examinadora composta por:



Documento assinado digitalmente
MICHELE GUERREIRO FERREIRA
Data: 07/10/2025 21:04:04-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora Prof.^a Michele Guerreiro Ferreira



Documento assinado digitalmente
ANTONIO ALBERTO PEREIRA
Data: 09/10/2025 09:42:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

1º Examinador Prof. Antonio Alberto Pereira



Documento assinado digitalmente
PEDRO LOBO DOS SANTOS
Data: 08/10/2025 06:33:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

2º Examinador Prof. Pedro Lobo dos Santos

Mamanguape, PB – 2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, fonte de vida, esperança e sabedoria, por me conceder forças nos momentos de dificuldade, serenidade diante das incertezas e coragem para seguir firme quando o caminho parecia árduo demais. Sem a Sua presença constante, esta etapa jamais teria sido concluída.

Aos meus pais, especialmente minha mãe, (In Memória) Maria da Salete Salviano da Silva que com seu amor incondicional me ensinou o valor da honestidade, do esforço e da fé, além de sempre acreditar em mim mesmo quando minhas próprias forças vacilavam, foi ela quem me colocou no caminho da educação, jamais me esquecerei da sua disposição em me levar até a escola, jamais me esquecerei dos seus cuidados comigo, jamais me esquecerei do seu coração doce, jamais me esquecerei do amor mais puro que já conheci de avó para netos, jamais me esquecerei dos castigos e conselhos, pois sempre estava buscando o meu bem, jamais me esquecerei do brilho dos seus olhos e da alegria ao saber de cada conquista minha, lembro-me da felicidade de quando lhe contei que tinha sido aprovado na ufpb, a minha amada mãe foi o maior exemplo de dedicação e sacrifício ela foi a base que sustentou esta conquista.

À minha família, que soube compreender minhas ausências, renúncias e noites de estudo, sempre oferecendo incentivo, carinho e paciência. Cada gesto de apoio e cada palavra de encorajamento foi combustível para que eu não desistisse do meu propósito.

Aos amigos, que caminharam ao meu lado durante esta jornada, compartilhando alegrias, angústias, cafés apressados e conversas que tantas vezes renovaram minhas energias. A vocês, minha gratidão por cada abraço e cada sorriso que me fizeram acreditar que tudo valeria a pena.

Por fim, dedico este trabalho a todos que, de forma direta ou indireta, fizeram parte da minha trajetória acadêmica e pessoal. Este TCC não é apenas um resultado individual, mas a soma de cada gesto, de cada ensinamento e de cada apoio recebido ao longo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda inspiração e fortaleza, agradeço pela dádiva da vida, pela luz que guiou meus passos e pela sabedoria que me sustentou nos momentos de incerteza. Sem a Sua presença, este trabalho jamais teria se concretizado.

Aos meus pais, Gilberto e Maria Salete, (In Memória) exemplo de amor, dedicação e perseverança, registro minha eterna gratidão. Vocês foram e continuam sendo o alicerce da minha vida, mostrando-me, com atitudes e ensinamentos, que o conhecimento é um patrimônio que ninguém pode nos tirar.

À minha esposa, Kívia Lima, companheira fiel em todas as etapas desta jornada, que soube compreender minhas ausências, renúncias e cansaços, apoiando-me com paciência, carinho e palavras de incentivo. Aos meus filhos, Kellyson e Klyvia, que são a razão do meu esforço e a maior motivação para seguir adiante.

Aos amigos Tancredo Potiguara, José Aglair, Maria Aparecida, Jaqueline Martins, Mariele Ferreira e Adrielle Oliveira, que compartilharam comigo sorrisos, diálogos, momentos de descontração e palavras de encorajamento quando o caminho parecia mais difícil. A amizade de vocês tornou esta trajetória mais leve e significativa.

À minha orientadora, professora Michele Guerreiro, expressei meu reconhecimento pela paciência, pelo rigor acadêmico e pelo acompanhamento atento em cada etapa da pesquisa. Seu exemplo de dedicação e compromisso com o ensino foi fundamental para a realização deste trabalho.

Aos professores que compuseram a banca avaliadora, Antônio Alberto e Pedro Lobo, agradeço pelas contribuições valiosas, pela disponibilidade e pelo olhar crítico que enriqueceram ainda mais esta pesquisa.

Por fim, agradeço à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), instituição que me acolheu e ofereceu os meios necessários para minha formação acadêmica, proporcionando não apenas conhecimento, mas também experiências que levarei para toda a vida.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constitui uma modalidade historicamente marcada por desigualdades, evasão escolar e currículos descontextualizados. Este Trabalho de Conclusão de Curso analisa criticamente a relação entre currículo e decolonialidade, discutindo os limites e as possibilidades das políticas educacionais voltadas para a EJA. Fundamentado em uma abordagem qualitativa e bibliográfica, o estudo examina documentos normativos, como o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2025, além de contribuições teóricas de autores da pedagogia crítica e decolonial. A análise evidencia que, embora haja avanços legais, persistem estruturas curriculares de matriz eurocêntrica que marginalizam os saberes dos educandos. Argumenta-se que a perspectiva decolonial representa um caminho para a valorização da pluralidade epistêmica, para a construção de currículos inclusivos e para a efetivação da função emancipatória da EJA. O trabalho conclui que apenas a articulação entre diretrizes legais, formação docente e práticas pedagógicas enraizadas na realidade dos sujeitos poderá transformar a modalidade em espaço efetivo de inclusão e justiça social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; currículo; decolonialidade.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) in Brazil has historically been marked by inequalities, school dropout, and decontextualized curricula. This undergraduate thesis critically analyzes the relationship between curriculum and decoloniality, discussing the limits and possibilities of educational policies aimed at EJA. Based on a qualitative and bibliographic approach, the study examines normative documents such as CNE/CEB Opinion nº 11/2000 and CNE/CEB Resolution nº 3/2025, as well as theoretical contributions from critical and decolonial pedagogy. The analysis reveals that, despite legal progress, curricular structures of Eurocentric origin persist, marginalizing learners' knowledge. It is argued that the decolonial perspective represents a path toward valuing epistemic plurality, building inclusive curricula, and ensuring the emancipatory function of EJA. The study concludes that only the articulation between legal guidelines, teacher training, and pedagogical practices rooted in students' realities can transform EJA into an effective space for inclusion and social justice.

Keywords: Youth and Adult Education; curriculum; decoloniality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 CURRÍCULO E DECOLONIALIDADE: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EJA.....	11
2.1 A influência da colonialidade na matriz curricular da EJA	12
2.2 Currículo e colonialidade: estruturas de poder na EJA.....	15
2.3 Funções históricas da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora	17
2.4 Desafios e perspectivas da reformulação curricular da EJA	19
3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EJA: INCLUSÃO E EXCLUSÃO ...	21
3.1 Tensões entre inclusão, exclusão e neoliberalismo	25
3.3 Epistemologias decoloniais e caminhos para a pluralidade curricular	29
4 CONCLUSÃO.....	32
REFERÊNCIAS.....	34

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil constitui uma modalidade marcada por contradições históricas: ao mesmo tempo em que representa um direito fundamental assegurado pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), continua atravessada por desigualdades estruturais e curriculares que comprometem sua efetividade. A consolidação da EJA ocorreu de forma tardia e fragmentada, permeada por concepções assistencialistas e compensatórias. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 buscou sistematizar suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, conferindo-lhe identidade pedagógica própria, e a Resolução CNE/CEB nº 3/2025 reafirmou a necessidade de uma organização curricular integrada. Apesar desses avanços, a realidade educacional ainda revela elevados índices de evasão e distorção idade-série, sinalizando que o direito assegurado em lei não se materializou plenamente.

O interesse pelo tema surgiu nas aulas da disciplina Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, ministrada pela professora Michele, que apresentou a Pedagogia Decolonial e seus principais autores e conceitos, como a pedagogia do saber, do poder e do ser, destacando sua relevância no contexto da EJA. Essa abordagem despertou minha atenção para as formas como as práticas educativas podem tanto reproduzir estruturas coloniais quanto promover caminhos de emancipação.

Em paralelo, durante o estágio em EJA realizado na Escola Estadual Indígena Guilherme da Silveira, localizada na Aldeia Monte Mor, tive a oportunidade de observar de perto a realidade dos educandos. Em uma das turmas, identifiquei que o professor trabalhava a pedagogia decolonial, conforme proposta por Walter Dignolo e Miguel Arroyo, valorizando elementos da cultura indígena e incorporando-os às atividades em sala de aula. Arroyo (2012, p. 45) afirma que “valorizar os saberes das comunidades historicamente marginalizadas é condição essencial para que a escola deixe de ser espaço de negação e se torne espaço de reconhecimento e pertencimento”. Essa postura pedagógica possibilitava maior aproximação com a realidade dos alunos, favorecendo o engajamento e a valorização dos saberes locais.

Por outro lado, em outra sala foi possível constatar a reprodução de uma pedagogia eurocêntrica, que desconsiderava a cultura e os conhecimentos da comunidade, mantendo-se presa a modelos coloniais. Nesse caso, percebi um visível desinteresse dos educandos. Ao dialogar com um deles sobre a continuidade dos estudos e o desejo de ingressar futuramente na universidade, ele afirmou que não sentia motivação. Essa resposta evidenciou como a ausência de uma pedagogia que valorize as identidades e experiências dos sujeitos pode impactar negativamente sua trajetória educacional.

Assim, as vivências tanto teóricas quanto práticas demonstraram a importância de uma Pedagogia Decolonial na EJA, capaz de articular saberes locais e acadêmicos, rompendo com a lógica colonial e fortalecendo os processos de aprendizagem e emancipação social dos educandos

Um dos principais desafios da EJA reside no currículo, frequentemente orientado por epistemologias eurocêntricas que desconsideram as especificidades e as trajetórias dos estudantes. Essa lógica, sustentada pela colonialidade do saber e do poder, conceitos desenvolvidos por Aníbal Quijano e Walter D. Mignolo, reforça práticas excludentes que marginalizam saberes populares e conhecimentos das comunidades tradicionais. A consequência direta desse modelo é a dificuldade de permanência dos alunos, cuja identidade e vivência raramente encontram eco no processo formativo. Nesse cenário, a perspectiva decolonial surge como possibilidade de ressignificação curricular, propondo o reconhecimento da pluralidade de saberes e a valorização de epistemologias historicamente subalternizadas.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar criticamente as políticas públicas voltadas para a EJA e os limites do modelo curricular tradicional, destacando como a colonialidade atravessa sua organização e compromete o acesso, a permanência e o sucesso escolar. Busca-se, ainda, compreender como documentos como o PNE e as diretrizes nacionais podem ser tensionados a partir da pedagogia decolonial, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas mais inclusivas.

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamentada na análise crítica de documentos normativos e produções acadêmicas. A opção pela pesquisa qualitativa se justifica pelo caráter interpretativo do estudo, que busca compreender as contradições

históricas, curriculares e políticas da EJA. Como explica Minayo (2009, p. 57), “a pesquisa qualitativa se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Foram analisados marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, o PNE, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2025, além de obras de Paulo Freire, Quijano, Mignolo e Arroyo. Para o tratamento dos dados, utiliza-se a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), que permite sistematizar e interpretar criticamente o material.

2 CURRÍCULO E DECOLONIALIDADE: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EJA

O debate sobre currículo e decolonialidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa ser compreendido como uma das questões mais urgentes da educação brasileira. O currículo é o lugar em que se definem quais saberes têm legitimidade e quais são marginalizados, refletindo relações de poder que atravessam a história do país. A decolonialidade, nesse contexto, não é apenas uma alternativa teórica, mas uma postura política e pedagógica que busca questionar e romper com as hierarquias de conhecimento herdadas da colonização. Analisar as políticas educacionais voltadas para a EJA sob esse prisma permite compreender as tensões entre inclusão e exclusão, os limites da legislação vigente e, sobretudo, as possibilidades de construir uma educação que seja de fato emancipadora e socialmente justa.

É fundamental reconhecer que a trajetória da EJA, desde suas origens marcadas por iniciativas pontuais até sua consolidação como política pública, sempre foi permeada pela colonialidade. As diretrizes, leis e pareceres que regulamentaram a modalidade, como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e, mais recentemente, a Resolução CNE/CEB nº 3/2025, expressam avanços importantes. No entanto, ao serem transpostas para a prática, revelam contradições, pois muitas vezes continuam sustentadas em um currículo eurocêntrico e pouco conectado com as realidades dos estudantes. Nesse sentido, é preciso destacar que a EJA não pode ser reduzida a uma função compensatória, mas deve assumir-se como

espaço de valorização das identidades e dos saberes diversos que compõem o tecido social brasileiro.

Ao colocar a perspectiva decolonial no centro da discussão curricular, abrem-se novas possibilidades de repensar o papel da escola, da política educacional e da prática pedagógica. Isso implica deslocar o olhar: em vez de tratar jovens e adultos como sujeitos em *déficit*, incapazes ou “atrasados” em relação a um padrão normativo, é preciso reconhecê-los como portadores de saberes complexos, frutos de trajetórias de vida singulares. Nesse sentido, as reflexões de Arroyo (2012) e Escobar (2002) são fundamentais, pois ambos chamam a atenção para a necessidade de construir currículos e “mundos” que se enraízem nas experiências concretas e que democratizem a produção do conhecimento.

Dessa forma, no presente capítulo busca-se desenvolver uma análise crítica das políticas educacionais para a EJA a partir do eixo currículo e decolonialidade, organizando-se em quatro seções principais. Na primeira, discutiremos a influência da colonialidade na organização curricular da EJA, evidenciando como as estruturas coloniais continuam presentes nas práticas pedagógicas. Em seguida, na segunda seção, analisaremos as estruturas de poder que sustentam esse modelo curricular excludente. Posteriormente, será apresentada uma reflexão sobre as funções históricas da EJA — reparadora, equalizadora e qualificadora —, tal como formuladas no Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Por fim, abordaremos os desafios e perspectivas para a reformulação curricular da modalidade, tendo em vista as contradições entre legislação, prática e as perspectivas decoloniais.

2.1 A INFLUÊNCIA DA COLONIALIDADE NA MATRIZ CURRICULAR DA EJA

A compreensão da EJA exige, antes de tudo, um olhar atento para as marcas da colonialidade que atravessam sua matriz curricular. O conceito de colonialidade, formulado por Aníbal Quijano (2000), ajuda a compreender como as relações de dominação instituídas durante a colonização continuam operando na produção e legitimação dos saberes escolares. Isso significa que, mesmo após avanços legais, a escola ainda reproduz padrões eurocêntricos que invisibilizam epistemologias locais, afro-brasileiras, indígenas e periféricas.

O currículo, nesse sentido, deixa de ser instrumento de emancipação e passa a reforçar hierarquias de poder que desumanizam sujeitos.

Historicamente, a prática curricular na EJA esteve subordinada, especialmente nas turmas de alfabetização, a modelos pensados para crianças, ignorando as especificidades de jovens e adultos. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 alertou para esse equívoco ao afirmar que a modalidade necessita de um modelo pedagógico próprio, pois seus sujeitos carregam percursos interrompidos por fatores sociais e econômicos. Entretanto, a escola insiste em padronizar trajetórias distintas, impondo conteúdos e metodologias que não dialogam com as realidades dos estudantes, o que perpetua uma lógica colonial de exclusão.

Essa exclusão se torna evidente quando observamos que o currículo da EJA privilegia conteúdos descontextualizados, pouco relacionados às experiências concretas dos educandos. Fanon (2008) analisa que a negação da cultura e da história do outro constitui uma forma de dominação que também opera como desumanização. Aplicada à educação, essa reflexão ajuda a compreender como os sujeitos da EJA, ao terem seus saberes desconsiderados, são deslegitimados e, muitas vezes, empurrados à evasão escolar.

Nesse ponto, a perspectiva decolonial, formulada por autores como Mignolo (2005), é esclarecedora ao sustentar que a descolonização do pensamento exige a criação de novas epistemologias capazes de romper com a hierarquia do saber moderno/colonial. Para além de ajustes superficiais, a tarefa é questionar as bases do currículo, reconhecendo epistemologias plurais e incorporando saberes historicamente silenciados. Essa visão dialoga com a pedagogia freireana, que defende que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, promovendo aprendizagens críticas e transformadoras (Freire, 2005).

Arroyo (2012) reforça essa leitura ao destacar que os sujeitos da EJA carregam saberes e experiências que precisam ser reconhecidos na construção curricular, sob o risco de se tornarem invisíveis dentro do espaço educativo. Escobar (2002) complementa essa perspectiva ao argumentar que a produção do conhecimento deve ser pensada como um meio de fortalecer comunidades e democratizar o acesso ao saber, e não apenas como resposta

a demandas de mercado. Juntos, esses autores reafirmam a necessidade de uma virada epistemológica na EJA, capaz de reconhecer o valor das trajetórias de vida dos educandos como parte constitutiva do currículo.

As diretrizes nacionais mais recentes caminham nesse sentido. A Resolução CNE/CEB nº 3/2025 prevê formas diversificadas de organização curricular — séries, ciclos, alternância, grupos não seriados —, matrícula a qualquer tempo e apoio pedagógico para ingressantes. Além disso, reconhece a necessidade de considerar realidades culturais e étnico-raciais, contemplando povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos. Ao estabelecer cargas horárias mínimas e flexibilizar estruturas, a norma tenta aproximar a legislação da realidade concreta dos sujeitos da EJA.

É nesse ponto que a contribuição de Gatti, Barretto e André (2011) se torna decisiva, pois os autores sintetizam de maneira clara os riscos de uma inclusão apenas formal. Eles afirmam:

A inclusão na EJA não deve ser vista apenas como acesso às instituições escolares, mas também como permanência e aproveitamento significativo dos conteúdos curriculares. O currículo precisa ser adaptado às necessidades reais dos estudantes, de modo que não apenas os capacite formalmente, mas também os conecte com saberes que tenham relação direta com suas experiências (Gatti; Barretto; André, 2011, p. 127).

Todavia, o abismo entre o que está previsto nas diretrizes e o que ocorre nas salas de aula ainda é significativo. Muitos sistemas continuam aplicando currículos padronizados, afastados das especificidades locais. A insistência em modelos homogêneos transforma a inclusão em um ato apenas formal, incapaz de garantir permanência e qualidade.

Em suma, a influência da colonialidade na organização curricular da EJA permanece como uma barreira estrutural para a efetivação de seu papel social. A superação desse cenário depende da construção de um currículo decolonial que valorize os saberes populares, legitime epistemologias diversas e promova a participação ativa dos educandos no processo de ensino-aprendizagem. Ao deslocar-se da lógica compensatória para a lógica emancipatória, a EJA poderá consolidar-se como um espaço de justiça social, pluralidade cultural e transformação da realidade educacional brasileira.

2.2 CURRÍCULO E COLONIALIDADE: ESTRUTURAS DE PODER NA EJA

Ao analisar a organização curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebe-se que ela é atravessada por estruturas de poder que remontam ao período colonial e que permanecem operando de forma naturalizada no sistema educacional brasileiro. O currículo não é apenas uma seleção de conteúdos, mas um mecanismo que reflete hierarquias sociais e epistemológicas. Por isso, compreender a EJA exige reconhecer que o processo de exclusão de determinados saberes e de valorização de outros está relacionado a uma lógica de colonialidade que ainda persiste.

A colonialidade do saber, conceito trabalhado por Quijano (2000) e Mignolo (2005), evidencia que o conhecimento europeu foi universalizado como se fosse neutro e superior, enquanto epistemologias locais, africanas, indígenas e populares foram marginalizadas. Na EJA, esse processo se materializa na escolha dos conteúdos, nas metodologias e nas formas de avaliação que seguem privilegiando o modelo tradicional, pouco sensível às trajetórias de vida dos educandos. Assim, a escola tende a reproduzir relações de poder que hierarquizam saberes e produzem exclusões, mesmo quando afirma estar comprometida com a inclusão.

É importante destacar que o currículo da EJA não apenas organiza conteúdos, mas regula tempos, espaços e modos de aprender. Nesse sentido, quando o calendário escolar, a carga horária ou as formas de certificação são pensados a partir de padrões que não dialogam com a vida de jovens e adultos trabalhadores, o resultado é a reprodução de desigualdades. Isso mostra como o poder opera de forma sutil, estruturando a escola de acordo com valores eurocêntricos que invisibilizam a pluralidade cultural do país.

A crítica da pedagogia decolonial aponta que essa estrutura curricular precisa ser questionada em sua raiz. Fanon (2008) já alertava que a educação pode funcionar como aparelho de reprodução da lógica colonial, negando a história e a identidade dos sujeitos subalternizados. Essa observação ajuda a compreender por que muitos estudantes da EJA não se reconhecem no currículo escolar: os conteúdos e práticas pedagógicas reforçam a ideia de que seus saberes não têm legitimidade. Assim, a evasão escolar não pode ser vista

apenas como um problema socioeconômico, mas também como resultado da não identificação dos educandos com o espaço escolar.

Arroyo (2012), ao analisar a experiência dos sujeitos da EJA, enfatiza que a invisibilização de seus saberes não é apenas uma falha pedagógica, mas um problema político e social. Para o autor, reconhecer os educandos como sujeitos de direito implica dar centralidade às suas experiências e histórias no processo de construção curricular. Nesse ponto, sua reflexão oferece uma contribuição decisiva:

Os educandos da EJA carregam saberes construídos ao longo de suas trajetórias de vida, que precisam ser reconhecidos na escola como parte do currículo. Caso contrário, eles se tornam invisíveis dentro do espaço educativo, reduzidos a estatísticas de analfabetismo ou evasão. O desafio não é apenas ensinar conteúdos formais, mas construir um currículo que dialogue com as realidades, culturas e identidades dos sujeitos jovens e adultos (Arroyo, 2012, p. 45).

O autor deixa claro que o currículo é um espaço de disputa: ou ele valoriza os sujeitos e seus saberes, ou os mantém invisíveis e subalternizados. Ao não considerar as especificidades da EJA, a escola reproduz desigualdades históricas e mantém estruturas de poder que favorecem apenas uma parcela da população. A colonialidade, assim, não é apenas um conceito abstrato, mas uma prática que atravessa as políticas educacionais e se expressa no cotidiano escolar.

Para avançar, é necessário compreender que a superação dessas estruturas de poder requer não apenas mudanças legais, mas também uma transformação profunda nas práticas pedagógicas. Isso inclui adotar metodologias participativas, reconhecer saberes não formais e construir uma relação horizontal entre professores e estudantes. A pedagogia freireana, ao propor a educação como prática de liberdade, oferece um caminho para romper com a lógica vertical que caracteriza o ensino tradicional.

Em síntese, o currículo da EJA, quando estruturado a partir de uma perspectiva colonial, reforça mecanismos de exclusão que já marcaram historicamente essa modalidade. Entretanto, ao ser repensado a partir da decolonialidade, pode se transformar em um espaço de valorização cultural, reconhecimento de identidades e emancipação social. O desafio está em

romper com estruturas de poder naturalizadas, substituindo-as por práticas que reconheçam a diversidade epistêmica e que promovam justiça social no campo educacional.

2.3 FUNÇÕES HISTÓRICAS DA EJA: REPARADORA, EQUALIZADORA E QUALIFICADORA

As funções históricas atribuídas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram sistematizadas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que a define como modalidade essencial para a garantia do direito à educação. Nesse documento, a EJA é concebida como espaço capaz de articular três dimensões fundamentais: a função reparadora, a equalizadora e a qualificadora. Cada uma delas busca responder a demandas históricas e sociais distintas, mas que convergem para a necessidade de reduzir desigualdades educacionais acumuladas ao longo do tempo.

A função reparadora da EJA relaciona-se ao direito de acesso à educação que foi negado a uma parcela significativa da população brasileira. Durante décadas, a exclusão escolar atingiu principalmente trabalhadores, populações rurais, comunidades periféricas, quilombolas e povos indígenas. Assim, ao reparar esse direito, a EJA não apenas oferece a oportunidade de escolarização, mas também reconhece as trajetórias interrompidas pela desigualdade social. De acordo com o Parecer nº 11/2000, a reparação deve ser entendida como restituição de um direito constitucional, e não como um favor ou uma ação assistencialista.

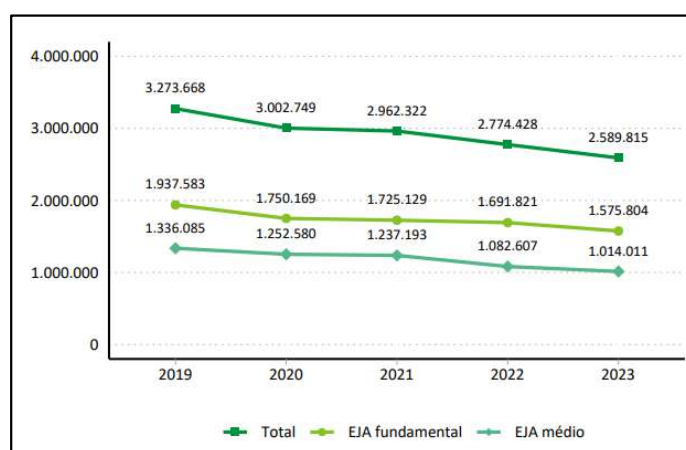
A função equalizadora, por sua vez, refere-se à possibilidade de a EJA reduzir diferenças sociais, culturais e econômicas produzidas pelas desigualdades históricas. Essa função se expressa no compromisso de assegurar que os sujeitos da EJA possam competir em condições mais equitativas no mercado de trabalho e nos espaços sociais. Entretanto, quando o currículo permanece atrelado a lógicas coloniais e eurocêntricas, essa função se enfraquece, pois a escola se limita a certificar conteúdos descontextualizados, sem promover a inclusão efetiva.

Já a função qualificadora destaca a importância de a EJA ir além da certificação formal, articulando-se a processos de formação integral que

ampliem as possibilidades de participação social, cultural e política dos educandos. Nesse sentido, a qualificação não deve ser confundida com uma visão instrumental voltada apenas para o mercado, mas como um processo contínuo de valorização das identidades e saberes populares. Ao oferecer condições para a formação cidadã, a EJA reafirma seu papel como política pública de emancipação e inclusão.

Essas funções, entretanto, enfrentam limites práticos quando confrontadas com dados concretos. Estudos recentes, baseados no Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2024), mostram queda significativa no número de matrículas na EJA nos últimos anos, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Tal redução reforça a necessidade de repensar as políticas educacionais, pois revela que, apesar do arcabouço legal, a permanência e a atratividade da modalidade ainda são frágeis.

Figura 1 – Evolução do número de matrículas na EJA no Brasil, 2019-2023



Fonte: INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2024.

Ao analisar esses dados, percebe-se que a queda de matrículas evidencia falhas na concretização das funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Se, de um lado, há uma base legal sólida que garante a EJA como direito, de outro, a realidade escolar ainda reproduz exclusões, seja pela ausência de políticas de permanência, seja pela persistência de currículos pouco significativos. O resultado é um descompasso entre o que está previsto nas diretrizes nacionais e o que de fato acontece nas escolas.

Arroyo (2012) argumenta que a EJA não pode ser tratada como modalidade secundária dentro do sistema educacional, sob pena de perpetuar

desigualdades. Para ele, reconhecer as funções históricas da EJA significa compreender que elas só se concretizam quando os educandos são valorizados como sujeitos de direito e de saber. Essa visão amplia a compreensão da função qualificadora, pois desloca o debate do simples acesso ao conhecimento para a formação integral, que envolve identidades, culturas e experiências.

Em síntese, as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, formuladas há mais de duas décadas, continuam atuais e necessárias. Contudo, sua efetividade depende de uma reformulação curricular que incorpore epistemologias decoloniais e de políticas públicas que assegurem permanência, reconhecimento e valorização dos sujeitos. A figura apresentada anteriormente reforça a urgência dessa reflexão, pois mostra que, na prática, as matrículas da EJA vêm diminuindo, colocando em risco a consolidação da modalidade como espaço de emancipação social.

2.4 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR DA EJA

Repensar o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da perspectiva decolonial implica reconhecer que a simples existência de normas e diretrizes não é suficiente para garantir inclusão e permanência. O principal desafio está em transformar os avanços normativos em práticas efetivas que alcancem os sujeitos concretos da modalidade. A colonialidade ainda opera de forma sutil, manifestando-se na padronização de conteúdos, no uso de metodologias rígidas e na desvalorização dos saberes locais. Assim, reformular o currículo exige superar a distância entre o discurso legal e a realidade cotidiana da escola.

Um dos maiores obstáculos é a persistência de currículos homogeneizadores, que tratam os estudantes da EJA como sujeitos “defasados” em relação ao ensino regular. Esse modelo ignora as especificidades de jovens e adultos, impondo-lhes uma trajetória que não respeita seus tempos, experiências e necessidades. O desafio, portanto, é construir propostas curriculares que não se limitem a reduzir a carga horária ou condensar conteúdos, mas que dialoguem com a vida, a cultura e o trabalho dos educandos.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2025 traz avanços nesse sentido ao prever formas diversificadas de organização, como ciclos, semestres, alternância e grupos não seriados, além de admitir matrícula a qualquer tempo e apoio pedagógico. Essa flexibilidade indica uma abertura para práticas mais inclusivas, que buscam adaptar a escola às realidades de seus estudantes. Contudo, transformar essas diretrizes em políticas locais e em rotinas pedagógicas é tarefa complexa, que depende de investimentos, formação docente e acompanhamento sistemático.

Outro ponto relevante refere-se à formação dos professores que atuam na EJA. Muitos docentes ainda recebem uma preparação insuficiente para lidar com a diversidade de trajetórias, identidades e epistemologias dos educandos. Isso limita a implementação de currículos decoloniais, pois o ensino continua sendo pautado por metodologias transmissivas e por conteúdos descontextualizados. Assim, investir em formação docente específica e continuada é um desafio urgente para viabilizar a reformulação curricular.

A Resolução de 2025 também reforça a importância de considerar as diversidades culturais e étnico-raciais. O texto normativo reconhece que a EJA deve atender às necessidades de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e demais comunidades tradicionais. Essa diretriz amplia a perspectiva decolonial ao legitimar epistemologias que historicamente foram silenciadas pela escola. Conforme o documento:

As propostas curriculares da EJA devem reconhecer a diversidade dos sujeitos e contemplar suas trajetórias de vida, suas experiências socioculturais e suas especificidades. Para tanto, cabe aos sistemas de ensino garantirem metodologias que promovam a inclusão, assegurem o direito à aprendizagem e valorizem os saberes populares e tradicionais, em diálogo com os conhecimentos científicos (Brasil, 2025, p. 12).

Essa citação deixa claro que a reformulação curricular não é apenas uma questão técnica, mas também política, pois implica reconhecer que todo sujeito tem direito a ter sua cultura e identidade valorizadas no espaço escolar. Entretanto, para que essa previsão normativa se concretize, é necessário um esforço de planejamento coletivo, envolvendo gestores, professores e comunidades.

Outro desafio é romper com a visão assistencialista que ainda marca algumas políticas da EJA. Em muitos contextos, a modalidade é tratada como um espaço de compensação, em vez de ser compreendida como política estruturante. Essa percepção precisa ser transformada, pois, sem uma abordagem integral e crítica, a EJA corre o risco de se manter marginalizada dentro do sistema educacional.

Em síntese, os desafios da reformulação curricular da EJA incluem: superar a homogeneização, efetivar a flexibilidade prevista em lei, investir em formação docente, valorizar a diversidade cultural e romper com visões compensatórias. As perspectivas, por sua vez, apontam para a construção de um currículo que seja plural, democrático e emancipador, em consonância com a decolonialidade. O êxito desse processo depende do comprometimento das políticas públicas e da capacidade da escola de se reconfigurar como espaço de reconhecimento, justiça social e transformação.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EJA: INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Um estudo sobre as políticas educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) revela que a modalidade sempre esteve marcada por contradições entre a promessa de inclusão e a permanência de práticas excludentes. A partir da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394/1996, a EJA conquistou reconhecimento formal como direito público subjetivo. Esse avanço, consolidado pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, representou um marco importante, pois estabeleceu a modalidade como integrante da educação básica e exigiu que União, estados e municípios assumissem a responsabilidade por sua oferta. Ainda assim, a efetividade desse direito tem sido constantemente tensionada pela ausência de políticas integradas e permanentes.

A análise histórica demonstra que a implementação dessas políticas se deu de maneira fragmentada e, em muitos casos, sob um viés assistencialista. Em vez de consolidar a EJA como espaço de emancipação e reconhecimento das trajetórias de vida dos sujeitos, a modalidade foi frequentemente tratada como correção de fluxo, voltada à certificação rápida e pouco atenta às necessidades formativas. Essa prática compromete o potencial da EJA de

cumprir suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, pois reforça uma lógica compensatória que, na prática, mantém a exclusão social.

A literatura especializada mostra que essa tendência se intensificou com a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais. No artigo *As políticas públicas voltadas para a EJA* (Robertson e Dale, 2011), observa-se que as reformas das últimas décadas foram fortemente atravessadas pela lógica de mercado, priorizando indicadores de eficiência e produtividade em detrimento da qualidade e da permanência. Nesse sentido, como argumentam os autores, a globalização educacional converteu a cidadania em valor de consumo, subordinando a escola a critérios econômicos. Aplicado à EJA, esse processo reforça a visão de que a modalidade deve formar sujeitos adaptáveis ao mercado, reduzindo sua dimensão crítica e cidadã.

Os dados de evasão escolar confirmam esse diagnóstico. Embora a ampliação de vagas represente um avanço, a permanência e o aproveitamento dos educandos permanecem frágeis. Segundo Gatti, Barretto e André (2011), a inclusão na EJA deve ser compreendida não apenas como a possibilidade de acesso às instituições de ensino, mas também como a garantia de permanência e de participação efetiva nos processos de aprendizagem. Assim, a efetividade das políticas depende de um currículo que articule os conteúdos escolares às experiências concretas dos estudantes, o que ainda não se consolidou na prática.

Outro aspecto problemático é a formação docente. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 já alertava que a atuação na EJA exige preparo específico, capaz de lidar com a heterogeneidade dos sujeitos. No entanto, ainda prevalece a improvisação e o voluntarismo, o que limita a implementação de metodologias contextualizadas. Essa lacuna revela que a distância entre as diretrizes normativas e a realidade pedagógica continua sendo um dos maiores entraves para a modalidade.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2025 buscou enfrentar parte desses desafios ao determinar que as propostas curriculares da EJA respeitem a diversidade cultural e étnico-racial, contemplando povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e demais comunidades tradicionais. Esse reconhecimento constitui um avanço de caráter decolonial, pois legitima saberes que foram historicamente silenciados. Contudo, observa-se que a

prática escolar continua muito próxima de modelos universalistas, dificultando a concretização das intenções previstas no texto legal.

Assim, as políticas educacionais da EJA podem ser compreendidas como um campo de disputa entre projetos antagônicos: de um lado, legislações e diretrizes que apontam para a inclusão e a justiça social; de outro, práticas políticas e pedagógicas que reduzem a modalidade a um mecanismo compensatório ou a subordinam às exigências do mercado. Essa contradição fica evidente quando analisada à luz da crítica feita por Davies (2010, p. 231):

As políticas educacionais refletem as desigualdades e contradições de um governo que pouco investe na educação, delegando responsabilidades a estados e municípios, que frequentemente carecem de estrutura e valorização profissional.

Portanto, ao estudar as políticas da EJA, constata-se que a promessa de inclusão legal nem sempre se traduz em inclusão real. A ausência de investimentos estruturais, a falta de formação docente adequada e o predomínio de currículos descontextualizados fazem com que a modalidade reproduza o ciclo de inclusão excludente que a acompanha historicamente. Superar essa contradição exige políticas públicas articuladas, que promovam efetivamente a permanência, a valorização das identidades dos sujeitos e a construção de um currículo decolonial.

As tensões entre inclusão e exclusão também se expressam nos indicadores de permanência e evasão. A oferta de vagas, ainda que ampliada em algumas regiões, não se traduz automaticamente em permanência significativa. Isso exige uma adaptação curricular consistente, capaz de articular os conteúdos escolares às experiências concretas dos educandos.

Ademais, a formação docente é outro ponto central nessa problemática. Muitos professores que atuam na EJA não recebem capacitação específica para lidar com a heterogeneidade dos estudantes, o que compromete tanto a qualidade do ensino quanto a permanência dos educandos. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 já apontava a necessidade de políticas de formação diferenciadas para os profissionais da EJA, alertando que o voluntarismo ou a improvisação pedagógica seriam insuficientes para atender às demandas

dessa modalidade. Ainda assim, esse desafio permanece atual e revela uma lacuna persistente entre as diretrizes normativas e sua aplicação concreta.

Outro elemento que amplia a tensão entre inclusão e exclusão é a descon sideração das especificidades culturais e sociais dos sujeitos da EJA. A Resolução CNE/CEB nº 3/2025 avançou ao determinar que a oferta dessa modalidade deve respeitar a realidade cultural de povos e comunidades tradicionais, como quilombolas, indígenas, ribeirinhos e populações do campo. No entanto, a prática escolar ainda está fortemente ancorada em modelos universalistas e eurocêntricos, que tendem a invisibilizar saberes locais e reforçar desigualdades históricas.

Nesse sentido, é possível afirmar que a EJA está em constante disputa: de um lado, as legislações e diretrizes que buscam consolidá-la como espaço democrático e inclusivo; de outro, práticas políticas e pedagógicas que a subordinam a interesses econômicos ou a reduzem a políticas compensatórias. Essa contradição se expressa em altos índices de evasão, na baixa atratividade curricular e na dificuldade de os estudantes se reconhecerem no conteúdo escolar.

Portanto, ao analisar criticamente as políticas educacionais para a EJA, constata-se que a inclusão proclamada pelos textos legais muitas vezes se traduz em exclusão concreta, seja pela falta de condições materiais, seja pela ausência de práticas pedagógicas contextualizadas.

As políticas educacionais refletem as desigualdades e contradições de um governo que pouco investe na educação, delegando responsabilidades a estados e municípios, que frequentemente carecem de estrutura e valorização profissional. (Davies, 2010, p. 231).

Essa afirmação demonstra que, enquanto as políticas não forem acompanhadas de investimentos estruturais e de um currículo que valorize a diversidade dos sujeitos, a EJA continuará reproduzindo o ciclo de inclusão excludente, como mencionamos anteriormente e que a marca desde sua origem.

3.1 TENSÕES ENTRE INCLUSÃO, EXCLUSÃO E NEOLIBERALISMO

As políticas educacionais destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil revelam uma contradição persistente: o discurso oficial de inclusão nem sempre corresponde à prática efetiva. Como observa Souza, Gonçalves e Cunha Junior (2020), a influência do neoliberalismo no campo educacional tem reforçado a fragmentação do conhecimento e a transformação da escola em espaço de mera transmissão de conteúdos científicos, reduzindo sua função social mais ampla. Esse cenário se traduz em evasão e repetência elevadas, comprometendo o direito constitucional de jovens e adultos a uma educação de qualidade.

O neoliberalismo atua, assim, como um fator de exclusão sutil. Embora amplie formalmente o acesso, ao subordinar a escola à lógica de mercado, reduz sua capacidade de dialogar com as necessidades concretas dos estudantes. Segundo Robertson e Dale (2011, *apud* documento analisado), a globalização educacional converteu a cidadania em valor de consumo, e não em exercício político. Essa mudança impacta diretamente a EJA, que passa a ser concebida como mecanismo de formação de mão de obra flexível, em detrimento de sua função emancipadora.

No caso específico da EJA, a tensão entre inclusão e exclusão se manifesta na dificuldade de permanência dos estudantes. Apesar do marco legal garantido pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996, o currículo engessado e distante da realidade social dos educandos continua sendo um dos principais fatores de abandono. A precariedade da formação docente agrava esse quadro, uma vez que professores despreparados acabam reproduzindo práticas transmissivas que pouco dialogam com a diversidade cultural e etária da modalidade.

Autores mais recentes têm chamado atenção para esse fenômeno. Sena de Souza, Gonçalves e Cunha Junior (2020) demonstram que a política mercadológica aplicada à EJA reforça desigualdades históricas. A crítica revela que, embora os índices de matrícula possam ser utilizados como indicadores de progresso, eles ocultam a fragilidade das condições concretas de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto central é o papel das diretrizes nacionais mais recentes, como a Resolução CNE/CEB nº 3/2025, que prevê flexibilidade curricular e reconhecimento das especificidades culturais. Apesar de constituírem avanços normativos, esses dispositivos encontram barreiras na implementação concreta, sobretudo porque sistemas de ensino locais ainda operam sob racionalidades neoliberais, priorizando eficiência administrativa em detrimento da inclusão real. Dessa forma, a distância entre norma e prática amplia a tensão entre promessa de inclusão e realidade excludente.

Essa contradição também se relaciona ao financiamento. Documentos recentes destacam que, sob o neoliberalismo, o Estado repassa responsabilidades a municípios sem garantir a estrutura necessária. O resultado é uma modalidade fragilizada, na qual a ausência de investimento impede tanto a valorização docente quanto a adequação curricular, elementos indispensáveis para que a EJA cumpra sua função social.

A exclusão velada da EJA não ocorre apenas pela evasão, mas pela negação de legitimidade aos saberes dos educandos. Como pontuam os estudos recentes, a imposição de currículos padronizados e eurocentrados perpetua a colonialidade e marginaliza conhecimentos locais e populares. Isso faz com que a lógica neoliberal e a colonial se reforcem mutuamente: uma legitima a exclusão econômica; a outra, a exclusão epistêmica.

Em contrapartida, os mesmos autores defendem que a EJA pode ser espaço de resistência se adotar um currículo crítico e contextualizado. Nesse sentido, o debate atual aponta para a urgência de superar a visão assistencialista e compensatória, adotando uma pedagogia que valorize trajetórias de vida e epistemologias plurais. Tal perspectiva desafia diretamente o paradigma neoliberal, ao recolocar a educação como direito e não como mercadoria.

Por fim, a tensão entre inclusão e exclusão na EJA expressa a disputa entre dois projetos de sociedade. De um lado, um modelo neoliberal que reduz a educação a instrumento de adaptação ao mercado; de outro, uma perspectiva decolonial e emancipatória que reconhece a pluralidade de saberes e defende a escola como espaço de transformação social. A análise recente deixa evidente que a efetividade da EJA dependerá da capacidade de resistir à captura neoliberal e afirmar-se como política pública estruturante, voltada à

justiça social e ao reconhecimento das identidades dos sujeitos que a compõem.

3.2 DIRETRIZES NACIONAIS: AVANÇOS E LIMITES (PARECER CNE/CEB Nº 11/2000 x RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/2025)

O marco normativo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil sofreu avanços significativos a partir da virada do século, em especial com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que sistematizou pela primeira vez as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da modalidade. Esse documento foi fundamental para romper com a visão meramente assistencialista que caracterizou a EJA até os anos 1990, afirmando-a como direito e parte integrante da educação básica. Segundo o Conselho Nacional de Educação, “a EJA deve ser compreendida como reparação de um direito, equalização de oportunidades e qualificação permanente para a vida e o trabalho” (Brasil, 2000, p. 7). Essa formulação garantiu uma identidade pedagógica própria e posicionou a modalidade no centro das políticas públicas de educação.

Entretanto, como observa Di Pierro (2005), a consolidação normativa não foi suficiente para alterar profundamente a prática, pois muitos sistemas de ensino continuaram a tratar a EJA como mecanismo de correção de fluxo escolar. Isso revela a tensão entre o avanço conceitual do parecer e a realidade marcada por evasão, descontinuidade de políticas e ausência de financiamento adequado. A função reparadora, por exemplo, foi reconhecida no plano legal, mas permaneceu limitada pela dificuldade estrutural em garantir o acesso e a permanência de estudantes trabalhadores, em especial das periferias urbanas e áreas rurais.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2025, mais de duas décadas depois, buscou atualizar e ampliar o alcance da EJA, incorporando elementos de diversidade cultural, étnica e social. O texto normativo estabeleceu que a EJA deve garantir matrícula a qualquer tempo, organização flexível em ciclos, alternância ou grupos não seriados, além de apoio pedagógico específico aos ingressantes. O documento afirma: “as propostas curriculares da EJA devem reconhecer a diversidade dos sujeitos e contemplar suas trajetórias de vida, suas experiências socioculturais e suas especificidades” (Brasil, 2025, p. 12). Trata-

se de um avanço substantivo ao aproximar a legislação da realidade concreta dos educandos.

As propostas curriculares da EJA devem reconhecer a diversidade dos sujeitos e contemplar suas trajetórias de vida, suas experiências socioculturais e suas especificidades. Para tanto, cabe aos sistemas de ensino garantirem metodologias que promovam a inclusão, assegurem o direito à aprendizagem e valorizem os saberes populares e tradicionais, em diálogo com os conhecimentos científicos (Brasil, 2025, p. 12).

Apesar disso, a implementação da Resolução enfrenta barreiras importantes. A diversidade reconhecida no texto normativo nem sempre é traduzida em políticas locais consistentes, seja pela falta de formação docente, seja pela insuficiência de recursos destinados à modalidade. Como observam Sena de Souza, Gonçalves e Cunha Junior (2020), as reformas recentes, mesmo quando avançadas no plano discursivo, encontram “um campo educacional capturado pela lógica neoliberal, que tende a mercantilizar o acesso e a reduzir a permanência a indicadores de eficiência” (Souza; Gonçalves; Cunha Junior, 2020, p. 48). Assim, os limites não estão apenas na legislação, mas sobretudo na sua concretização.

Outro ponto que merece destaque é o papel da colonialidade no tensionamento das diretrizes. O Parecer nº 11/2000, embora avançado, ainda estava ancorado em uma visão pedagógica fortemente eurocêntrica, centrada na transmissão de conteúdos escolares formais. A Resolução nº 3/2025 buscou corrigir esse viés ao incluir a necessidade de contemplar saberes de comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas, reconhecendo explicitamente a pluralidade epistemológica brasileira. Contudo, como enfatiza Oliveira e Candau (2010), “a pedagogia decolonial e a educação intercultural crítica exigem mais que reconhecimento; demandam práticas transformadoras que valorizem efetivamente os saberes subalternizados” (p. 23).

Há também a questão do financiamento e da formação docente, ambos tratados de modo genérico nas diretrizes, mas que permanecem como gargalos. O Parecer de 2000 já destacava a necessidade de uma política de formação específica para a EJA, advertindo que o improvisado docente seria insuficiente. Passadas duas décadas, a Resolução de 2025 reitera a importância da formação continuada, mas não estabelece mecanismos

concretos de responsabilização dos entes federados. Sem investimento e acompanhamento, as diretrizes correm o risco de permanecer como declarações de intenção.

A análise crítica das diretrizes mostra, portanto, um movimento ambíguo. Por um lado, elas representam conquistas históricas na luta pelo reconhecimento da EJA como direito; por outro, revelam limites na operacionalização prática, sobretudo quando confrontadas com a lógica neoliberal e com as estruturas de poder que sustentam a colonialidade do currículo. Em outras palavras, há avanços normativos que não se convertem em avanços estruturais.

Cabe ainda ressaltar que as diretrizes de 2025 ampliaram a flexibilização organizacional, mas esse ponto também pode ser interpretado como um risco. Ao permitir formas diversas de organização curricular, a resolução abre espaço para adaptações locais criativas e inclusivas; entretanto, sem acompanhamento sistemático, pode resultar em propostas frágeis, de baixa qualidade, que reduzem a EJA a um atendimento meramente formal. É nesse ponto que a crítica de Mainar (2014) permanece atual: “a simples abertura de matrículas não garante a superação da evasão, se não houver vínculo significativo entre currículo e vida dos sujeitos” (p. 101).

Em síntese, tanto o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 quanto a Resolução CNE/CEB nº 3/2025 constituem avanços normativos incontestáveis, mas insuficientes para garantir a efetividade plena da EJA. O primeiro consolidou funções históricas que deram identidade à modalidade; o segundo buscou incorporar diversidade cultural e flexibilização. Contudo, ambos esbarram nos mesmos limites: ausência de financiamento estável, fragilidade da formação docente e permanência de currículos eurocentrados. A superação desses desafios exige mais do que diretrizes — requer políticas públicas consistentes e práticas pedagógicas que transformem a inclusão formal em inclusão real.

3.3 EPISTEMOLOGIAS DECOLONIAIS E CAMINHOS PARA A PLURALIDADE CURRICULAR

Pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir das epistemologias decoloniais significa romper com a lógica de invisibilização de saberes que historicamente estruturou o currículo escolar brasileiro. A

decolonialidade, conforme defendida por Quijano (2000) e aprofundada por Mignolo (2005), questiona a universalização de um modelo de conhecimento eurocêntrico e reivindica a pluralidade epistêmica como caminho para uma educação inclusiva. Nesse sentido, o currículo da EJA não pode continuar a ser organizado apenas em torno de conteúdos abstratos e homogêneos, mas deve incorporar os saberes dos sujeitos populares, quilombolas, indígenas e periféricos que historicamente foram relegados ao silêncio.

Autores contemporâneos reforçam essa necessidade. Alonso e Eiterer (2022), em pesquisa realizada em Belo Horizonte, analisam como estudantes da EJA — em especial adultos e idosos — vivenciam a diferença colonial em seu cotidiano escolar. As autoras identificam que, mesmo quando há propostas pedagógicas inovadoras, os discursos oficiais ainda reproduzem hierarquias que naturalizam a exclusão cultural. Nesse cenário, defendem uma “interculturalidade crítica”, em oposição ao multiculturalismo superficial, destacando que apenas o reconhecimento formal da diversidade não garante transformação. É preciso construir práticas curriculares que questionem as estruturas coloniais e possibilitem a circulação de saberes em pé de igualdade.

Além disso, as epistemologias decoloniais abrem espaço para compreender a EJA como espaço de resistência e de produção de alternativas. Ao contrário da visão compensatória que marcou sua trajetória, essa modalidade pode se constituir como terreno fértil para a valorização de experiências históricas e sociais diversas. Como afirma Aguiar (2025), ao analisar as novas diretrizes operacionais da EJA, o campo educacional vive uma tensão permanente entre perda de direitos e possibilidades de ressignificação. A autora ressalta que, embora a Resolução CNE/CEB nº 3/2025 represente avanços, há riscos de que sua implementação seja atravessada por políticas de austeridade e por concepções restritivas da função da escola.

As diretrizes operacionais da EJA, em tempos de reformismo educacional, revelam simultaneamente esperanças e riscos: de um lado, sinalizam reconhecimento da diversidade e direito à aprendizagem; de outro, evidenciam ameaças de esvaziamento e perda de direitos diante das restrições orçamentárias e da lógica neoliberal que ainda estrutura as políticas educacionais (Aguiar, 2025, p. 7).

A autora demonstra que a luta pela decolonialidade não é apenas acadêmica, mas política: sem condições materiais, a promessa de pluralidade curricular pode se reduzir a discurso vazio. Por isso, é necessário que as propostas decoloniais sejam acompanhadas de investimentos públicos e de programas de formação docente que fortaleçam práticas interculturais e antirracistas.

Outro elemento essencial é compreender que a pluralidade curricular não significa apenas acrescentar conteúdos de história africana ou indígena, mas reorganizar profundamente os modos de ensinar e aprender. Freire (2005) já defendia que a educação deveria partir da realidade concreta dos educandos, valorizando seus contextos culturais. Hoje, esse princípio encontra reforço na pedagogia decolonial, que propõe uma virada epistemológica: deslocar o eixo da legitimidade do conhecimento para os sujeitos historicamente silenciados. Alonso e Eiterer (2022) exemplificam esse movimento ao mostrar como práticas comunitárias, narrativas de vida e saberes locais podem constituir-se como recursos pedagógicos legítimos.

A incorporação das epistemologias decoloniais no currículo também demanda metodologias participativas. A perspectiva de Walsh (2007) sobre a interculturalidade crítica destaca a importância da construção coletiva do conhecimento, em que professores e estudantes compartilham experiências e se reconhecem como sujeitos ativos do processo formativo. Na EJA, isso significa adotar práticas que dialoguem com a vida adulta, com o trabalho, com a religiosidade popular, com a memória coletiva e com os projetos comunitários, de modo que o espaço escolar não seja dissociado da vida real dos educandos.

Nesse processo, é fundamental superar a visão de currículo como mera lista de conteúdo. Como aponta Grosfoguel (2016), a universidade e a escola modernas se estruturaram a partir de uma matriz epistêmica racista e sexista que precisa ser desestabilizada. Transportado para a EJA, esse alerta implica que a pluralidade curricular deve ser pensada em diálogo com epistemologias feministas, afro-latino-americanas e indígenas, garantindo que o conhecimento escolar seja diverso, situado e engajado.

As propostas atuais da Resolução CNE/CEB nº 3/2025 alinham-se parcialmente a esse horizonte, ao prever a valorização da diversidade étnico-

racial e cultural. Contudo, como alerta Aguiar (2025), sem condições de financiamento e sem formação docente adequada, há risco de que essas intenções permaneçam apenas no papel. O desafio, portanto, é transformar a diretriz legal em prática pedagógica efetiva, articulando políticas públicas e iniciativas comunitárias.

Em síntese, as epistemologias decoloniais oferecem caminhos concretos para a pluralidade curricular na EJA, pois questionam a hierarquia do saber moderno/colonial e propõem uma educação enraizada nas experiências dos sujeitos. Alonso e Eiterer (2022) mostram a potência da interculturalidade crítica, enquanto Aguiar (2025) adverte para os riscos de retrocesso diante das reformas neoliberais. Assim, a consolidação de uma EJA plural, democrática e emancipadora depende tanto de uma mudança de paradigma epistemológico quanto de garantias políticas e materiais que sustentem a transformação do currículo.

4 CONCLUSÃO

A presente pesquisa buscou analisar criticamente a relação entre currículo, decolonialidade e políticas educacionais na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o objetivo de compreender de que forma a colonialidade ainda atravessa a organização curricular e limita a efetividade dessa modalidade de ensino. Ao longo do trabalho, evidenciou-se que, embora a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2025 constituam marcos normativos importantes, sua implementação prática revela contradições que comprometem a garantia do direito à educação de jovens e adultos.

Verificou-se que o currículo da EJA, historicamente pautado por epistemologias eurocêntricas, reproduz exclusões ao desconsiderar saberes locais, afro-brasileiros, indígenas e populares. Essa invisibilização contribui para a evasão, para a baixa atratividade da modalidade e para a dificuldade de permanência dos educandos. Nesse cenário, a perspectiva decolonial abre caminhos para repensar a organização curricular de forma mais plural e democrática, legitimando epistemologias historicamente silenciadas e valorizando as experiências de vida dos sujeitos da EJA.

A análise dos documentos oficiais evidenciou que, embora existam avanços, como a previsão de flexibilidade curricular, matrícula a qualquer tempo e atendimento a comunidades tradicionais, ainda persiste um abismo entre as diretrizes legais e sua efetivação nas escolas. Esse descompasso demonstra que a EJA continua tensionada entre discursos de inclusão e práticas de exclusão, muitas vezes agravadas pela lógica neoliberal que orienta as políticas educacionais contemporâneas. Além disso, constatou-se a necessidade urgente de investimentos em formação docente específica, pois a ausência de preparo para lidar com a heterogeneidade da EJA limita a implementação de práticas pedagógicas contextualizadas e decoloniais.

Os resultados alcançados permitem afirmar que a pesquisa cumpriu seus objetivos, ao demonstrar que a construção de um currículo decolonial, articulado a políticas públicas consistentes, pode representar um horizonte possível para a efetivação da EJA como política de democratização do conhecimento e valorização das identidades múltiplas que compõem a sociedade brasileira. Por fim, ressalta-se que este trabalho não esgota o tema. Ao contrário, abre espaço para pesquisas futuras que investiguem, de forma aprofundada, como as diretrizes nacionais da EJA têm sido aplicadas nos diferentes contextos regionais, quais práticas pedagógicas inovadoras vêm sendo desenvolvidas a partir da perspectiva decolonial e de que maneira políticas públicas recentes impactam a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Ana Luísa Zanon; EITERER, Carmem Lúcia. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: da diferença colonial à interculturalidade crítica.

Currículo sem Fronteiras, v. 22, p. 1–15, 2022. Disponível em:

<https://www.faefid.ufmg.br/ceaffar/graduacao>. Acesso em: 10 set. 2025.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília: CNE, 2000. *(PDF anexo ao trabalho)*.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 3/2025**: Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília: CNE, 2025. Disponível em: portal.mec.gov.br (seção CNE). Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 12 de março de 2025**: Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília: CNE, 2025. *(PDF anexo ao trabalho)*.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação estatal no Brasil: desafios para sua publicização. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 229–245, 2010.

AGUIAR, Ivonete de Souza Susmickat. As diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de reformismo educacional:

sobre perda de direitos, resistências e esperanças. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 50, n. 2, p. 463-476, 2025. DOI: 10.5216/ia.v50i2.83145. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/83145>. Acesso em: 14 set. 2025.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo**. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE LATINOAMERICANISTAS, 2002, Amsterdã. Anais... Amsterdã, 2002. p. 45–60.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GROSFOGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas**: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25–49, jan./abr. 2016.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MAINAR, Alcione A. S. O afastamento de jovens e adultos estudantes da EJA das escolas localizadas no território rural: algumas compreensões sobre a evasão escolar. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 7, n. 2, p. 96–107, jul./dez. 2014.

MIGNOLO, Walter D. **A ideia de América Latina**. São Paulo: UNESP, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

OLIVEIRA, Luiz F. de; CANDAU, Vera Maria F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 31, n. 113, p. 15–40, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227–278.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of Power and Social Classification. **Journal of World-Systems Research**, v. 6, n. 2, p. 342–386, 2000.

SENA DE SOUZA, Thiana do Eirado; GONÇALVES, Maria de Passos Brandão; CUNHA JÚNIOR, Adenilson S. **As políticas públicas voltadas para a EJA**. In:

VII Encontro Regional dos Estudantes de Graduação, 2020, Paulo Afonso–BA. Anais... Paulo Afonso: UNEB, 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica/pedagogia decolonial**. In: Memórias do Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17–19 abr. 2007.