



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB
CENTRO DE FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTADO E SOCIEDADE
DOUTORADO – PPGES

**A política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de
reformismo educacional: entre descasos, perdas de direitos, esperanças e
resistências**

PORTO SEGURO
2023

IVONETE DE SOUZA SUSMICKAT AGUIAR

A política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de reformismo educacional: entre descasos, perdas de direitos, esperanças e resistências

Tese submetida ao Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia, com vistas à obtenção de doutora em Estado e Sociedade, pelo Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, linha de Pesquisa Estado, instituições e governança.

Orientador: Dr. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva

PORTO SEGURO
2023

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

A283p Aguiar, Ivonete de Souza Susmickat, 1986 -
A política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de
reformismo educacional: entre descasos, perdas de direitos, esperanças e
resistências. / Ivonete de Souza Susmickat Aguiar. – Porto Seguro, 2023.
153 f.

Orientador: Prof. Dr. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Centro de
Formação em Ciências Humanas e Sociais. Programa de Pós-Graduação em
Estado e Sociedade. Campus Sosígenes Costa.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Reformismo Educacional. 3. Alinhamento
da EJA. 4. Resistência Ativa. I. Silva, Álamo Pimentel Gonçalves da. II. Título.

CDD – 374.01

IVONETE DE SOUZA SUSMICKAT AGUIAR

A política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de reformismo educacional: entre descasos, perdas de direitos, esperanças e resistências

Tese submetida ao Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia, com vistas à obtenção de doutora em Estado e Sociedade, pelo Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, linha de Pesquisa Estado, instituições e governança.

Orientador: Dr. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva

Este trabalho foi submetido à avaliação, julgado e aprovado em: 27 de setembro de 2023, por Webconferência.

- BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva (UFSB / PPGES)
Presidente da banca - Orientador


Profa. Dra. Karina Lima Sales (UNEB)
Membra externa à instituição


Profa. Dra. Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho (UNEB)
Membra externa à instituição


Profa. Dra. Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo (UNEB)
Membra externa à instituição


Profa. Dra. Rosemary Aparecida Santiago (UFSB)
Membra externa ao corpo docente do curso


Profa. Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (UFSB / PPGES)
Membra interna

Para Elis Susmickat, minha filha que nasceu durante o Doutorado,
por ser sustento, caminho-caminhada, bonitezas e o mais genuíno
amor que experimentei nesta existência!

Para Nerval Susmickat, meu pai-exemplo-guia-amor-saudade!

Para todos/as os sujeitos jovens e adultos que atravessaram meus
itinerários docentes e me moveram como professora e como gente.

AGRADECIMENTOS

A escrita desses agradecimentos constitui um registro e um processo de rememoração que, nos últimos anos, eu pensei que sequer fosse possível. Entrei no Doutorado em 2018. Finalizei essa etapa em 2023. Nesse corte de tempo, uma pandemia matou milhões de pessoas pelo mundo; uma filha foi gerada e brotou em minha existência, como uma flor que nasce e fura o asfalto; um puerpério sem fim ainda é minha companhia; o curso foi trancado e prorrogado e novamente prorrogado; isolamento e fobia social; trabalho (muito trabalho); tristezas e angústias e, por muitas vezes, a dilacerante sensação de estar só e desamparada! Foi um tempo marcado pela contradição entre a morte e a vida! Um tempo que provocou feridas ainda não cicatrizadas. Quiçá jamais cicatrizadas! Olhar para esse tempo, agora, permite (re)conhecer que eu nunca estive sozinha! Então, eu registro abaixo os meus agradecimentos, tomando esse ato, também, como um ato formativo, como momento de (re)construção de minhas vivências e experiências nesses últimos mais de 5 anos de Doutorado. Como um momento de celebração e gratidão!

Celebro, então, a vida de muitas pessoas. Celebro para agradecer! Celebro para afirmar o meu afeto! Celebro para dizer que, como afirmou Gonzaguinha, eu “[...] aprendi que se depende sempre/De tanta, muita, diferente gente/Toda pessoa sempre é as marcas/Das lições diárias de outras tantas pessoas/E é tão bonito quando a gente entende/Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá/É tão bonito quando a gente sente/Que nunca está sozinho por mais que pense estar [...]”.

Agradeço às representações do divino que ainda habitam a minha memória e o meu coração, pelos livramentos, pela proteção, por acolher as minhas fraquezas e faltas.

Agradeço ao professor Álamo, meu orientador amado, porque caminhou comigo, deu-me amparo, acolheu as minhas angústias, entendeu as minhas ausências, referendou as minhas decisões e orientou esse trabalho com sabedoria, olhar generoso, afetos e amizade.

Agradeço à professora Janaina Zito Losada, atual coordenadora do PPGES, porque sempre olhou para a minha trajetória no curso com carinho, empatia, respeito e amorosidade! Eu sou e serei, sempre, gratidão por tudo que ela fez!

Agradeço, com um carinho gigantesco, aos meus colegas de trabalho, que atuam na Seção de Apoio à Pós-Graduação do Campus Sosígenes Costa, Geovana Melo e Fábio Isaac Machado, pelas atitudes de acolhimento e generosidade, além do louvável comprometimento técnico de ambos.

Agradeço ao Colegiado do PPGES, que, sem perder o comprometimento com as normativas institucionais, sempre analisou e acolheu os meus pedidos de prorrogação, trancamento, qualificação fora do prazo, com zelo e carinho.

Agradeço aos meus colegas do PPGES, pela parceria no cumprimento dos créditos, pela generosa partilha de conhecimentos, alegrias, inquietudes, caminhar e projetos de pesquisa, em especial a Vera Silva, Tainan Bogo, Oneide Andrade, Bougleux Bomjardim, Igor Dantas, Ivaneide Almeida, Tiago Aguiar, Márcio Soares e Éden Brito. Agradeço pelo enriquecimento de minha vida acadêmica e pessoal. Em especial, eu celebro as amizades que o curso me permitiu construir e agradeço pela presença, ainda que separados geograficamente, sempre atenta e cuidadosa de Igor e Ivaneide, que se preocuparam comigo no auge de minhas angústias e embaraços.

Minha gratidão às professoras e aos professores que cruzaram as minhas itinerâncias, colaborando na formação de quem sou como professora e, também, como gente, especialmente, agradeço a Eliana Caliarri (SEC/Bahia), Karina Sales, Arolda Figueiredo, Luzeni Carvalho e Nalva Bogo (UNEB), Nair Floresta (UESC), Valeria Giannella, Márcio Silveira Lima e Álamo Pimentel (UFSB).

Ao Colégio Estadual Henrique Brito Integral e à Universidade Federal do Sul da Bahia, agradeço por serem meus locais de trabalho e formação. Entrei no Doutorado como servidora da rede estadual de ensino da Bahia e como técnica em assuntos educacionais da UFSB, trabalhando 60 horas, sem licença. Saio do Doutorado como servidora docente da UFSB, dedicação exclusiva, carregando todas as pessoas, histórias e saberes que partilhei nesses dois espaços formativos, em funções que não desempenho mais, desejosa de construir outros tantos saberes e marcar e ser marcada por outras tantas experiências e pessoas.

Aos meus colegas de trabalho, eu agradeço pela convivência, aprendizados e torcida, especialmente aos colegas do Setor de Apoio Acadêmico e aos colegas do Colegiado da Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens do Campus Paulo Freire da UFSB. Agradeço, ainda, a Evaldo Ferreira e Fabiana Cajazeira, ambos colegas do curso de Letras da UNEB e, agora, companheiros e amigos queridos de trabalho, pelo apoio e carinho.

Aos meus educandos/as da Educação Básica e da graduação, por dividirem comigo momentos de alegria e de construção coletiva de conhecimento, especialmente aos meus estudantes da EJA, com quem mais aprendi do que, certamente, ensinei, muito obrigada!

Às professoras Karina Lima Sales, Luzeni Ferraz de Oliveira Carvalho, Maria Nalva Rodrigues de Araújo Bogo e Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito, pelas contribuições valiosas

na qualificação deste trabalho. Qualificação realizada tardiamente, à beira de meu desligamento do curso! Agradeço porque leram o trabalho com olhar crítico e amoroso e foram determinantes nos rumos que a pesquisa seguiu, pós-qualificação. Agradeço, ainda, porque, meses depois da qualificação, as quatro professoras queridas aceitaram participar da banca de defesa dessa tese, unindo-se à professora Rosemary Aparecida Santiago. Karina, Luzeni, Nalva, Eliana e Rosemary, muito agradecida pelo carinho e por todas as considerações tecidas durante a banca de defesa!

As minhas irmãs, Adeildes, Sinara, Roseli, Lucitânia, Maria Aparecida e Elizabeth, por serem a minha família neste mundo... Umas longe, outras mais perto... Essas mulheres representam o esteio do meu existir, a certeza de que, em quaisquer momentos, tenho e terei com quem contar. Amor e gratidão ao matriarcado que me cerca e me ensina! Aos meus sobrinhos e sobrinhas, muito obrigada por existirem! A minha mãe, com quem convivi muito pouco, gratidão por me colocar nesse mundo, às vezes mundo-cão, outras vezes um bom lugar de se viver!

Agradeço a Danielle Ribeiro, Danielli Trancoso, Oneide Andrade e Liliane Brandão, amizades construídas na UFSB, pela partilha de sabores e dissabores vividos no trabalho e fora dele. Agradeço pelas preocupações, orações e palavras de encorajamento. Vocês foram e são bênçãos em minha existência! Amor e gratidão!

Agradeço a Tiago Pereira Aguiar Susmickat, por ter me ajudado a não desistir do PPGES e por dividir comigo uma história de vida e de formação... Caminhamos juntos pela graduação, especializações, Mestrado e Doutorado... Caminhamos juntos grande parte de nossas vidas! Geramos um precioso bem para o mundo, Elis! A nossa caminhada nunca deixará de carregar a boniteza e a importância que tem em quem sou no mundo e com o mundo.

Eu agradeço ao meu pai, Nerval Susmickat, que encantou-se no início de minha adolescência, em 1998, mas deixou em mim o desejo de estudar, ler, conhecer e romper, de algum modo, com algumas amarras de uma vida de muita privação! Eu sempre amarei o que ele representa para mim, apesar de sua imagem está, cada dia mais, esmaecida em minha memória! O que ele foi, e é, sempre será!

RESUMO

O cenário de reformismo educacional, materializado na Reforma do Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), perfilhou normativas de alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), já amplamente discutida como uma modalidade com identidade própria, às reformas em curso. No âmbito nacional, a Resolução CNE/CEB n. 01/2021 instituiu Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos à BNCC, à EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD), à EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, à flexibilização da oferta, dentre outros, o que culminou na reestruturação da política de EJA na rede estadual da Bahia. Considerando esse contexto, esta tese buscou investigar a política de EJA, no âmbito nacional e estadual, a partir de documentos orientadores das reformas em andamento (Novo Ensino Médio, BNCC e novas Diretrizes Operacionais para a EJA), atentando-se para o tratamento dispensado à modalidade e para as alterações advindas do alinhamento promovido pela Resolução CNE/CEB n. 01/2021. A pesquisa, de natureza documental (Cellard, 2008; Lüdke; André, 1986), ancorou-se em estudiosos como Freire (1996; 2001), Saviani (2016; 2021), Frigotto (1989), Di Pierro (2000; 2005; 2010), Gadotti (2016), dentre outros. A análise documental realizada apontou que o cenário de reformismo educacional atual, sob a retórica da flexibilização como caminho de ampliação do acesso e permanência na EJA, abriu novas brechas de barateamento da modalidade, intensificando um movimento de desescolarização e de desqualificação da escola destinada à classe trabalhadora, sobretudo, no que se refere aos arranjos de oferta possíveis na EJA presencial, à possibilidade de oferta de até 80% da modalidade a distância, nas etapas correspondentes ao Ensino Médio, e à redução do paradigma da Educação e Aprendizagem do Longo da Vida a um modo estrito de oferta da EJA. Na rede estadual da Bahia, as normativas de alinhamento ao reformismo em curso recorreram parcialmente aos arranjos previstos nas novas Diretrizes Operacionais e, na contramão da Resolução CNE/CEB n. 01/2021, reafirmaram a EJA na perspectiva da educação popular e ao longo da vida. Os resultados evidenciaram, ainda, a resistência ativa (Saviani, 2016) empreendida por movimentos como os Fóruns de EJA do Brasil e sinalizaram que tal resistência deve ser fortalecida nos espaços e tempos da EJA nas escolas e fora delas, de modo a se (re)construir uma política de EJA com os seus sujeitos e pautada nos princípios da educação popular.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Reformismo educacional. Alinhamento da EJA. Resistência ativa.

ABSTRACT

The scenario of educational reformism, materialized in the High School Reform and the National Common Curricular Base (BNCC), has led to regulations aligning Youth and Adult Education (EJA), which has already been widely discussed as a modality with its own identity, with the ongoing reforms. At the national level, CNE/CEB Resolution n. 01/2021 established Operational Guidelines for EJA in aspects related to the BNCC, EJA developed through Distance Education, EJA with an emphasis on Education and Lifelong Learning, and the flexibilization of the offering, among others. This culminated in the restructuring of EJA policy in the state of Bahia. Considering this context, this thesis aimed to investigate EJA policy at national and state levels, based on the guiding documents of the ongoing reforms (New High School Education, BNCC and new Operational Guidelines for EJA), paying attention to the treatment given to the modality and the changes resulting from the alignment promoted by Resolution CNE/CEB n. 01/2021. The research, of a documentary nature (Cellard, 2008; Lüdke; André, 1986), was anchored in scholars such as Freire (1996; 2001), Saviani (2016; 2021), Frigotto (1989), Di Pierro (2000; 2005; 2010), Gadotti (2016), among others. The documentary analysis carried out showed that the current scenario of educational reform, under the rhetoric of flexibilization as a way of increasing access and permanence in EJA, has opened up new gaps to devalue the modality, intensifying a movement of de-schooling and disqualification of schools for the working class, especially concerning the arrangements for possible in-person EJA offerings, the possibility of offering up to 80% of the modality at a distance in the stages corresponding to High School, and the reduction of the paradigm of Lifelong Education and Learning to a strict way of offering EJA. In Bahia, the regulations aligned with the ongoing reformism partially used the arrangements provided in the new Operational Guidelines and, contrary to the CNE/CEB Resolution n. 01/2021, reaffirmed EJA from the perspective of popular and lifelong education. The results also showed the active resistance (Saviani, 2016) undertaken by movements such as the EJA Forums in Brazil and signaled that such resistance must be strengthened in the spaces and times of EJA in schools and outside them, in order to (re)build a EJA policy with its subjects and based on the principles of popular education.

Keywords: Youth and Adult Education. Educational reformism. Alignment of the EJA. Active resistance

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica.
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEJA	Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
COEJA	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CONSED	Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
CPC	Centro Popular de Cultura
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRUB	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DNC-EJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
DPEJA	Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos
EaD	Educação a Distância
EDA	Educação de Adultos
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
ELV	Educação ao Longo da Vida
EP	Educação Profissional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FHC	Fernando Henrique Cardoso

FMI	Fundo Monetário Internacional
FONCEDE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFs	Institutos Federais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
GT	Grupo de trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEB	Movimento de Educação de Base
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEJA	Organizador Curricular da EJA
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização não governamental
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAC	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNBE	Pensamento Nacional de Bases Empresariais

PNLA	Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos
PNLD/EJA	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
PPGES	Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade
PROFLETRAS	Programa Mestrado Profissional em Letras
PRONATEC	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão do Jovem
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria de Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESI	Serviço Social da Indústria
SINTICESB	Sindicato dos Trabalhadores da Indústria de Construção e Montagem do Extremo Sul da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1:	Principais movimentos de cultura e educação popular da década de 1960	79
Quadro 2:	Trabalhos vinculados ao GT18 e ao GT05 da ANPEd – 2017 a 2021	92
Quadro 3:	Formas de oferta da EJA, segundo as novas Diretrizes Operacionais	108
Quadro 4:	Flexibilização da EJA presencial, conforme as novas Diretrizes Operacionais	110
Quadro 5:	Modos de oferta de EJA na rede estadual da Bahia – 2023	117
Gráfico 1:	Evolução da matrícula na EJA – Brasil 2018-2022	61
Gráfico 2:	Evolução da matrícula na EJA por etapa de ensino – Brasil 2018-2022	61
Gráfico 3:	Evolução da matrícula na EJA – Bahia 2018-2022	62
Gráfico 4:	Evolução de matrícula na EJA articulada à Educação Profissional 2017-2021	123
Gráfico 5:	Evolução de matrículas da EJA articulada à Educação Profissional na Bahia 2017-2021	124
Tabela 1:	Taxas de analfabetismo (%) por grupos de idade, sexo e cor ou raça	59

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Os caminhos da pesquisa: por que, por onde, como e com quem caminhei	18
2	CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	25
2.1	Notas sobre a educação escolar no Brasil	25
2.2	As políticas educacionais dos anos de 1990: antecedentes do reformismo atual	32
2.3	A EJA nos anos de 1990: reconhecimento formal do direito à educação e secundarização desse direito	38
2.3.1	Em meio à secundarização governamental, a luta pela EJA nos anos 1990....	49
2.4	A EJA no século XXI: entre esperanças, conquistas e perdas de direitos	51
2.5	A EJA em números no Brasil e na Bahia: evolução das matrículas e demanda potencial	59
3	CAPÍTULO II: OS DISCURSOS REFORMISTAS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E AS PROMESSAS DE “NOVOS” FUTUROS”	63
3.1	A educação e aprendizagem ao longo da vida como princípio norteador da educação de jovens e adultos no século XXI	63
3.1.1	A aprendizagem ao longo da vida sob o viés da teoria do capital humano.....	70
3.1.2	A EJA sob as lentes do paradigma da educação popular: uma outra possibilidade de entendimento da noção de educação ao longo da vida	77
3.2	As retóricas reformistas e a “crise” da escola: Novo Ensino Médio e BNCC como promessas de “novos futuros”	83
3.3	As produções acadêmicas sobre a política de EJA no contexto de reformismo atual	92
4	CAPÍTULO III: ALINHAMENTO DA EJA AO NOVO ENSINO MÉDIO E À BNCC: ALTERAÇÕES NA POLÍTICA DE EJA NO BRASIL E NA BAHIA	101
4.1	A construção da BNCC e o não lugar da EJA	101

4.2	As Diretrizes Operacionais e os modos de organização da EJA: flexibilização da oferta de EJA presencial, EJA/EaD e EJA articulada à Educação Profissional	107
4.3	As Diretrizes Operacionais para a EJA e a redução do paradigma da educação e aprendizagem ao longo da vida	125
4.4	A resistência ativa contra as políticas de barateamento da EJA: a atuação dos Fóruns de EJA como caminho de luta	129
4.4.1	“Novo” cenário de resistência? Reformar as reformas?.....	131
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	140

1 INTRODUÇÃO

Pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), seus sentidos, concepções, sujeitos, organização, reclama olhares para as trajetórias percorridas por essa modalidade de ensino, nas últimas décadas, de modo a mapear, ainda que brevemente, as conquistas, as disputas, os desafios e as perspectivas da EJA no Brasil. Reclama, ainda, olhares atentos e investigativos para a situação atual da modalidade. Nos anos em que essa tese foi gestada (2018-2022), a EJA vivenciou, no plano federal, um cenário de desmonte das conquistas que, gradativamente, estavam sendo implementadas após o reconhecimento constitucional da modalidade como direito humano.

Extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), órgão no qual estava alocada a Diretoria de Políticas de EJA (DPEJA), em 2019, fechamento das atividades da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (Cnaeja), queda brusca de investimentos na modalidade, redução no número de matrículas, incentivo à política de certificação (Ação Educativa, 2022), ataques recorrentes às contribuições de Paulo Freire para a educação brasileira, dentre outras questões, caracterizaram a atuação do governo federal, nos anos de 2019 a 2022, no que se refere ao tratamento dispensado à educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

O cenário de desqualificação da modalidade, motivo de preocupação, luta e resistência de movimentos como os Fóruns de EJA do Brasil, se acentuou com a aprovação e implementação de políticas educacionais, como a Reforma do Ensino Médio, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, prevendo a possibilidade de oferta de até 80% da carga horária da EJA a distância, nessa etapa, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas reformas perfilharam, em 2021, a Resolução CNE/CEB n. 01/2021, que instituiu novas Diretrizes Operacionais para a EJA, nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à BNCC e EJA a Distância.

Conforme pontuam Paiva, Haddad e Soares (2019, p. 3), a modalidade estava sendo, gradativamente, “[...] reconhecida como direito humano, inscrita em legislações e orientações por parte dos governos anteriores, com incremento de políticas e recursos, fruto da pressão da sociedade não só no Brasil, mas também no plano internacional [...]”. Esse cenário de lentas e históricas conquistas se viu fragilizado e ameaçado com as reformas em curso, que, sob a retórica da flexibilização da oferta, com vistas a ampliação do acesso e da permanência dos sujeitos na escola, abriu novos caminhos de barateamento da modalidade.

O interesse em construir essa tese, então, nasceu em um momento social, político e educacional, no âmbito nacional, que ameaçou o reconhecimento e fortalecimento da EJA como direito da classe trabalhadora, questionou a identidade própria da modalidade e secundarizou, ainda mais, políticas públicas voltadas para a ampliação do acesso e permanência de sujeitos jovens, adultos e idosos na escola. Nasceu, ainda, da minha história de formação e experiência como professora da rede estadual da Bahia, e da EJA, por quase dez anos, além de se ancorar na minha experiência docente atual como professora orientadora de Estágio Supervisionado da Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas Tecnologias, da Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Paulo Freire.

O período de gestação dessa tese foi, ainda, atravessado por uma das mais complexas situações de saúde pública vivenciada nas últimas décadas no mundo: a pandemia da Covid-19. Em decorrência da infecção provocada pelo vírus SARS-CoV-2, que ficou conhecido como novo Coronavírus, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em janeiro de 2020, declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional e o Ministério da Saúde, em fevereiro de 2020, referendou tal declaração no Brasil. No mesmo mês, o Congresso Nacional decretou a Lei n. 13.979, que adotou o isolamento e a quarentena, dentre outras, como medidas de enfrentamento da situação de saúde vivenciada no mundo. Em março de 2020, o Ministério da Saúde publicou a Portaria n. 356, que dispôs sobre a regulamentação e operacionalização das medidas de isolamento e quarentena no país, e, em 16 de junho de 2020, como parte desse enfrentamento, o Ministério da Educação publicou a Portaria n. 544, que substituiu as aulas presenciais por aulas por meios digitais, durante a situação de pandemia no Brasil.

É importante destacar que a pandemia escancarou as desigualdades sociais e educacionais do Brasil, acirrando os desafios vivenciados, cotidianamente, pelas classes populares na produção de sua sobrevivência. As medidas de quarentena e isolamento social foram, no final das contas, privilégio de alguns. Os sujeitos da EJA, marcados por sua condição de classe trabalhadora, foram fortemente afetados pelo contexto pandêmico e estiveram mais vulneráveis às situações impostas pelas medidas de enfrentamento da Covid-19, nos diferentes âmbitos da vida. Entraves para acompanhamento de aulas remotas, com acesso precário ou inexistente à Internet, falta de infraestrutura e de equipamentos necessários para acompanhamento das atividades, além de dificuldades vinculadas ao letramento digital e à autodidaxia, condições de moradia inadequadas, perda de emprego, impossibilidade de busca de novos postos de trabalho e aumento das atividades laborais informais, altas taxas de

mortalidade da doença¹ e abandono escolar foram algumas das mazelas que infligiram os modos de vida da classe trabalhadora no país na pandemia, aprofundando “[...] as desigualdades socioeconômicas educacionais” (Ação Educativa, 2022, p. 33).

Conforme Nicodemos e Serra (2020, p. 872),

[...] o contexto da pandemia [...] revelou o aprofundamento do descaso das elites econômicas e políticas com os trabalhadores, principalmente aqueles mais pauperizados. E à invisibilidade de muitos desses sujeitos nas políticas implementadas para o combate à disseminação da covid-19, somou-se a invisibilidade da EJA nas políticas educacionais durante o período de distanciamento social.

Considerando esse breve contexto, a construção dessa tese se deu partir dos seguintes norteamentos: qual o (não) lugar da EJA nos documentos orientadores das reformas educacionais em implementação no país e o que esse lugar evoca? Em que medida as reformas em curso têm considerado a identidade própria da modalidade, buscando fortalecê-la como direito de jovens, adultos e idosos, ou têm colaborado para a invisibilidade, o silenciamento e o desmonte da EJA no país? E, mais especificamente, como se reestruturou a EJA na rede estadual da Bahia, nesses tempos de reformismo educacional? Todos esses questionamentos foram integrados no **problema de pesquisa** que essa tese buscou responder, a saber: quais alterações a oferta da EJA sofreu, no Brasil e na Bahia, com o alinhamento da modalidade ao cenário de reformismo educacional atual e o que essas modificações nos revelam?

Diante dessas considerações, a pesquisa que ora socializo, de natureza documental, teve como **objetivo geral** investigar a política de EJA, no âmbito nacional e estadual, a partir de documentos orientadores das reformas em andamento (Novo Ensino Médio, BNCC e novas Diretrizes Operacionais para a EJA), atentando-se para o tratamento dispensado à modalidade e para as alterações advindas do alinhamento promovido pela Resolução CNE/CEB n. 01/2021.

Como **objetivos específicos**, a pesquisa buscou i) apresentar o contexto que perfilhou o cenário de reformismo educacional atual, retomando discussões sobre as políticas neoliberais empreendidas nos anos de 1990 no Brasil; ii) traçar um breve histórico da EJA, destacando a história da modalidade como uma história de luta e resistência por uma educação em quantidade e qualidade para todos; iii) discutir o paradigma da educação e aprendizagem ao longo da vida,

¹ Pesquisa realizada pelo coletivo Movimentos: Drogas, Juventude e Favela, no Rio de Janeiro, em 2021, intitulada “Coronavírus nas favelas: a desigualdade e o racismo sem máscaras”, por exemplo, apontou que pessoas sem escolaridade apresentaram taxas de mortalidade três vezes maior em relação àquelas com nível superior (71,3% contra 22,5%). Ao combinar a escolaridade com o fator raça/etnia, o estudo evidenciou que a taxa de mortalidade entre pessoas negras (pretas e pardas) sem escolaridade foi quatro vezes maior do que a taxa referente a pessoas brancas com nível superior (80,4% contra 19,7%), demonstrando que a pandemia afetou, sobremaneira, pessoas pretas, pardas, pobres e periféricas (Movimentos..., 2021).

sob o viés da teoria do capital humano, perspectiva fortemente vinculada às retóricas educacionais do final do século XX e do século XXI, e sob as lentes da educação popular, perspectiva que interessa à EJA pensada como uma educação emancipatória; iv) destacar a resistência ativa empreendida pelos Fóruns de EJA do Brasil na luta permanente pela existência, reconhecimento e consolidação da modalidade.

Pensando nesses objetivos, a tese encontra-se organizada em uma introdução, em que, além de apresentar os elementos constitutivos do texto, traço os itinerários da pesquisa, destacando por que, por onde, como e com quem caminhei, e três capítulos, tecidos da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresento discussões que ancoram a pesquisa, a partir de reflexões sobre a educação escolar no Brasil e sobre os anos de 1990, período lido como precursor das reformas educacionais atuais. Além disso, um breve panorama da política de EJA no final do século XX e no século XXI é desenhado, destacando marcos importantes para o (re)conhecimento da história da modalidade, suas lutas, conquistas e contradições.

O segundo capítulo discute, em linhas gerais, os discursos reformistas da educação no século XXI, com foco na noção de educação e aprendizagem ao longo da vida, disseminada por organismos como a Unesco e a União Europeia, como chave da educação contemporânea, tratando-a sob o viés da teoria do capital humano e, também, sob o viés do paradigma da educação popular. Posteriormente, o capítulo afunila para as retóricas que sustentam o cenário de reformismo educacional vivenciado no país, com o Novo Ensino Médio, a BNCC e seus desdobramentos, especificando como a “retórica do novo” e da flexibilização são propagandeadas como a solução para a “crise” da educação escolar.

No terceiro capítulo, analiso as alterações na política de EJA do Brasil, e seus desdobramentos no Estado da Bahia, advindas do alinhamento da modalidade às reformas em curso. O capítulo tece, ainda, uma breve discussão sobre a resistência ativa empreendida pelos Fóruns de EJA do Brasil, diante das reformas neoliberais impostas à modalidade e em favor de uma política de EJA popular.

1.1 Os caminhos da pesquisa: por que, por onde, como e com quem caminhei

A pesquisa nas Ciências Sociais pode ser compreendida como uma possibilidade de elaboração de conhecimentos sobre a realidade social, a partir das relações estabelecidas entre a teoria, a observação e a interpretação dessa realidade (Santos, 1991), bem como a partir dos sentidos que os sujeitos constroem para as relações que estabelecem com o mundo e com os outros. Essas relações, assevera o autor citado, exigem do pesquisador um vigiar

epistemológico constante, que envolve, dentre outros aspectos, o cuidado com o universo a ser pesquisado e o rigor na seleção de procedimentos de investigação e de interpretação que conduzirão a pesquisa.

Ao pensar sobre o universo e os sujeitos dessa investigação, remeto-me aos interesses e às motivações que me conduziram à vida acadêmica: o que me interessa como pesquisadora? O que me inquieta como educadora e como sujeito aprendiz? O que quero observar, analisar, descobrir, compreender, explicar, refletir na realidade social em que estou envolvida? Quais emoções, sentimentos, desejos me impulsionam nos meus itinerários de trabalho e de pesquisa?

Diferentemente de uma pretensa neutralidade defendida pela ciência positivista (Goldenberg, 2018) e da dicotomia teoria e prática apregoada pelo paradigma dominante de ciência (Neubern, 2000), essa tese nasce, como já dito, da minha história de vida e formação, dos percursos já trilhados e das experiências que vivenciei como educadora da rede estadual de ensino da Bahia. Sou filha de pai analfabeto e de mãe que não concluiu o Ensino Fundamental I. Morando no interior de Minas Gerais, em Aimorezinho, quatro das minhas irmãs mais velhas saíram de casa por volta dos doze anos de idade, para trabalhar como empregadas domésticas, sob a promessa de que seriam tratadas como “filhas”, poderiam estudar e teriam suas necessidades básicas de sobrevivência atendidas. Sou a sétima filha de sete mulheres.

Por volta dos meus sete anos de idade, meus pais se separaram. Por motivos diversos, fui morar com meus avós. Durante os quase cinco anos em que estive sob guarda de meus avós, o contato com minha mãe era esporádico e as lembranças que tenho de meu pai estão muito vinculadas ao esforço feito para que eu permanecesse na escola. Meu pai sabia, apenas, desenhar o nome. Eu, logo após ser alfabetizada, inculquei que iria alfabetizá-lo. Empreendi esforços genuínos escrevendo letras pontilhadas em um caderno de caligrafia para que ele cobrisse. Desenhava números, redigia frases curtas e cobrava o empenho dele na resolução das atividades. Meu pai era um homem de mãos calejadas, também filho de analfabetos, mas seguia firme como estudante de uma professora de dez, onze anos de idade.

Em 1998, meu pai faleceu. Eu estava na sétima série. Aimorezinho não tinha escola que ofertasse Ensino Médio. A continuidade da vida em Aimorezinho tornou-se, cada dia mais, impossível, não só pelo risco de ter de parar de estudar, mas pelos imbróglios familiares diversos. Uma das minhas irmãs mais velhas, que residia há tempos em Teixeira de Freitas, assumiu o estio da família e me trouxe para morar em Teixeira de Freitas, no início de 2000. Aqui, concluí o Ensino Fundamental II e comecei o Curso Normal, de formação de professores, no Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa.

Rememorando, de modo breve, essas minhas recordações, questiono-me o que tudo isso tem a ver com essa tese. Penso, por um tempo, que devo excluir tais memórias desse texto. Todavia, decido mantê-las e trazer outras memórias, no intuito de me situar e de me registrar como gente, nessa pesquisa, pois, como afirma Freire (1996, p. 106), “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” e eu releio tal afirmativa dizendo que me movo como educadora e pesquisadora porque me movo como gente.

Após a conclusão do Curso Normal, ingressei na Universidade do Estado da Bahia, Campus X, em 2005, no curso de Letras Vernáculas. Já atuava como professora do Ensino Fundamental I, na rede privada, no turno matutino, e estudava na UNEB, no vespertino. Quando comecei a realizar estágios obrigatórios, os mesmos se concentraram no turno noturno, em virtude de minha condição de estudante trabalhadora. Realizei projeto de intervenção intitulado “Textos: redes de significações”, um dos estágios obrigatórios do curso de Letras, no Sinticesb (Sindicato dos Trabalhadores da Indústria de Construção e Montagem do Extremo Sul da Bahia) tendo como foco leitura, análise e produção de diferentes textos e como público jovens e adultos oriundos de diferentes bairros de Teixeira de Freitas. Realizei, ainda, estágio na EJA, no Ensino Fundamental II, na Escola Estadual Juscelino Barreto dos Santos, em 2008.

Em 2009, finalizando a graduação em Letras, comecei a trabalhar no Colégio Estadual Henrique Brito. Após quatro anos de contrato, assumi concurso público na mesma escola, na qual permaneci até o final de 2018. No CEHB, atuei na EJA, com disciplinas diversas, sempre inquieta por melhor pensar a minha atuação nessa modalidade, por compreender as suas funções, organização, dificuldades, dentre outras questões.

Em 2012, iniciei o curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos, na UNEB-Campus X. Essa especialização muito me ajudou a (re)pensar o meu fazer docente e foi determinante na delimitação do campo de pesquisa ao qual, desde então, dedico-me. Antes do término dessa especialização, fui aprovada no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), da Universidade Estadual de Santa Cruz, em 2013. No ProfLetras, investiguei histórias de leitura de educandos jovens e adultos de uma escola municipal de Teixeira de Freitas, buscando compreender os percursos de formação desses sujeitos leitores, qual o lugar da leitura em suas itinerâncias e qual a atuação da escola nessas histórias de leitura.

Em 2018, prestei concurso público para a UFSB, para a área de Ensino/Formação de Professores/Estágio Supervisionado. Assumi o concurso no final de 2018, período em que me exonerei da docência da rede estadual de ensino, por impossibilidade de acúmulo de cargos. A atuação no Estágio Supervisionado, e em outros componentes curriculares de formação de

professores, especialmente de professores de Linguagens, também se despontou como terreno fértil para se pensar, discutir e buscar compreender a política de EJA, o que está previsto nos documentos orientadores da modalidade, especialmente nesses tempos de reformismo educacional vivenciado pela educação brasileira.

Assim, é do lugar de professora-pesquisadora que gastei essa tese, em um processo de imbricamento entre o quefazer da docência e o quefazer da pesquisa. Para Freire (1996, p. 14), a pesquisa faz parte da natureza da prática docente, pois ensino e pesquisa são “que-fazer que se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”. O professor-pesquisador, na perspectiva freiriana, é aquele que consegue superar a curiosidade ingênua, rumando para a assunção de uma curiosidade epistemológica, crítica, investigativa, problematizadora. Trata-se, pois de superação, não de ruptura, e essa superação “[...] se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (Freire, 1996, p. 31).

A curiosidade epistemológica, assevera Freire (2001, p. 55), não exclui a curiosidade ingênua, pois “O ser humano é uma totalidade que recusa ser dicotomizada”. É na inteireza do ser humano, na visão orgânica do ser-no-mundo, que a curiosidade ingênua é superada, originando a curiosidade epistemológica. É essa curiosidade que tem conduzido a minha história de formação e me conduziu no desenvolvimento e escritura dessa tese.

Conhecer, analisar e discutir a EJA, na perspectiva adotada nesse tese, exigiram de mim, educadora-pesquisadora, a reafirmação da politicidade do meu fazer docente. Por quem, para quem e por quê sou professora, pois, como nos diz Freire (2001, p. 25),

Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (FREIRE, 2001, p. 25).

Caminharam comigo, na tecitura dessa pesquisa, autores que, assim como Freire, assumem a politicidade da educação e têm uma história de luta e pesquisa no campo educacional e, muitos, no campo da EJA. Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Clara Di Pierro, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Freire são alguns dos estudiosos que contribuiram, através de suas ideias e posições, com a escrita desse texto. Suas vozes estão

imbricadas nos dizeres que essa tese manifesta e nortearam as leituras e análises dos documentos orientadores e normativos da EJA, indispensáveis para a realização dessa pesquisa.

O estudo da legislação educacional realizado nessa tese ancora-se na ideia de que “A legislação constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha. Assim, à luz do contexto, revelam-se ao mesmo tempo a falácia e a eficácia da legislação” (Saviani, 2015, p. XXV) e na argumentação de Cellard (2008, p. 295), ao explicar que a análise de um documento “[...] favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias”.

Lüdke e André (1986, p. 39) destacam que os documentos “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.”. Desse modo, os documentos analisados nessa tese configuram-se como importantes fontes para se compreender o contexto de reformismo educacional vivenciado no Brasil, especialmente a partir da aprovação da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conhecida como Lei do Novo Ensino Médio, e a EJA do tempo presente. Abaixo, listo as fontes documentais analisadas na construção dessa tese:

- Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterou a Lei n. 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e deu outras providências.
- Lei n. 13.415, que alterou as Leis n. 9.394/96, LDBEN, e 11.494/2007, que regulamentou o Fundeb, e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, dentre outras medidas.
- BNCC do Ensino Médio.
- Resolução CNE/CEB n. 01, de 25 de maio de 2021, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à PNA e à BNCC, e Educação de Jovens e Adultos a Distância.
- Portaria SEC/BA n. 44/2022, de 28 de janeiro de 2022, que estabeleceu a reestruturação da oferta do Tempo Formativo, da Educação Básica, para jovens a partir de 18 anos de idade, na rede estadual da Bahia.

- Portaria SEC/BA n. 150/2022, de 29 de janeiro de 2022, que dispôs sobre a reestruturação da oferta de ensino do Tempo Juvenil, na Educação Básica para Adolescentes e Jovens, na rede estadual da Bahia.
- Portaria SEC/BA n. 955/2022, de 28 de abril de 2022, que estabeleceu as novas diretrizes para a oferta de ensino do Tempo de Aprender I e II, própria da EJA, que compreende a etapa final do Ensino Fundamental - Segmento II a partir de 15 (quinze) anos e o Ensino Médio - Segmento III, para jovens, adultos e idosos, a partir de 18 (dezoito) anos, com avaliação no processo, em unidades escolares, da rede estadual de ensino da Bahia, de modo semestral e semipresencial.
- Portaria SEC/BA n. 191/2022, de 09 de fevereiro de 2022, que dispôs sobre a reestruturação da Política Pública de Certificação do Estado da Bahia através do Programa CPA Digital, situado na Coordenação de Jovens e Adultos – CJA, vinculado aos Núcleos Territoriais de Educação – NTE, às Unidades Certificadoras e ao Sistema de Gestão e Certificação *Online*.
- Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos 2022/2023 (Oceja).

Os documentos citados acima integram o material central de análise dessa tese. Subsidiariamente, outros documentos também foram importantes, pois auxiliaram na construção teórica da tese, na delimitação do material de análise e nos processos de leitura, compreensão e síntese analítica do *corpus* selecionado. Desse modo, destaco que essa tese também se debruçou sobre os seguintes documentos:

- Relatórios finais produzidos pelos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Enejas).
- Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – Modalidades, versão disponibilizada para consulta pública em 2022.
- Política Estadual de EJA – Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida, publicado em 2009.
- Trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) e 05 (Estado e Política Educacional), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), vinculados às Reuniões Nacionais ocorridas entre 2017 e 2021.
- Teses e dissertações defendidas entre 2017 e 2023 e disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Essa tese, acredito, é, em meu percurso formativo, um capítulo a ser desdobrado em tantos outros, seja através de diferentes análises da legislação citada acima, seja alargando o universo da investigação para o campo, para as práticas vividas nas escolas e para os sujeitos

da EJA, em pesquisas vindouras. Espero que ela seja, também, uma contribuição a outras produções acadêmicas que se dediquem a pensar a EJA, seus sentidos, sujeitos, trajetórias, lutas e resistências.

2. CAPÍTULO I: CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ESCOLA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Esse capítulo apresenta discussões que atuam como âncoras da pesquisa realizada. Inicialmente, apresento algumas notas sobre a educação escolar no Brasil, destacando a história da escola como uma história de luta e de contradições. Posteriormente, o capítulo destaca os anos de 1990, período em que o país vivenciou a efervescência de discursos e ações de cunho reformador da educação, alinhadas à reorganização do papel do Estado e às orientações de organismos internacionais, compreendendo o movimento reformista dessa década como precursor das reformas educacionais atuais, especialmente a Reforma do Ensino Médio, a BNCC e seus desdobramentos. O capítulo traz, ainda, um breve panorama da política de EJA no final do século XX e no século XXI, no país, destacando marcos importantes para o (re)conhecimento da história da modalidade, suas lutas, conquistas e contradições.

2.1 Notas sobre a educação escolar no Brasil

A educação é um fenômeno específico dos seres humanos e sua natureza se entrelaça com a compreensão da própria natureza humana. Como o ser humano precisa produzir, cotidianamente, a sua existência através do trabalho, ele também se produz como humano nesse processo. Desse modo, afirma Saviani (2007, p. 154), “A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. É no contexto de produção de sua existência, a partir das relações estabelecidas com a natureza e com seus pares, que os seres humanos se educavam e educavam as novas gerações, nas sociedades comunais. Assim, educação e trabalho mantinham uma relação intrínseca.

Com a alteração dos modos de produção², a divisão do trabalho e a organização da sociedade em classes, a educação também se reorganizou. Essa reorganização gerou dois tipos de educação: uma voltada para os possuidores dos meios de produção, para a classe proprietária, “[...] centrada na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar”, e uma outra para os despossuídos, às massas populares, “[...] assimilada pelo próprio processo de

² Saviani (1996) esclarece que o surgimento da propriedade privada, a partir do desenvolvimento da produção e da divisão do trabalho, desde a Antiguidade, gerou a divisão de classes, mudando completamente o caráter e organização da educação. Assim, nos modos de produção escravista, feudal e capitalista, marcados pela sociedade de classes, a educação se organiza de diferentes formas, para atender às exigências sociais de cada um desses modos produtivos.

Para detalhamento sobre a relação trabalho-educação, em diferentes momentos históricos, ver Saviani (1996; 2007).

trabalho” (Saviani, 2007, p. 155), ou seja, vinculada à aprendizagem de ofícios ensinados de uma geração a outra. É a educação pensada para a classe proprietária que perfilha a escola, originalmente destinada para aqueles que possuíam tempo livre e podiam se dedicar ao exercício do ócio, ao conhecimento das artes, à oratória, à filosofia, ao treinamento de habilidades corporais, aos saberes historicamente acumulados pela humanidade.

Na sociedade moderna, centrada na urbanização e na industrialização, porém, passou-se a defender uma escolarização que fosse estendida para a classe trabalhadora. Não necessariamente como democratização do acesso ao conhecimento, mas como exigência do próprio processo produtivo, que demandou o mínimo de instrução formal, como o domínio de habilidades de leitura, escrita e matemática, para a inserção do indivíduo na cadeia de produção. Além disso, à medida que as relações urbanas se intensificaram e a cidade passou a ser lida com referência de progresso, de desenvolvimento, alimentou-se a ideia de que era preciso formar gente civilizada para a vida nas cidades. A escola emergiu, nesse contexto, como forma dominante de educação e a defesa da expansão escolar, com a garantia de escolarização gratuita e obrigatória a todos, se intensificou. A emergência da escola como forma dominante de educação ocorreu a tal ponto que “[...] a forma escolar passa a ser confundida com a educação propriamente dita. Assim, hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola.” (Saviani, 1996, p. 157).

É o modo de produção capitalista, conforme Saviani (2007, p. 157), que provocou mudanças decisivas na educação e reclamou o protagonismo do Estado na garantia de “[...] escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes.”. No Brasil, essas vicissitudes são inúmeras. As origens da educação escolar³ remontam à atuação de ordens religiosas diversas, como os franciscanos e os beneditinos⁴, mas é a chegada dos jesuítas, em 1549, que marca o início de uma educação escolar no país, voltada para a evangelização, para o ensino da língua do colonizador, de normas de comportamento e de ofícios necessários ao processo produtivo colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos negros escravizados⁵ (Haddad; Di Pierro, 2000).

³ Aparecem, no decorrer da seção, algumas referências a marcos históricos e regulatórios da educação no país, sem a pretensão de traçar uma historiografia da educação escolar brasileira. As obras “História das ideias pedagógicas no Brasil”, de Dermeval Saviani, “História da educação brasileira: a organização escolar”, de Maria Luísa Santos Ribeiro, e “História da educação no Brasil”, de Otaíza de Oliveira Romanelli, são algumas fontes que podem ser consultadas por quem deseja conhecer e se aprofundar sobre a história da educação escolar no Brasil.

⁴ Saviani (2021, p. 40-41) aponta que essas congregações atuaram, no século XVI, de modo disperso e intermitente, sem apoio oficial e com poucos recursos financeiros e humanos. Diferentemente, os jesuítas vieram para cá com o apoio da Coroa Portuguesa e das autoridades da colônia.

⁵ Essa primeira fase da educação colonial, elaborada por Manoel de Nóbrega, não demorou a ser suplantada por um plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e que deveria ser seguido por todos os jesuítas. O

No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, promulgada em 1824, no período imperial, estabeleceu, em seu artigo 179, inciso XXXII, a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, porém muito pouco foi feito no sentido de garantir essa educação, nesse período. Para Haddad e Di Pierro (2000), o estabelecido na norma constitucional ficou distante de ser realizado e não passou de intenção legal. Na prática, grande parte das mulheres, escravizados e indígenas ficaram excluídos do acesso à educação escolar e, ao final do Império, mais de 80% da população do país ainda era analfabeta. A Constituição de 1891, primeira da República, excluiu esse contingente de analfabetos do direito ao voto, o que implicou na exclusão da maioria da população nacional dos processos eleitorais. A educação escolar continuou restrita à formação das elites, enquanto a educação para a classe trabalhadora manteve-se sem muitas alterações.

A partir da década de 1920, com a aceleração do processo urbano-industrial no país, pressões advindas da população e de movimentos de educadores, muitos deles alinhados ao Movimento da Escola Nova⁶, se intensificaram, reclamando por um Estado que assumisse, efetivamente, a educação pública como compromisso nacional. Nesse período, “[...] os precários índices de escolarização que nosso país mantinha, quando comparados aos de outros países da América Latina ou do resto no mundo, começavam a fazer da educação escolar uma preocupação permanente da população e das autoridades brasileiras.” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 110). Saviani (1996) relata que, nessa década, foram formuladas reformas de ensino em diversos Estados da Federação, com vistas à ampliação da oferta de educação escolar e, também, à discussão de questões referentes à qualidade da educação oferecida, todavia é somente nos anos de 1930⁷ que o Estado brasileiro começou a enfrentar o problema da instrução

plano, consubstanciado no *Ratio Studiorum*, envolvia o estudo de retórica, gramática, filosofia, teologia, dentre outras áreas, e destinou-se aos colonos e seus filhos, excluindo, nessa segunda fase da educação jesuítica, os indígenas e negros.

⁶ O Movimento da Escola Nova, surgido no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, e fortalecido no Brasil na década de 1920, reivindicava a renovação da educação brasileira, até então, fortemente vinculada à Igreja Católica e à pedagogia tradicional. As principais ideias do movimento foram materializadas no “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, publicado em 1932 e destinado ao povo e ao governo, dentre as quais a defesa de uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória e do papel do Estado na garantia de uma educação comum para todos. Salvaguardadas as críticas à pedagogia nova, realizadas na obra “Escola e democracia” (1999), Saviani (2017, p. 33-34) considera que “O Manifesto é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública. Nesse sentido ele emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública. [...] O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país.”

⁷ Uma série de acontecimentos marcou o início do reconhecimento da educação como uma questão de interesse nacional, nos anos de 1930, dentre elas a criação do Ministério da Educação, então denominado de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, em 1930, a criação de um Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1931, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e a Constituição Federal de 1934. A Constituição

pública para o povo e, mais especificamente, a partir de 1940 que ganhou corpo uma política nacional de educação de jovens e adultos.

O aumento das atribuições e responsabilidades do Estado em relação à educação de jovens e adultos, a partir de 1940, precisa ser lido em seu caráter multifatorial. Brandão e Assumpção (2009, p. 15) destacam que

[...] é preciso lembrar que não foi apenas o trabalho político pela escola pública, nem uma súbita tomada de consciência do poder de Estado, o que, nas primeiras décadas do século XX, provocou o advento do ensino escolar oficial. Interesses e pressões de setores urbanizados da população brasileira, ao lado das vantagens que o empresariado via em uma melhoria do nível escolar e da capacitação da força de trabalho de migrantes rurais ou estrangeiros reunidos em suas indústrias, foram também fatores muito importantes.

Em consonância com esse pensamento, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que a ação mais responsável do Estado com a expansão do direito à educação se deu em resposta às pressões de massas populares que se urbanizavam e buscavam melhores condições de vida e também como um meio de incorporar essas massas na sustentação política dos governos nacionais. Para os autores, “A extensão das oportunidades educacionais por parte do Estado a um conjunto cada vez maior da população servia como mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos meios urbanos nacionais.” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111). Além disso, servia para preparar, minimamente, força de trabalho para o processo urbano-industrial, com vistas ao famigerado desenvolvimento do país.

Considerando a relação Estado, educação e escola, interessa-me, para a análise realizada nessa pesquisa, entender o Estado como espaço de luta e disputa. Nesse sentido, a categoria de Estado ampliado de Gramsci (1982), para quem o Estado não deve ser entendido apenas em seu aparato coercitivo, repressivo, mas deve ser apreendido na articulação dialética entre a sociedade política (Estado em sentido estrito, aparelho executivo-judicial-militar) e a sociedade

de 1934 estabeleceu a competência da União para “traçar as diretrizes da educação nacional;” (art. 5º, inciso XIV) e “a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;” (art. 150, alínea a). Além disso, em seu artigo 149, assumiu que “Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos [...]”, entretanto a referida norma viveu por apenas três anos. Nessa mesma década, a Constituição de 1937, com o início do Estado Novo, estabeleceu, em seu artigo 130, ensino primário obrigatório e gratuito, e demarcou o entendimento assumido para a educação destinada à classe trabalhadora: um ensino pré-vocacional profissional como primeiro dever do Estado, a criação de escolas de aprendizes, por indústrias e sindicatos econômicos, destinadas aos filhos de operários e associados, e a fundação de instituições estatais e/ou instituições criadas por associações civis, com foco no trabalho, desenvolvido nos campos e em oficinas, na disciplina moral e no adestramento físico, de maneira a preparar a juventude para cumprir os deveres com a economia e defesa da Nação.

civil (aparelhos privados de hegemonia, como associações políticas, sindicatos, meios de comunicação de massa, igrejas e escolas), parece-me ser o caminho para pensarmos essa relação e suas contradições.

Para Gramsci (1982), é no âmbito da sociedade civil em que circulam as ideias e que se forma o consenso. Considerar essa relação entre sociedade política e sociedade civil implica enxergar o Estado como estrutura que, nas sociedades capitalistas, não se mantém apenas pelo uso da força, da coerção, mas se sustenta pela legitimidade alcançada mediante a construção do consenso, fabricado, preponderantemente, na sociedade civil. Nessa ótica, entende-se que não basta a imposição pela força de projetos, ideias e reformas educacionais representativas dos interesses da classe dominante, dos governantes, por exemplo, mas é preciso buscar a persuasão, o convencimento dos “governados”, dos “dominados”. Ainda quando a “força” é utilizada, como no caso do emprego do recurso da medida provisória para criar o Novo Ensino Médio (NEM), há a busca pelo consentimento das pessoas, através, por exemplo, da publicidade disseminada em meios de comunicação de massa.

Conforme Gadotti (2014, p. 32), o “[...] Estado é uma arena em luta pela hegemonia de algumas concepções de nação, de país, de Educação.”. Arena em que se confrontam diferentes ideias, projetos de educação e de escola. Se a busca por essa hegemonia não se dá, apenas, pela coerção do Estado, mas pela busca do consenso de ideias e as ideias, por sua vez, são geradas e divulgadas no seio da sociedade civil, pode-se dizer que não apenas ideias da classe dominante estão em circulação, mas ideias antagônicas às concepções defendidas por quem tem e exerce o poder. Desse modo, sintetiza Nogueira (2011, p. 65):

[...] há de se aceitar que o Estado é um aparato de dominação, que condensa as relações sociais e age em conformidade com as classes que dominam a economia e que sustentam um projeto de hegemonia. Mas é também, essencialmente, um campo de disputas, no qual a correlação de forças, a movimentação social e a organização política dos interesses têm papel decisivo.

Freitag (2005) destaca que, a partir das contribuições de Gramsci na revisão do conceito de Estado, é possível considerar uma dupla função estratégica da escola, o que configura sua função dialética: a de conservar as estruturas do capital, mas, também, a de minar essas estruturas. Freire (1996) faz ponderação similar, ao entender que a educação, como experiência especificamente humana, precisa ser compreendida como uma forma de intervir no mundo. Forma de intervenção marcada por sua natureza dialética e contraditória, que pode implicar tanto na reprodução dos interesses e ideologia da classe dominante, quanto no seu desmascaramento. A partir desse entendimento, Freire destaca a impossibilidade de existir

educação que seja neutra, indiferente, e afirma ser um erro creditar à educação apenas o papel de reprodutora dos interesses dominantes, assim como também é um grande equívoco acreditar que a educação atuará na desocultação da realidade, sem resistência e dificuldades impostas por aqueles que detêm o poder e não querem perdê-lo.

É preciso considerar que a história da educação escolar para o povo, no Brasil, é resultado da luta da classe trabalhadora pelo direito à educação, à escola e ao saber. Como pontua Frigotto (1989), junto ao movimento de concentração e centralização do capital, ocorreu uma crescente organização da classe trabalhadora, acirrando a luta de classes. No âmbito educacional, as pressões da classe trabalhadora atuaram forçando o sistema capitalista a absorver tanto a ampliação do acesso à escola quanto o aumento da escolaridade. Desse modo, “A questão da escola, na sociedade capitalista, é fundamentalmente uma questão da luta pelo saber e da articulação desse saber com os interesses de classe.” (Frigotto, 1989, p. 161).

Sendo a luta pela escola uma questão de luta pelo saber, o autor supracitado enfatiza que:

[...] a escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital. Essa mediação, entretanto, à medida que se efetiva no interior das relações sociais, onde estão em jogo interesses antagônicos, não se dá de forma linear. Por isso é que a gestão da escola adequada aos interesses do capital lhe é historicamente problemática. A escola que interessa à grande maioria dos que a ela têm acesso – ou que gostariam ter – não é a escola requerida pelos interesses do capital. Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos, não há interesse por uma escolarização que nivela – em quantidade e qualidade – o acesso efetivo do saber (Frigotto, 1989, p. 179).

Assim, a luta pela educação escolar para a classe trabalhadora não se esgota no acesso à escola. A defesa da escola pública é uma luta permanente, considerando a contradição inerente entre o modo de produção capitalista e a ideia de uma escola de qualidade para todos, já que essa escola, ao viabilizar a apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados, representaria uma ameaça ao próprio sistema e, até mesmo, a possibilidade de superá-lo. Se de um lado, o modo de produção capitalista, como já citado, passa a exigir a universalização da educação escolar, a esse mesmo modo produtivo não interessa uma universalização da escola em “quantidade e qualidade”, como destaca Frigotto (1989).

É nesse sentido, que o mesmo autor afirma que a desqualificação da escola é, primordialmente, a desqualificação da escola destinada e frequentada pela classe trabalhadora. Afinal, a quem interessa que trabalhadores, trabalhadoras e seus filhos e filhas tenham acesso

a uma escola de qualidade e condições para permanecer nessa escola? Parece, então, impossível a existência de uma escola pública de qualidade acessível a toda a população, em uma sociedade em que as próprias relações de produção perfilham e mantêm as desigualdades econômicas, regionais, raciais e de gênero, mas é justamente nas contradições da relação entre Estado, sociedade e educação que a luta pela escola, e pelo saber, para a classe trabalhadora deve continuar a ser travada, a partir da movimentação social organizada tanto na sociedade política quanto na sociedade civil. Conforme nos alerta Freire, na obra “Política e educação”, ao discutir sobre a busca pela autonomia da escola e afirmar o compromisso que deve ser assumido pelo Estado com a educação popular,

Nada deve ser feito, portanto, no sentido de ajudar o Estado elitista a descartar-se de suas obrigações. Pelo contrário, dentro de suas escolas comunitárias ou dentro das escolas públicas, as classes populares precisam, aguerridas, de lutar para que o Estado cumpra com o seu dever. A luta pela autonomia da escola não é antinômica à luta pela escola pública (Freire, 2001, p. 39).

E a luta pela escola pública para jovens, adultos e idosos tornou-se ainda mais complexa e imprescindível, nos últimos anos, pois “[...] se caminhávamos para a perspectiva de programas que garantissem a qualidade social de direito aos sujeitos, hoje temos um cenário que aponta para a eliminação e desqualificação da EJA [...]” (Relatório-síntese do XVI Eneja, 2020, p. 3). O relatório final do XVI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Belo Horizonte, em 2019, sintetizou o cenário de desmonte vivenciado pela EJA, ao descrever as mudanças nas pautas de lutas da modalidade. Em Carta de Belo Horizonte, documento de abertura do relatório, traça-se um paralelo entre as lutas empreendidas no XV Eneja, realizado em Petrolina, em 2017, e o encontro de Belo Horizonte:

Se no XV ENEJA, em Petrolina, lutávamos pela ampliação da oferta da EJA presencial, no XVI ENEJA, em Belo Horizonte, lutamos pela revogação imediata do parágrafo 5º do artigo 17, da Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 3, de 21 de Novembro de 2018 que ao atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, prevê que “Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriado. Se em 2017, lutávamos para que a EJA ficasse de fora da Base Nacional Curricular Comum, em 2019, lutamos pela construção de princípios curriculares realizada democrática e colaborativamente, por meio de indução de estados, municípios e Distrito Federal para efetivar a elaboração de uma Política Pública de EJA [...] Se lá lutávamos pela revogação da Emenda Constitucional 95, que inviabiliza um projeto de país com desenvolvimento econômico e social sustentável, de maneira a superar as desigualdades históricas e defende a educação pública, gratuita, laica, democrática, popular, inclusiva e de qualidade social como direito de todos os sujeitos da EJA, aqui nossa luta se aprofunda na busca por investimentos básicos, funcionamento pleno dos

espaços de diálogo e deliberação da educação, direito de ensinar e de aprender e o retorno de reconhecimento da EJA, inclusive na forma integrada à Educação Profissional nos investimentos de Educação Básica, como Política Pública. E isso ocorre enquanto estamos, concretamente, lutando para que não se rasgue a Constituição de 1988, a LDB de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2014 e todas as demais legislações que primam pela Democracia (Relatório-síntese do XVI Eneja, 2020, p. 3-5).

Esse cenário de desqualificação, motivo de preocupação, luta e resistência dos movimentos sociais organizados em defesa da EJA, se acentuou com a aprovação e processo de implementação de políticas educacionais com vistas ao alinhamento da modalidade ao momento de reformismo educacional vivenciado, marcado, especialmente, pela Reforma do Ensino Médio, instituído via Medida Provisória n. 746/2016, que culminou com a Lei n. 13.415/2017, e pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, cuja versão destinada à etapa do Ensino Médio foi homologada em dezembro de 2018, e seus desdobramentos, a saber: a Resolução CNE/CEB n. 03/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, prevendo a possibilidade de oferta de até 80% da carga horária da EJA, no Ensino Médio, a distância, e a resolução CNE/CEB n.1, de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização – PNA e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a distância.

É esse cenário de reformismo educacional e as alterações provocadas por ele na política de EJA que são caros a esta tese, juntamente com o reconhecimento da importância social da escola para os sujeitos jovens e adultos e a defesa de que é necessário, apesar das forças que coadunam para o desmonte da modalidade, continuar lutando por uma escola pública popular, democrática, que respeite as histórias de vida dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e fazeres, ao passo que possibilite a esses sujeitos acesso a outros conhecimentos e práticas. Para ancorar o entendimento, compreensão e problematização desse momento na história da EJA, as seções que se seguem buscam pontuar aspectos antecedentes do reformismo vivido pela educação brasileira, atualmente.

2.2 As políticas educacionais dos anos de 1990: antecedentes do reformismo atual

Os anos de 1990 no Brasil foram marcados pelo forte alinhamento ao receituário neoliberal, em tentativas de sintonizar as políticas econômicas, sociais, culturais e educacionais do país e a atuação do Estado brasileiro à mundialização do capital. Após a redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988, a atuação governamental, especialmente a

partir do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), voltou-se para as medidas de ajustes socioeconômicos⁸ propostas por organismos internacionais e o campo da educação configurou-se como espaço-chave de ingerência desses ajustes.

As políticas educacionais do final do século XX desenham-se conforme orientações de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, da Unesco, do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). Esses organismos, conforme Libâneo (2012), não apenas orientam, mas impõem políticas governamentais alinhadas ao capital transnacional, buscando estruturar uma agenda global para a educação, a partir do estabelecimento de objetivos, metas, plano de ações e resultados.

Proliferam-se, nesse período, eventos, organizações e ampla literatura documental⁹ direta ou indiretamente ligadas à educação e seus rumos. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, inaugura este movimento internacional, “[...] em que todos os eventos são realizados com vista a pactuar acordos face à chegada do novo século e milênio.” (Paiva, 2009, p. 45). A Conferência perfilhou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, subscrita por 155 países, dentre eles o Brasil. O documento reconheceu a educação como um direito fundamental de mulheres e homens, de todas as idades, indispensável para o desenvolvimento humano e social, adotou a ideia de educação básica como a base para a aprendizagem e o desenvolvimento permanentes e firmou um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, estabelecendo, dentre outras metas, o compromisso com a universalização da educação primária na infância e a redução dos índices de analfabetismo adulto à metade.

De todos os signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos, nove países¹⁰ foram alvos prioritários dos organismos internacionais, em virtude de suas populações e de seus

⁸ Muitas dessas medidas foram definidas e/ou reforças no chamado Consenso de Washington, sob liderança do Banco Mundial e do FMI, em 1989. O Consenso definiu um conjunto de 10 reformas consideradas necessárias na América Latina, dentre elas a redução de gastos públicos, a reforma tributária, a privatização de empresas públicas, a liberação do comércio, dentre outras.

⁹ A exemplo da Cúpula Mundial pela Criança, em Nova York, 1990, a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, em Viena, 1993, a Conferência Internacional das Nações Unidas sobre População e Desenvolvimento, no Cairo, 1994, a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, 1994, a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Social, em Copenhague, 1995, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Hamburgo, 1997, dentre outros.

¹⁰ Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão compuseram a chamada “Cúpula dos Nove” (Di Pierro, 2008).

contingentes de analfabetos absolutos, dentre eles o Brasil¹¹. Para que esses países pudessem participar de programas de cooperação técnica e financeira, vinculados a organismos como o Banco Mundial, era necessária a elaboração de um plano de ação, em diálogo com os compromissos firmados em Jomtien. Assim, em 1993, esses países assinaram a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, reiterando os compromissos assumidos em 1990 e reconhecendo que as aspirações e metas de desenvolvimento só seriam atendidas mediante a garantia de educação para todos os povos.

No Brasil, os compromissos firmados em Jomtien resultaram na aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos, finalizado em 1994, na gestão de Itamar Franco. O Plano, ao contextualizar o cenário social, político e econômico do desenvolvimento educacional, assume que

Para que o País volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e de riqueza. Tal processo gerará mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas. Serão necessários novos critérios de planejamento educativo e de relações entre escola e sociedade, capazes de gerar oportunidades educacionais mais amplas e diferenciadas para os vários segmentos da população. Também no plano político, em que importantes mudanças já se evidenciam, fazem-se novas exigências à educação. Valores e padrões de conduta requeridos para o aperfeiçoamento democrático desafiam o formalismo e alienação dos programas escolares, exigindo processos e modos de relacionamento capazes de formar o cidadão para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e de solução pacífica de conflitos (Brasil, 1993, p. 21).

Reproduzindo os objetivos expressos na Declaração de Jomtien, o Plano Decenal afirma que as oportunidades educativas devem satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Essas necessidades variam de acordo com o tempo, o espaço e a cultura e compreendem tanto os instrumentos elementares para aprender, como a leitura e a escrita, quanto os conteúdos básicos da aprendizagem, como conhecimentos, valores e habilidades. A satisfação dessas necessidades básicas está atrelada, como é possível perceber no excerto acima do documento, ao desenvolvimento econômico do país, que, por sua vez, enseja reformas que remodelem a educação, de modo a resolver suas “graves deficiências” (Unesco, 1990, p. 3) e a se ajustar às novas exigências do mundo globalizado.

¹¹ De acordo com o Censo demográfico realizado em 1991, o Brasil possuía, nesse período, 19,7% de sua população com 15 anos ou mais analfabeta.

Segundo Libâneo (2012), o Plano Decenal de Educação para Todos caracterizou-se por uma proposta economicista e tecnicista de educação, que ganhou mais concretude com a gestão de Fernando Henrique Cardoso, iniciada em 1995. Ao assumir o governo, FHC criou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que operou até 1998, sob liderança de Luiz Carlos Bresser-Pereira, e propôs um programa de reformas visando uma suposta modernização do Estado brasileiro, materializada em uma reforma gerencial do aparato estatal. O Plano Diretor da Reforma, publicado nesse mesmo ano, explica que

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto de redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (Brasil, 1995, p. 17).

Conforme argumentação do Plano Diretor, o paradigma da administração pública gerencial, foco do pacote de reformas de FHC, emerge como resposta à globalização da economia mundial, na segunda metade do século XX, evidenciando os problemas da administração pública burocrática, desenvolvida até então, e sinalizando para a necessária reorganização da relação Estado e sociedade. O plano esclarece que a administração pública gerencial se volta para três estratégias básicas, a saber: i) definição dos objetivos que quem administra deseja atingir na unidade gerenciada; ii) garantia de autonomia de quem administra na gestão de recursos humanos, materiais e financeiros que estiverem à disposição, para que os objetivos planejados possam ser alcançados e iii) controle e cobrança de resultados (Brasil, 1995).

O paradigma gerencial que norteou a Reforma do Estado proposta por FHC defendeu que a quebra do modelo burocrático de gestão pública, com controle maior sobre os resultados, a descentralização de decisões, a flexibilização de normas e fluxos, as políticas de privatização, de terceirização e de parcerização público-privado, dentre outras medidas, seriam o caminho para criar melhores condições de governança e de governabilidade, resultando em um Estado menor, menos burocrático, mais ágil e barato, capaz de servir aos cidadãos-clientes de modo mais satisfatório. Assim, “[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado.” (Brasil, 1995, p. 17), de modo a reduzir o papel do Estado como executor ou prestador direto de obrigações e intensificar o seu papel de regulador e provedor de serviços como a educação e a saúde.

Na prática, porém, todas essas medidas não proporcionaram melhorias para a população e sim mais desvalorização do Estado e dos serviços públicos diante dos cidadãos, mais

desemprego, mais pobreza e menos Estado, o que atingiu, sobremaneira, a classe trabalhadora brasileira. Nogueira (2011, p. 57) constata que “A opção por menos Estado não se converteu em melhor distribuição de renda ou maior integração social, mas apenas em mais mercado.”.

No campo das políticas educacionais, a Reforma do Estado proposta por FHC, sob a égide do neoliberalismo, provocou impactos significativos, empenhando-se em reduzir gastos e responsabilidades públicas, dividindo-as ou transferindo-as para a iniciativa privada e para organizações não governamentais. A Campanha “Acorda, Brasil, está na hora da escola!”, lançada em 1995, ilustra bem essa proposta. A iniciativa, considerada como a primeira ação de mobilização da sociedade para intervir na escola, realizada pelo governo FHC, estimulou o voluntariado e, incluiu, segundo Saviani (2021), desde o pedido de doações de livros, revistas e equipamentos, como televisores, computadores e videocassetes, até o auxílio aos estudantes com aulas de reforço.

Na cerimônia de lançamento da citada Campanha, em março de 1995, FHC convocou:

[...] nós vamos precisar da sociedade, vamos precisar que as empresas assumam as responsabilidades - as estatais, as privadas - de adotar algumas escolas; algumas comunidades mais pobres, mais carentes, até como exemplo, porque se muda, pelo exemplo, uma sociedade complexa como a nossa (Brasil, 1995b, p. 230).

Esse processo de mobilização social contou com agentes privados diversos, incluindo a participação de empresários e órgãos de comunicação¹², que atuaram como interlocutores junto à sociedade, vendendo a retórica de que não se resolveria os problemas da educação no Brasil sem a colaboração, o esforço e a participação ativa de todos. O chamamento “Acorda, Brasil” sinaliza para um necessário despertar da população para a “vez da escola”, alimentando a tese, em consonância com o discurso defendido pela presidência, pelo ministro da educação, Paulo Renato Souza, pelos organismos internacionais, dentre outros atores, de que a educação escolar seria uma espécie de mola propulsora do desenvolvimento econômico do país.

Mais do que com a redução de gastos e a transferência de responsabilidades, a Reforma empreendida por FHC preocupou-se em reorganizar o sistema educacional e, conseqüentemente, a escola, em consonância com as exigências do mercado, reforçando o papel regulador do Estado. Esse processo de reorganização envolveu a aprovação da Lei de Diretrizes

¹² Para além de propagandear as propostas e ideias defendidas pelo governo, os meios de comunicação como a Rede Globo de Televisão e o Grupo Abril tiveram envolvimento direto em políticas educacionais em regime de parceria. O projeto “Amigos da Escola”, criado em 1999, pela Globo e amplamente divulgado pela emissora, exemplifica essa parceria, incentivando o voluntariado individual e o regime de parcerização como medida paliativa dos problemas da escola.

e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), a reestruturação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹³ e a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a definição de Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outras medidas.

As ações governamentais foram se desenhando de modo a firmar marcos regulatórios no campo da educação, que dessem conta de representar e disseminar as ideias defendidas pela Reforma gerencial do Estado, atravessando a formação de professores, a gestão da escola, o financiamento da educação pública, a organização dos tempos, espaços e saberes escolares, enfim, todo o campo da educação escolar.

Para Saviani (2021, p. 439), nesse período,

Redefine-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis por que a nova LDB (Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de todos os tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Há, nas palavras de Azevedo (2007), a tentativa de introduzir na escola “a cultura da mercantilização”. Produtividade, eficiência, empreendedorismo são vocábulos do mercado que passam a atravessar o currículo hegemônico, demarcando uma reconversão da escola, de modo a moldá-la à reconversão produtiva provocada pelo toyotismo. Essa reconversão cultural da escola é chamada por Azevedo de mercoescola. “A mercoescola significa um *novo sentido* para a escola pública.” (Azevedo, 2007, p. 99) e personifica a presença do neoliberalismo na educação, com vistas a desconstituir a escola como espaço público de formação e construção

¹³ O Saeb é um sistema de avaliação em larga escala que envolve instrumentos para verificação da qualidade da educação básica, periodicamente, de modo a “[...] acompanhar a evolução do desempenho dos alunos brasileiros” (Brasil, 1997, p. 4). Foi aplicado pela primeira vez em 1990 e já passou por inúmeras reestruturações. O Sistema já contou com instrumentos como a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Atualmente, essas nomenclaturas das avaliações foram extintas e todos os instrumentos de avaliação da Educação Básica são nomeados, apenas, de Saeb.

de conhecimentos e de sujeitos históricos, cômicos de seu lugar no mundo e das relações que estabelece no e com esse mundo e com seus pares.

Entretanto, assim como a reforma do aparato do Estado não resultou em um Estado mais ágil, barato e eficiente para atender aos cidadãos-clientes, a reconversão da escola em mercoescola não resultou em melhores condições de acesso e de permanência da classe trabalhadora à educação escolar, não contribuiu para a redução das desigualdades, ao contrário disso, e tampouco deu conta de preparar um trabalhador polivalente para ser absorvido por um mercado de trabalho cheio de instabilidades, cada vez mais competitivo e exigente. Conforme afirmam Torres (2001) e Libâneo (2012), houve um encolhimento da visão ampliada de educação para todos, sustentada no início da década de 1990, reduzindo essa visão à ideia de educação para os mais pobres. Do mesmo modo, a ideia de satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, defendida em Jomtien, foi substituída pela satisfação de necessidades mínimas e a preocupação com os processos de aprendizagem foi convertida para preocupação em controlar os sistemas de avaliação e, logo, os resultados da aprendizagem.

Frigotto (2011, p. 240) afirma que as reformas neoliberais do governo FHC “[...] desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital.”, reduzindo a sociedade a um agrupamento de consumidores e a educação a um serviço mercantil. Esse desmonte da face social do Estado impactou, sobremaneira, as políticas de EJA, marcadas, como veremos a seguir, pela contradição entre o reconhecimento formal do direito à educação como direito social e subjetivo dos jovens, adultos e idosos e o desmazelo com esse direito e com esses sujeitos.

2.3 A EJA nos anos de 1990: reconhecimento formal do direito à educação e secundarização desse direito

A história da EJA é marcada por tensões, pois “Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos.” (Arroyo, 2008, p. 221). A atuação governamental no enfrentamento do analfabetismo no Brasil e na garantia de escolarização para os sujeitos jovens e adultos é, historicamente, caracterizada por ações aligeiradas e descontinuadas, que abordaram o analfabetismo ora como uma “doença social” a ser erradicada, ora como uma espécie de dívida a ser compensada com o sujeito analfabeto (Paiva, 2015). Campanhas, projetos e programas, em sua maioria de cunho

assistencialista e compensatório, realizados em parcerias com diferentes atores, foram o caminho de desresponsabilização com a educação de pessoas jovens, adultas e idosas que o Estado seguiu por muito tempo.

Os estudiosos da EJA¹⁴ apontam a década de 1940 como o período em que surgiram os primeiros indicativos de uma política educacional mais abrangente¹⁵ destinada a pessoas adultas no Brasil. Nessa década, a Constituição de 1946 estabeleceu que a “Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. [...]” (Brasil, 1946) e a Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948, proclamou, em seu art. 26, que “Toda a pessoa tem direito à educação” (ONU, 1948). Em 1949, a I Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – Confinteia¹⁶, realizada em Elsinore, na Dinamarca, por convocação da Unesco, representou um momento importante para firmar o entendimento internacional sobre a Educação de Adultos – EDA e sobre as estratégias de cooperação entendidas como necessárias, no momento, para desenvolvimento dessa educação¹⁷.

Mais tarde, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, aprovado pela ONU em 1966 e ratificado pelo Brasil em 1992, em conformidade com a Declaração de 1948, reconheceu que toda pessoa tem direito à educação e que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, sua dignidade, atuando para fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (Brasil, 1992).

Apesar disso, é somente a nossa Constituição Federal de 1988 que reconhece a educação como direito social, em seu capítulo II, artigo 6º, ao lado de outros direitos fundamentais, como a saúde, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. Reconhecida como direito de todos e dever do Estado e da família, o texto constitucional atesta que esse direito se efetivará, dentre outros meios, através da garantia de “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro)

¹⁴ A exemplo de Haddad e Di Pierro (2000), Fonseca (2008), Paiva (2015) e Beisiegel (2010).

¹⁵ Em 1947, por exemplo, foi iniciada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que teve como principal objetivo o combate ao analfabetismo, visto, nesse período, como uma espécie de doença, como uma chaga social que atrasava o desenvolvimento do país. A CEAA nasceu com o intuito de atender aos apelos da Unesco, recém-criada, e pretendia preparar mão de obra alfabetizada para a vida nas cidades, além de se configurar como um instrumento para reduzir os índices de analfabetismo no país, melhorando a situação do Brasil no cenário internacional. (Paiva, 2015).

¹⁶ Ireland e Spezia (2012) organizaram a obra “Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA”, que pode ser consultada em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540>, para conhecimento das discussões, análises e relatórios-síntese das Conferências realizadas em Elsinore/Dinamarca (1949), Montreal/Canadá (1960), Tóquio/Japão(1972), Paris/França (1985), Hamburgo/Alemanha (1997) e Belém/Brasil (2009).

¹⁷ É importante destacar que a perspectiva da educação como direito dos jovens e adultos ainda aparece nessa I Confinteia. Para Paiva (2013, p. 18), o que se destaca em Elsinore é que o fato da EDA “[...] exigir uma espécie de ‘tutor’ [a Unesco], mediando as relações entre os países [...], que, embora presentes, não parecem assumir diretamente nem responsabilidades, nem metas com a educação de adultos.”.

aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;” (BRASIL, 1988, Cap. III, art. 208, inciso I).

Ainda que a ideia de educação como direito de todos tenha sido discutida e reconhecida, nacional e internacionalmente, há algumas décadas, “O reconhecimento formal do direito não significou a implantação imediata de políticas, tampouco sua extensão para todas as pessoas” (Paiva; Haddad; Soares, 2019, p. 3). No período de redemocratização do país, a história da EJA foi marcada “[...] pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro.” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 119). Tal contradição pode ser percebida, por exemplo, no processo de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e em outras políticas de educação de jovens e adultos desenvolvidas nos anos de 1990, atravessadas por descontinuidades políticas.

A década de 1990, como citado na seção anterior, já se inicia com a Conferência de Jomtien, marcando o início de um período prolífero no campo educacional. 1990 foi proclamado o Ano Internacional da Alfabetização, pela Unesco e o Brasil, que internamente estava se adaptando à nova Constituição Federal, tentava se mobilizar, desde o ano anterior, através da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Educar)¹⁸ e da Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA)¹⁹, para esse início de década. Ocorre que 1990 é, também, o início da gestão de Fernando Collor de Mello, eleito em 1989. Como parte do desmantelamento do Estado promovido por Collor, assim que assumiu o governo, o presidente extinguiu a Fundação Educar e CNAIA foi desarticulada, “[...] deixando a EJA sem

¹⁸ Criada em 1986, após o fim ditadura militar e a extinção do Mobral, em 1985, com o objetivo de “promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente” (Brasil, art. 2º, do Decreto nº 92.374, 1986), a Fundação Educar, em linhas gerais, iniciou uma mobilização para que fossem elaboradas as diretrizes para uma política nacional da educação básica de jovens e adultos, buscou, através de indicação ao Conselho Federal de Educação, incentivar as universidades e cursos de magistério a incorporarem a educação de jovens e adultos em seus currículos, seja em disciplinas ou através da oferta de habilitações específicas e especializações, coordenou um grupo de trabalho sobre combate ao analfabetismo, tendo em vista a nova Constituição e a previsão de um Plano Nacional de Educação, recomendou a criação da Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização – CNAIA, trabalhou na atualização de material didático impresso e em programas de formação de professor através do ensino a distância, dentre outras ações em seu curto período de existência (Di Pierro, 2000).

¹⁹ A CNAIA elaborou o documento “Alfabetizar e libertar”, que, segundo Di Pierro (2000), se propunha a subsidiar as discussões sobre alfabetização, com vistas a convergir para uma política nacional de alfabetização, construída de modo participativo. O documento, finalizado em 1989, apresentava a perversidade do contexto de analfabetismo no país, discutia mitos relacionados à educação infantil e à educação de adultos, defendendo o direito de aprender de todos e o direito à Educação Básica como um direito indisponível aos sujeitos e ao Estado (Brasília, CNAIA, 1989). Com a desarticulação da CNAIA, no início de 1990, o documento foi ignorado pelo governo federal.

organismo articulador de políticas, justamente no ano comemorativo à alfabetização.” (Paiva, 2009, p. 44).

Em contrapartida, o governo lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC)²⁰, em setembro de 1990, com a promessa de reduzir em 70% o número de analfabetos no país, até 1995, através, dentre outras medidas, da transferência de recursos federais para ações de alfabetização e de escolarização promovidas por instituições públicas, privadas e comunitárias. Com a criação do programa, o governo instituiu a Comissão Nacional do PNAC²¹, com a finalidade de subsidiar a construção e implementação da política, identificar ações de alfabetização e sugerir critérios para a alocação dos recursos do programa (Brasil, 1990).

Di Pierro (2000) analisa que a criação do PNAC se deu tendo em vista os compromissos assumidos em Jomtien, de modo a possibilitar a captação de empréstimos externos junto aos organismos internacionais. Na prática, porém, o programa esteve longe desses compromissos. Em agosto de 1991, antes do PNAC completar um ano de lançamento, o professor José Goldemberg assumiu o MEC. Em entrevista concedida a Ricardo Miranda Filho, publicada no *Jornal do Brasil*, em 22 de agosto de 1991, quando interpelado sobre como pretendia tratar o problema do analfabetismo no país, o ministro respondeu:

[...] o grande problema de um país é o analfabetismo das crianças e não dos adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (Goldemberg para o *Jornal do Brasil*, 1991, p. 4).

É importante frisar que essa ideia, em desacordo com o apregoado pela Constituição de 1988 e com os compromissos assumidos em Jomtien, como ressalta Di Pierro (2000, p. 100), não era exclusiva do ministro e se fortaleceu “[...] em meio à intelectualidade influente sobre o governo.”, acentuando uma das contradições do próprio PNAC. Além disso, a própria ideia de educação básica defendida pelo Banco Mundial, um dos principais organismos internacionais

²⁰ Uma detalhada análise do PNAC desde o seu nascimento, até a sua finalização, incluindo discussão sobre os marcos de referência, a atuação do Ministério da Educação, das universidades e de grupos progressistas no programa, pode ser consultada em Di Pierro (2000, p. 87-100).

²¹ A Comissão do PNAC foi instituída através do Decreto n. 99.519, de 11 de setembro de 1990, e foi composta por representações diversas, como representantes do Movimento da Educação de Base (MEB), da Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), do Grupo de Estudos em Trabalho e Educação (GETA), da UNDIME, do CONSED, do INEP, dentre outras. (Brasil, 1990). É válido mencionar que o governo, inicialmente, tinha a intenção de produzir um Plano Nacional de Alfabetização “de gabinete”, como esclarece Di Pierro (2000). Diante da fracassada tentativa, acabou por recorrer à estratégia participativa para a construção do PNAC.

de crédito, é de educação voltada para as novas gerações, mais rentável para o desenvolvimento econômico, tendo essa educação, inclusive, um caráter profilático (Di Pierro, 2010).

Marcado por fragilidades internas, especialmente no que se refere à falta de clareza na alocação de verbas para as ações de alfabetização e à indefinição de recursos destinados ao programa, e pelo contexto político tumultuado da curta gestão de Collor, afastado definitivamente da presidência em dezembro de 1992, em virtude de processo de *impeachment*²², o programa de alfabetização, “[...] salvo algumas ações isoladas, não transpôs a fronteira das intenções. [...] Desacreditado como o governo que o propôs, o PNAC foi abandonado no mandato-tampão exercido do vice-presidente Itamar Franco.” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 121).

Com a instalação do governo de Itamar Franco e o abandono do PNAC, iniciou-se, em 1993, a elaboração de uma outra política educacional, ainda tendo como referência os compromissos firmados em Jomtien. O Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, citado na seção anterior, estabeleceu como uma de suas metas globais a ampliação do atendimento aos jovens e adultos, “[...] de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados.” (Brasil, 1994, p. 42). O governo Itamar Franco criou, ainda, a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), um importante canal de diálogo composto por representações governamentais, de universidades, das igrejas, dos grupos empresariais, dentre outras organizações da sociedade civil (Di Pierro, 2003), com a finalidade de subsidiar a definição de diretrizes da política de EJA, tendo em vista as metas do Plano Decenal.

A gestão de Fernando Henrique Cardoso, iniciada em 1995, porém, “[...] colocou de lado o Plano Decenal e priorizou a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública que compreendeu diversas medidas [...]” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 121), dentre as quais a aprovação da Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, que modificou o artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, retirando o compromisso firmado de eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental, nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, através da mobilização social e da aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos previstos no art. 212 (Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os

²² Collor foi condenado à perda de mandato e à inelegibilidade por oito anos em 30 de dezembro de 1992, após conclusão do processo de *impeachment* pelo crime de responsabilidade.

Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino).

Essa modificação abriu caminho para que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, aprovada em 1996, ignorasse a questão do analfabetismo no país. Não há sequer um artigo que trate da temática, nem mesmo nas Disposições Transitórias do documento, “[...] nenhuma palavra foi dita sobre o analfabetismo, nenhuma responsabilidade foi atribuída aos vários níveis de governo, nenhuma meta foi estabelecida, ignorando-se os compromissos firmados no Plano Decenal de Educação de 1993.” (Haddad, 1997, p. 8-9). Sobre a nova LDBEN²³, é importante pontuar o processo de aprovação da lei, logo nos primeiros anos do governo FHC.

Nos primeiros anos de 1990, ainda vigorava a LDBEN n. 5.692/71, que regulamentou o ensino supletivo destinado a “[...] suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;” (Brasil, 1971, art. 24, alínea a). Com a redemocratização do país e a aprovação da Constituição Federal de 1988, uma nova proposta de LDB começou a ser gestada. O projeto original, de autoria do deputado Octávio Elísio, apresentado à Câmara em dezembro de 1988, e o substitutivo apresentado pelo relator deputado Jorge Hage, em 1990, contaram com amplo envolvimento da comunidade educacional, especialmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública, que reunia, na época, cerca de trinta entidades, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), dentre outras.

O substituto Jorge Hage apresentava, em seu capítulo XII, artigo 62, a regulamentação da Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores, estabelecendo que as alternativas educacionais adequadas às necessidades da população jovem e adulta trabalhadora deveriam incluir, no mínimo: i) regime especial de trabalho para trabalhadores-estudantes (especificando aspectos da redução da jornada de trabalho e da possibilidade de trabalho em tempo parcial); ii) disponibilidade, em órgãos públicos e empresas com mais de 100 trabalhadores, de aparelhagem e demais condições para que os trabalhadores pudessem acompanhar programas de teleducação no local de trabalho; iii) oferta regular no turno noturno, seguindo os mesmos padrões do turno diurno, em escolas próximas às residências e locais de trabalho; iv) alternativas de acesso a qualquer série ou nível, mediante a realização de avaliações de conhecimento e experiências vividas; v) conteúdos curriculares com foco na prática social e no

²³ Para maior detalhamento do processo de tramitação e aprovação da LDB, consultar Saviani (2016, p. 44-182).

trabalho e metodologias de ensino adequadas aos trabalhadores-estudantes; vi) organização escolar flexível; vii) professores especializados para a modalidade; viii) programas sociais de alimentação, transporte e material escolar; ix) outras formas e modalidades de ensino que atendam aos sujeitos da EJA, em diferentes regiões do país.

Além disso, o projeto previa que o Poder Público viabilizaria e estimularia o acesso e a permanência dos trabalhadores-estudantes na escola, mediante ações junto aos sistemas de ensino, no que se refere ao previsto nos compromissos iii e ix, e aos empregadores, especialmente no que tange às ações previstas em i e ii. Nas ações junto aos empregadores, o projeto destacava o Poder Público como mediador dos processos de negociação com os trabalhadores, como fiscalizador do cumprimento das normas legais e como criador de incentivos e estímulos creditícios e fiscais para as empresas que facilitassem a educação básica de seus trabalhadores.

O substitutivo Jorge Hage²⁴, como se vê, representaria conquistas para a história da EJA, no campo legal, não só pela inclusão explícita da modalidade na Educação Básica, mas por definir que o Estado deveria criar condições de acesso e de permanência dos trabalhadores-estudantes na escola, indicando, inclusive, caminhos a serem trilhados. No caso da EJA, essa atitude indutora do Estado tem papel fundamental para que sujeitos jovens e adultos possam exercer seu direito à educação, considerando que, como destaca Haddad (1997, p. 3), “Diferentemente da educação infantil, onde há um grande consenso social (e particularmente dos pais) sobre a necessidade das crianças irem à escola, no caso da educação de jovens e adultos isso não ocorre, exigindo, portanto, uma atitude ativa do poder público.”.

No entanto, a tramitação do substitutivo Jorge Hage, que durou oito anos, foi atravessada por inúmeras questões advindas do cenário político vivido pelo país nos primeiros anos de 1990, nos governos de Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, dentre elas os interesses da própria política educacional desenhada por esses governos e as ingerências dos empresários da educação na proposta. Desse modo, o projeto aprovado, na verdade, foi um outro substitutivo, que corria “por fora”, utilizando a expressão empregada por Saviani (2016, p. 142), de autoria do senador Darcy Ribeiro²⁵, a partir de uma “manobra regimental” que desfigurou

²⁴ Saviani (2016), na obra “A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas”, edição revista e ampliada, detalha toda a trajetória de aprovação da LDBEN 9394/96, pormenorizando, inclusive, a “manobra regimental” que aprovou o texto de Darcy Ribeiro. O projeto original do senador Octávio Elísio pode ser lido, na íntegra, nas páginas 53 a 67 da citada obra e o substitutivo Jorge Hage nas páginas 85 a 141.

²⁵ Como afirma Di Pierro (2000, p. 112), “[...] Darcy Ribeiro foi um intelectual polêmico que nunca primou por valorizar a educação de jovens e adultos, sendo precursor da tese da eutanásia educacional dos analfabetos [...]”. Tal tese foi enunciada na 29ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, em São Paulo, em 1977, através do seguinte discurso: “Quem se ocupe em pensar um minuto que seja sobre o tema, verá que é

todo o cenário de participação democrática de entidades ligadas à educação e empenhadas na construção da proposta apresentada por Hage. Sobre o projeto aprovado, e sancionado sem vetos pela presidência, Saviani (2016, p. 182) destaca que “[...] o MEC foi, por assim dizer, coautor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeito com o desfecho.”.

O tratamento dado à EJA no texto aprovado pouco inovou e, praticamente, todas as questões pontuadas no substitutivo Jorge Hage, mencionadas na página anterior, foram abandonadas. A lei aprovada definiu a EJA como uma modalidade da Educação Básica (seção V, art. 37 e 38), destinada àqueles que não tiveram acesso ou não puderam continuar os estudos na “idade própria”, estabelecendo, em seu art. 37, §1º, que

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Haddad e Di Pierro (2000) avaliam que o que se pode depreender de novidade da seção sobre a EJA é o rebaixamento das idades mínimas para prestação de exames supletivos, que passou de 18 para 15 anos para nível de conclusão do Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos para conclusão do Ensino Médio²⁶, e a integração da EJA ao ensino básico comum, rompendo com a distinção de ensino regular e ensino supletivo, da LDBEN de 1971. Apesar dessa ruptura, a curta seção da Lei mantém o caráter supletivo da EJA, remetendo à reposição de estudos do Ensino Fundamental e Médio.

Além disso, Romão (2011) afirma que a nova LDBEN conceitua de modo genérico a EJA, não aponta encargos e responsabilidades com a modalidade e consagra os exames supletivos. Haddad (1997) também tece críticas ao texto aprovado, dizendo que, apesar de não deixar de tratar da modalidade, a lei o faz “[...] “de maneira parcial e sob a ótica da reforma do

óbvio que quem acaba com o analfabetismo adulto é a morte. Esta é a solução natural. Não se precisa matar ninguém, não se assustem! Quem mata é a própria vida, que traz em si o germe da morte. Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população. Sabe-se, também, que esse pessoal vive pouco, porque come pouco. Sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com o analfabetismo. Mas só se acaba com a condição de que não se produzam novos analfabetos. Para tanto, tem-se que dar prioridade total, federal, à não produção de analfabetos. Pegar, caçar (com c cedilha) todos os meninos de sete anos para matricular na escola primária, aos cuidados de professores capazes e devotados, a fim de não mais produzir analfabetos. Porém, se se escolarizasse a criançada toda, e se o sistema continuasse matando os velhinhos analfabetos com que contamos, aí pelo ano 2000 não teríamos mais um só analfabeto. Percebem agora onde está o nó da questão?” (Ribeiro, 1979, p. 19).

²⁶ A LDBEN n. 5692/71 estabelecia, em seu art. 26, § 1º, que os exames ao nível de conclusão do 1º grau seriam destinados a maiores de 18 anos e os exames ao nível de conclusão do 2º grau para maiores de 21 anos.

Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças em detrimento dos outros níveis e grupos sociais”. O autor, assim como Romão (2011), critica a ênfase dada aos exames supletivos e afirma que

A ênfase nos exames é coerente com a idéia de ir diminuindo as responsabilidades do sistema público frente aos processos de formação de jovens e adultos. Deslocando a ênfase dos cursos para os exames abre-se mão daquilo que a Pedagogia consagrou como bases necessárias para a aquisição do conhecimento: os professores, o currículo, os materiais didáticos, as metodologias, etc. Garantido apenas a avaliação do produto, o Estado joga para o mercado da educação a responsabilidade pelo processo educacional. Ou seja, o Estado abre mão da sua responsabilidade de formação, garantindo apenas os mecanismos de creditação e certificação. (Haddad, 1997, p. 14).

Ainda que pouco inovadora, a LDBEN n. 9394/96, em seu Título III intitulado “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, art. 4º, inciso VII, afirmou que a garantia da “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;” é um dos caminhos para efetivação do dever do Estado com a educação escolar pública. No entanto, no mesmo ano de aprovação da normativa em questão, a Emenda Constitucional n. 14/1996 instituiu o Fundef e a Lei n. 9424/1996, que regulamentou o fundo, não incluiu o cômputo de matrículas na EJA no processo de distribuição de recursos, pois o inciso II, § 1º, do art. 2º da referida Lei, que previa que seriam computadas, para fins de distribuição de recursos, as matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos, foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Em mensagem publicada em 24 de dezembro de 1996, no Diário Oficial da União, o veto assim foi justificado:

Considerar as matrículas do ensino fundamental supletivo, para efeito de distribuição dos recursos do Fundo, é um critério que, embora factível do ponto de vista sócio-educacional, na medida em que abraça o universo de alunos que não tiverem a oportunidade de frequentar o ensino regular, é temerário do ponto de vista da precisa repartição dos recursos, pelos aspectos que passamos a expor: a) A garantia de contabilização do alunado do ensino supletivo, para efeito de recebimento dos recursos, poderá provocar, no âmbito dos governos estaduais e/ou municipais, uma indesejável corrida no sentido de se criar cursos dessa natureza, sem rigor nem a observância dos critérios técnicos-pedagógicos requeridos por essa modalidade de ensino, com o objetivo de garantir mais recursos financeiros ao respectivo governo, em detrimento da qualidade do ensino e, por conseguinte, da adequada formação dos educandos b) O MEC não dispõe de dados estatísticos consistentes que possam assegurar uma correta e fidedigna contabilização do alunado do ensino supletivo. c) O recenseamento do alunado do ensino supletivo, em razão da dificuldade de aferição dos dados, pela especificidade da forma de controle de frequência do alunado, baseia-se, via de regra, apenas no registro disponível dos estabelecimentos que ministram essa modalidade de ensino, prejudicando eventuais confirmações da presença, ou mesmo da existência do aluno. d) O aluno do ensino supletivo não será considerado,

apenas, para efeito da distribuição dos recursos. Será, porém, destinatário dos benefícios que advirão da implantação do Fundo. [...] (Brasil, Mensagem 1.439, 1996).

Ao excluir as matrículas da EJA do processo de distribuição de recursos do Fundo criado, o governo ratificou o descaso do poder público com o direito à educação para os sujeitos jovens e adultos, contraditoriamente, no mesmo ano de aprovação da LDBEN. Os motivos alegados para o veto presidencial reforçaram a atenção secundária dada aos jovens e adultos, atestando a própria incapacidade do Ministério da Educação em dispor de dados consistentes, fidedignos e representativos das realidades da oferta de educação escolar para esse público no país. O receio de que houvesse uma corrida desenfreada, por parte de estados e municípios, para se criar cursos destinados aos jovens e adultos, com interesse no repasse de verbas, o que seria, em um cenário de democratização do acesso e permanência na escola para os jovens e adultos trabalhadores, o acontecimento desejável, demonstrou muito mais preocupação com o aumento de gastos públicos, do que a ampliação da oferta e com a qualidade dos cursos ofertados e da formação dos estudantes.

A suposta preocupação com o rigor e a “[...] observância dos critérios técnicos-pedagógicos requeridos por essa modalidade de ensino [...]” não passou de retórica enganosa, considerando, inclusive, que, em 1997, foi implantado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), ancorado em uma concepção restrita de alfabetização, com atividades aligeiradas e descontinuadas e com o uso de mão de obra docente precarizada²⁷ (Carvalho, 2011). O PAS foi implantado com foco nas regiões Norte e Nordeste, que apresentavam os maiores índices de analfabetismo do país, mas se expandiu para municípios de outras regiões, e se estruturou através da parceria entre o governo federal e as prefeituras dos municípios conveniados, além de contar com a participação de empresas, organizações da sociedade civil, instituições de ensino superior, dentre outras.

O PAS, conforme Barreyro (2010), ocupou, entre 1997 e 2002, uma lacuna não preenchida pelo Fundef, no campo da educação de pessoas jovens e adultas, contando com parte dos recursos oriundos da iniciativa privada, seja através das parcerias com o empresariado, seja

²⁷ O programa era organizado em módulos e cada módulo contava com cerca de 240 horas de aula para a alfabetização dos participantes, distribuídas em três períodos semanais (Di Pierro; Graciano, 2003). Carvalho (2011) avalia que o PAS seguiu o mesmo modelo adotado por campanhas emergenciais e ineficazes de alfabetização. O programa foi marcado pelo aligeiramento das atividades, pela falta de continuidade de escolarização para os jovens e adultos participantes do módulo, pela utilização de mão de obra docente precarizada e rotativa, já que os alfabetizadores e coordenadores recebiam bolsas entre R\$ 120,00 e R\$ 300,00, e cada alfabetizador só poderia se vincular ao programa por um módulo, ou seja, a cada seis meses todos os alfabetizadores eram substituídos.

a partir de doações individuais, mobilizadas pela campanha “Adote um aluno”. O II Eneja, realizado em 2000, refletiu sobre as parcerias entre organismos governamentais e não governamentais na articulação de políticas públicas para a EJA, nos anos anteriores. O Encontro destacou a legitimidade da participação direta da sociedade civil no campo das políticas voltadas para a educação de jovens e adultos, mas reconheceu o setor público como “[...] único detentor de institucionalidade suficiente para universalizar o acesso à educação, capaz de mobilizar recursos para implantar políticas públicas permanentes.” (RELATÓRIO-SÍNTESE DO II ENEJA, 2000, p. 3). Esse papel do Estado, no entanto, foi e tem sido exercido de modo secundarizado. Conforme análise do II Eneja,

O Estado não tem assumido o papel que lhe cabe na implantação de políticas públicas universais, transferindo para a sociedade civil obrigações constitucionais que deve cumprir. Enquanto o analfabeto for considerado passível de “adoção” e o analfabetismo uma “mancha a ser apagada”, estaremos longe de um desenho de política conseqüente de educação de jovens e adultos, já que estes termos denotam preconceitos e remetem a estratégias de campanha e políticas compensatórias. Ainda que seja necessário atender à demanda que não encontra espaço no sistema escolar, deve-se fazê-lo sempre na perspectiva de construção de políticas públicas permanentes (Relatório-síntese do II Eneja, 2000, p. 3).

É importante pontuar que essa realidade de secundarização da EJA no país, nos anos seguintes à redemocratização, contraria as retóricas educativas que ganharam corpo após a promulgação da Constituição de 1988 e se fortaleceram com a publicação de documentos internacionais, a exemplo da já Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, da publicação do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, concluído em 1996, e da “Declaração de Hamburgo”, oriunda da V Confinteia, ocorrida em Hamburgo, em 1997, documentos que serão comentados no capítulo seguinte. Retóricas que destacaram a educação como direito dos sujeitos jovens e adultos e firmaram compromissos com essa educação.

Em meio a esse cenário marcado “[...] pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro.” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 119), espaços de integração e mobilização de uma multiatorialidade em defesa da educação de jovens e adultos foram se construindo, a exemplo dos Fóruns de EJA e dos Enejas. A relevância da década de 1990 para a EJA, assim, não reside na política educacional desenvolvida no país, atravessada, como vimos, pela ausência de políticas permanentes, mas, sobretudo, na intensa

movimentação e organização de atores diversos, buscando ocupar espaços nas cenas públicas, influenciar nas tomadas de decisão, pensar e discutir a modalidade e suas especificidades, inaugurando novas e importantes articulações em benefício da educação de jovens, adultos e idosos. A subseção a seguir trata, brevemente, dessa mobilização.

2.3.1 Em meio à secundarização governamental, a luta pela EJA nos anos 1990

Na segunda metade da década de 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso buscou silenciar as vozes dissonantes de sua política educacional para a EJA. Em 1996, as atividades da CNEJA²⁸ foram interrompidas, em meio à organização e desenvolvimento das atividades preparatórias para a V Confinteia, que seria realizada no ano seguinte, em Hamburgo. Para Di Pierro (2003), as divergências entre o governo e a Comissão, nesse processo preparatório, foi a provável razão da desativação das atividades desenvolvidas pela CNEJA, no período.

Paiva (2009) detalha todo o processo antecedente à Confinteia, destacando a realização do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal, em 1996, com a finalidade de consolidar um documento nacional, a partir das discussões já empreendidas em encontros regionais, que representaria o país na Conferência Regional Latino-Americana Preparatória à V Confinteia. O Documento final aprovado no Seminário²⁹, reiterando a defesa da educação como direito dos jovens e adultos, trouxe dados e discussões sobre o desenvolvimento da EJA nas regiões do país, apresentou os princípios orientadores e compromissos com a modalidade, estabelecendo propostas, com o intento de fomentar a elaboração de um Plano Nacional de EJA.

Apesar do documento ser uma produção nacionalmente construída, o governo deliberou por não oficializá-lo e apresentou outro documento, “[...] produzido nos gabinetes ministeriais, expressando posição bem distante daquela assumida como síntese dos pensamentos diversos das delegações de todo o país, que se fundiram em uma proposta coletiva no Rio Grande do Norte.” (Paiva, 2009, p. 78). O documento apresentado pelo MEC preservou a ideia de uma educação preventiva, profilática, destinada a crianças e jovens na idade adequada, reproduzindo

²⁸ A CNEJA contava, no momento de sua extinção por falta de convocação de reuniões, com representantes de 16 entidades, dentre elas: Consed, Undime, MEB, Confederação das Mulheres do Brasil (CMB), Confederação Geral de Trabalhadores (CGT), Serviço Social da Indústria (Sesi), Instituto Paulo Freire, Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), Pensamento Nacional de Bases Empresariais (PNBE), dentre outras (Paiva, 2009).

²⁹ O documento integral, intitulado “Documento final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos”, está disponível na obra “Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1966-2004”, organizada por Jane Paiva Maria, Margarida Machado e Timothy Ireland.

uma concepção de EJA como suplência e a posição secundária ocupada pela modalidade no período.

A tentativa de silenciamento dos sujeitos e de seus quefazeres em prol da EJA, materializada no fechamento do principal canal de diálogo entre sociedade civil e governo, desembocou em outros espaços de mobilização, construção e luta. Data de 1996 o surgimento do primeiro Fórum de EJA, instalado no Rio de Janeiro, “[...] iniciando-se um movimento social novo e revelador da disposição de luta da sociedade, que inaugurou formas e táticas de resistência, diante do quadro que vinha sendo relegada a EJA.” (Paiva, 2009, p. 71).

Di Pierro (2005, p. 1123) explica que a emergência dos Fóruns de EJA se deu no cenário de contradição discutido na seção anterior, em que, de um lado, a EJA foi reconhecida como direito e a sua importância foi reiteradamente proclamada e, de outro, foi marginalizada nas reformas empreendidas nos anos de 1990, especialmente na segunda metade da década, sob condicionamentos da Reforma gerencial do Estado, do governo Fernando Henrique Cardoso. Para a autora, “Na zona de conflito formada por esses impulsos conflitantes emergiu o movimento dos fóruns de educação de jovens e adultos, conformando espaços públicos de expressão e legitimação de reivindicações, diálogo e negociação.”.

Os Fóruns de EJA foram se espalhando nos estados da federação e começaram a organizar³⁰ os Encontros Nacionais de Educação de Jovens de Adultos (ENEJAs), pensados como espaços de diálogo e de construção coletiva sobre questões vinculadas à EJA, com caráter propositivo. Em 1999³¹, ano de realização do I Eneja, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul e São Paulo já possuíam Fóruns de EJA constituídos e um dos encaminhamentos desse primeiro encontro foi a implantação de novos Fóruns de EJA³², estaduais e municipais, bem como o fortalecimento deles [...] como instâncias representativas, legítimas da EJA, sendo interlocutores dos governos estaduais e municipais na proposição e no encaminhamento de políticas públicas na área;” (Relatório-síntese do I Eneja, 1999, p. 4). Para Paiva (2009, p. 222),

³⁰ Conforme Paiva (2009), a ideia de realizar Encontros Nacionais de EJA surgiu, em 1998, em evento realizado no Paraná, para avaliação dos compromissos firmados na V Confinteia.

³¹ No mesmo ano de realização do I Eneja, a ANPEd aprovou a criação do Grupo de Trabalho 18 de Educação de Pessoas Jovens e Adultos, que já vinha sendo discutido na Associação desde 1996, a partir da mobilização de pesquisadores da EJA inseridos nos GTs de Educação Popular e de Movimentos Sociais, ambos criados em 1981. Os GTs da ANPEd atuam como instâncias que reúnem e socializam produções na área educação. Além disso, os grupos, conforme resolução que regulamenta o seu funcionamento, podem atuar na elaboração de trabalhos encomendados, na realização de minicursos, representando a Associação em órgãos, instituições, comissões, eventos, dentre outros espaços de interesse da Associação. A criação do GT 18 é, também, uma iniciativa importante nas mobilizações em luta da educação de pessoas jovens e adultas.

³² Em 2005, os Fóruns de EJA já estavam instalados em todo o território nacional (Paiva, 2009).

Os encontros nacionais não trazem o espírito de seminários/congressos, mas se destacam por serem um espaço político sintonizado com o momento histórico, no sentido de afirmar e consolidar estratégias, posições e compreensões acerca das políticas públicas nacionais e dos movimentos internacionais que se fazem na área, com vista a interferir nessas políticas, em defesa do direito à educação.

É nesse sentido que tanto os Fóruns quanto os Enejas têm se configurado como importantes organismos de luta, podendo ser entendidos como espaços de realização de estratégias de “resistência ativa” frente aos desafios que, historicamente, assolam a política educacional de EJA no Brasil ou, nas palavras de Paiva (2009, p. 2018), frente aos “[...] desabamentos constantes que obstruem os caminhos da EJA”. Resistência ativa no sentido postulado por Saviani (2016, p. 303), ou seja, uma resistência que implica, pelo menos, duas condições, uma vinculada à forma e outra ao conteúdo do resistir: a primeira condição é que não seja uma resistência individual, mas que seja manifestada através de organizações coletivas, e a segunda é que envolva “[...] a formulação de alternativas às medidas propostas, sem o que seria difícil conseguir a mobilização.”

Como espaços de articulação multiatorial, “[...] que reúnem uma pluralidade de organismos governamentais e não-governamentais e combinam atividades de informação, formação, mobilização e intervenção” (Di Pierro, 2005, p. 1130), a resistência ativa empreendida pelos Fóruns, estaduais e regionais, e pelos Enejas tem sido importante na política de EJA no século XXI e será retomada no capítulo final dessa tese.

2.4 A EJA no século XXI: entre esperanças, conquistas e perdas de direitos

Decorridos dez anos de Jomtien, o “Marco de Ação de Dacar”, firmado no Fórum Mundial de Educação, em 2000, reafirmou a visão de que toda pessoa tem direito a uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem e que a educação configura-se como chave para “[...] um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI.” (UNESCO, 2001, p. 8). Dacar reformulou as metas da Educação para Todos, não alcançadas no final do século XX, projetando objetivos para o período 2000-2015, dentre os quais:

III. assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida; IV. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos (Unesco, 2001, p. 9).

No Brasil, o início do século XXI foi marcado pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCN-EJA), em 2000, e pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001. As DCN-EJA reconheceram a identidade própria da modalidade, destacando a necessidade de se considerar as situações, faixas etárias e perfis dos estudantes jovens e adultos (Brasil, 2000, parágrafo único, art. 5º). No parecer que acompanha as DCN-EJA, elaborado por Jamil Cury, o conceito de EJA é explorado para além da ideia de compensação de dívida social. Segundo o parecer, a EJA possui três funções, a saber: a função reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora objetiva a restauração do direito à educação, historicamente, negado aos sujeitos jovens e adultos, compreendendo não apenas o retorno do jovem e adulto à escola, mas o entendimento de que esses estudantes são sujeitos de direitos e que a permanência em uma escola de qualidade é um desses direitos. Reparação, aqui, ultrapassa a ideia de suprimento, adotada em programas de suplência, e busca garantir que jovens e adultos tenham acesso, pela escolarização, aos conhecimentos científicos produzidos e, a partir desse acesso proficiente, possam participar, de forma mais autônoma, de práticas sócio-político-culturais, em uma sociedade predominantemente grafocêntrica (Cury, 2000).

A função equalizadora entende que “A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas [...]” (Cury, 2000, p. 9) deve possibilitar igualdade de oportunidades e novas inserções sociais. Para isso, é preciso que a escola inclua esses sujeitos, com suas trajetórias escolares e de vida atravessadas por ausências e negação de direitos, garantindo mais do que o processo inicial de alfabetização. É preciso garantir o acesso aos saberes científicos, ao mundo letrado, possibilitando a atualização de saberes, o reconhecimento das habilidades que os sujeitos já possuem, a troca de experiências e a continuidade dos estudos.

Já a função qualificadora é o “próprio sentido da EJA”, abarcando a ideia de educação permanente, de atualização de conhecimentos durante toda a vida. Qualificadora, no texto, não se refere à formação técnica, profissionalizante, mas à ideia de que os tempos e espaços da EJA podem potencializar a emergência de saberes diversos e de habilidades pessoais e profissionais e podem colaborar no processo de (re)construção dos itinerários de vida e de formação dos jovens e adultos, entendendo que

[...] em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que

transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (CURY, 2000, p. 12).

Paiva (2009), ao comentar o processo de elaboração e aprovação das DCN-EJA, destaca que a ampla discussão ocorrida em torno do assunto, através de audiências públicas, dentre outros instrumentos, permitiu que Cury, relator das diretrizes, estabelecesse um diálogo plural com diversos atores da EJA. A partir desses diálogos, muitos dos sentidos partilhados por esses sujeitos foram incorporados ao parecer das DCN-EJA, incluindo a defesa contundente da educação como direito dos jovens e adultos. Em publicação realizada em comemoração aos 20 anos de aprovação das DCN-EJA, a autora reforçou a importância do parecer elaborado por Cury, afirmando que o parecer marcou a história da EJA, tanto pela relevância do documento final, quanto pela metodologia utilizada na elaboração do mesmo, marcada pela escuta ativa de professores e pesquisadores da EJA (Paiva, 2021).

Todavia, a formulação do parecer e a aprovação das diretrizes ocorreram no momento

[...] em que se assumia uma compreensão reduzida do que caberia à educação de jovens e adultos, revelada pela política de quase exclusividade de atendimento à criança no ensino fundamental [...], como pelas alternativas compensatórias sob forma de ação social que se prorrogavam pelos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (Paiva, 2009, p. 205).

Sobre o PNE 2001-2010, aprovado após as DCN-EJA, o capítulo que tratou da EJA apresentou um diagnóstico sobre a situação do analfabetismo no país, constatando que o problema não se resumia a uma questão demográfica, pois havia “reposição do estoque de analfabetos”, e que era preciso atuar “tanto sobre o estoque existente quanto sobre as futuras gerações.”. A lei enunciou 26 metas para a EJA, dentre elas o estabelecimento de programas visando à alfabetização de 10 milhões de jovens e adultos, em 5 anos, e a erradicação do analfabetismo até 2010, sem, contudo, prever os recursos³³ a serem empenhados para a consecução das metas previstas. Di Pierro (2010, p. 940), ao analisar o período de 1996 a 2001, em que se deu o processo de construção do PNE, afirma que

Quando dirigimos a atenção para as retóricas educativas, os acordos internacionais e a legislação nacional do período, somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Entretanto, quando analisamos as políticas

³³ O presidente Fernando Henrique Cardoso fez 9 vetos à Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE 2001-2010, dentre eles vetou a previsão de se elevar, na década de vigência do PNE, através do esforço conjunto da União, estados, Distrito Federal e municípios, os gastos públicos em relação ao Produto Interno Bruto – PIB aplicados em educação, a fim de que se atingisse o mínimo de 7%.

educacionais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade. [...].

Mesmo com a garantia constitucional da educação como direito social de todos, com a assunção da educação destinada aos jovens e adultos como uma modalidade da Educação Básica, as políticas educacionais dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) trataram a EJA de modo marginal. Terceirização de responsabilidades com a oferta de EJA, através da lógica de parcerias e do tratamento do analfabetismo ligado à esfera da filantropia, realização de ações de alfabetização de cunho compensatório, na contramão das lutas por políticas públicas permanentes de EJA, negação do direito à EJA no Fundef e suspensão das atividades da CNEJA são algumas das ações que atestam o lugar secundário da EJA nesses governos (Di Pierro, 2005).

Apesar de não ter assumido a coordenação interministerial dos programas de educação de jovens e adultos, muitos deles vinculados aos Ministérios do Desenvolvimento Agrário e do Trabalho e Emprego, o MEC não abriu mão de centralizar instrumentos de regulação da política de EJA, junto aos estados e municípios (Di Pierro, 2010). Destacam-se, nesse processo de regulação, a elaboração e distribuição de propostas curriculares³⁴, a formulação do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação, em 1999, o financiamento para produção de material didático, especialmente da Coleção “Viver, Aprender”, desenvolvida pela Ong Ação Educativa, em parceria com a Global Editora, e a criação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Enceja³⁵, em 2002.

Com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, esperançou-se que a EJA fosse inserida como prioridade nas políticas públicas educacionais do país. Segundo Di Pierro (2005, p. 1128), o governo “[...] operou inicialmente uma mudança discursiva, em que a alfabetização

³⁴ A proposta curricular para o 1º segmento da EJA (1ª a 4ª séries) nasceu na Ong Ação Educativa, em 1995, construída e apreciada por inúmeros educadores ligados à EJA. Em 1996, o MEC manifestou interesse em coeditar e distribuir o documento, como “subsídio à elaboração de projetos e propostas curriculares a serem desenvolvidos por organizações governamentais e não-governamentais, adaptados às realidades locais e necessidades específicas.” (Brasil, 2001, p. 5). Já a proposta curricular para o 2º segmento da EJA (5ª a 8ª séries) foi publicada em 2002, organizada pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos – COEJA, após aprovação das DCN-EJA, com o intuito de “[...] subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais, bem como nas instituições e escolas que atendem ao público de EJA.” (Brasil, 2002, p. 6).

³⁵ O Enceja foi instituído pela Portaria n. 2.270, de 14 de agosto de 2002, como instrumento de avaliação para aferir as competências e habilidades desenvolvidas pelos jovens e adultos no processo escolar ou em processos desenvolvidos fora da escola (na vida familiar, no trabalho, nos movimentos sociais, nas manifestações culturais...), em nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Catelli Jr, Gisi e Serrao (2013) tecem o histórico de criação e aplicação do Enceja e pontuam que o exame foi alvo de críticas advindas dos atores envolvidos na defesa do direito à EJA, especialmente dos Fóruns de EJA. Muitas das críticas direcionadas a essa política de certificação se deram em virtude de se entender o exame, criado em um contexto de poucos investimentos na EJA, como mais uma estratégia de sucateamento da modalidade, ancorada na ideia de aligeiramento da escolarização, e de desresponsabilização do Estado com a garantia de educação para os jovens, adultos e idosos.

de jovens e adultos passou a ser mencionada no rol de prioridades governamentais, ao lado de programas emergenciais de alívio da pobreza, como o Fome Zero.”. O Relatório-Síntese do IV Eneja, realizado em 2004, destacou o momento político nacional favorável à EJA, afirmando que:

Desde 2003 a inflexão causada nas políticas públicas no sentido de assumir o direito de todos à educação, especialmente em relação a jovens e adultos, produziu efeitos significativos no cenário nacional da área. Observa-se, com certo regozijo, que muitas demandas dos Fóruns organizados vieram sendo incorporadas nas agendas políticas [...] (Relatório-síntese do IV Eneja, 2004, p. 1).

Logo no início do primeiro mandato de Lula, em 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA)³⁶ e a Comissão Nacional de Alfabetização³⁷, posteriormente nomeada de Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)³⁸, atualmente nomeada como Secadi, que passou a ser responsável, dentre outras atribuições, pelo planejamento, orientação, coordenação, acompanhamento e avaliação de políticas voltadas para a alfabetização e educação de jovens e adultos. Em 2005, o governo lançou o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e, em 2007, a lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)³⁹, que, diferentemente do Fundef, que só abrangia o Ensino Fundamental regular, passou a abarcar todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Principal política de alfabetização do governo Lula, o PBA se organizou, inicialmente, de modo assemelhado ao PAS, reproduzindo a lógica empregada nas campanhas de alfabetização (Di Pierro, 2005), qual seja: concepção restrita e compensatória de alfabetização, módulos de ensino e aprendizagem com curta duração, utilização de mão de obra docente

³⁶ O decreto n. 4.834, de 8 de setembro de 2003 criou o Programa Brasil Alfabetizado, instituiu a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire.

³⁷ A Comissão Nacional de Alfabetização teve sua denominação e objetivo alterados pelo Decreto n. 5.475, de 22 de junho de 2005. Trata-se de um órgão consultivo, composto por personalidades reconhecidas nacionalmente e por representantes de instituições e entidades representativas da área educacional. A Cnaeja, segundo art. 2º do referido decreto, tem como objetivo “[...] assessorar o Ministério da Educação na formulação e implementação das políticas nacionais e na execução das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos.” (Brasil, 2005).

³⁸ A Secad foi criada pelo Decreto n. 5.159, de 28 de julho de 2004. Em 2011, com a inclusão do eixo inclusão na Secretaria, o nome do órgão foi alterado para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi, através do Decreto n. 7.480, de 16 de maio de 2011.

³⁹ Para detalhamento dos impactos do Fundeb na EJA, é válido consultar a tese de Carvalho (2011), que analisa a questão do financiamento das políticas para EJA adotadas nos governos Lula.

improvisada e precarizada, ausência de instrumentos que possibilitassem o acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas, desarticulação entre as experiências de alfabetização e oportunidades de prosseguimento dos estudos. O PBA passou por mudanças em seus primeiros anos e, em virtude das críticas advindas dos movimentos sociais, validadas através da CNAEJA, e com a publicação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, foi reorganizado através do Decreto n. 6.093, de 24 de abril de 2007.

Algumas iniciativas incidiram sobre o PBA, a exemplo da Coleção Literatura para Todos⁴⁰, em 2005, com vistas a distribuir obras literárias elaboradas com foco no público neoleitor jovem e adulto, do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização dos Jovens e Adultos (PNLA), em 2007, do Projeto Olhar Brasil⁴¹, em 2008, elaborado de forma conjunta com o Ministério da Saúde, intencionando identificar e corrigir problemas de visão de dos alfabetizando cadastrados no PBA, e do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), em 2009, destinado às entidades parceiras do PBA e às escolas públicas de ensino fundamental e médio na modalidade EJA.

Os governos Lula mantiveram, ainda, ações iniciadas nos governos anteriores, a exemplo do Enceja, à revelia dos Fóruns de EJA e Enejas, e do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos - Fazendo Escola, fruto da redefinição do antigo Programa Recomeço, criado em 2001, referente à transferência de recursos financeiros, para estados, Distrito Federal e municípios, destinados à ampliação de vagas na EJA e à melhoria da qualidade no atendimento educacional.

Muitas das iniciativas desenvolvidas nos governos Lula, conforme destaca Di Pierro (2010), foram precariamente articuladas entre si. O Relatório-Síntese do XI Eneja, evento realizado em Belém do Pará, em 2009, analisa que:

É preciso considerar que o atual governo federal, ainda que com percebidos avanços quanto ao lugar ocupado pela EJA na agenda política da União, não rompeu com a concepção de educação de jovens e adultos elaborada no bojo das reformas neoliberais do Estado e da educação no país na década de 1990, cuja execução se materializa no desenvolvimento de fragmentadas ações/experiências desenvolvidas sob a lógica da parceria “conciliatória” e no desenvolvimento de programas, em geral, pulverizando recursos e sobrepondo ações. Nesse sentido, o vasto “cardápio” de programas e

⁴⁰ Como parte da política de leitura do MEC, foi criado, em 2005, o Concurso Literatura para Todos, com o objetivo de democratizar o acesso à leitura e constituir acervo bibliográfico específico para jovens, adultos e idosos recém alfabetizados. As obras vencedoras do concurso eram distribuídas às entidades parceiras do PBA e às escolas públicas que ofertam a EJA.

⁴¹ O referido projeto não foi uma ação exclusiva para estudantes jovens e adultos. Atendeu, também, estudantes matriculados na rede pública de ensino da Educação Básica e pessoas com idade igual ou acima de 60 anos. Dentre as ações empreendidas, destacam-se a “assistência oftalmológica com fornecimento de óculos nos casos de erro de refração; encaminhamento, para serviços especializados, dos casos de outras doenças oftalmológicas (Brasil, 2008, p. 10).

projetos atuais (Programa Brasil Alfabetizado, Projovem, Proeja, entre outros) não se constituíram em uma política pública de Estado com efetividade social [...] (2009, p. 02).

Os governos Dilma Rousseff (2011-2016) mantiveram, em linhas gerais, as políticas educacionais iniciadas nos governos Lula (2003-2010), sem conseguir, também, consolidar a EJA como uma política pública de Estado. Destacam-se, no governo Dilma, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), em 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, através de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, e a aprovação do PNE 2014-2024, instituído pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabeleceu dez diretrizes, dentre elas a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação”; (Brasil, 2014) e 20 metas para a educação no país, assim como estratégias para alcançá-las. Dentre as metas estabelecidas, três se relacionam diretamente com a EJA, a saber:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
 Meta 09: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5 (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
 Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014).

Com o *impeachment* da presidenta Dilma, advindo de um golpe⁴² de natureza parlamentar, midiática e jurídica, em 2016, o governo de Michel Temer provocou um processo de desmonte das conquistas alcançadas pelos movimentos de luta pelo direito à EJA, “enterrando”, nas palavras de Frigotto (2018), o PNE. Desmantelamento da Secadi, redefinição arbitrária da composição do Fórum Nacional de Educação (FNE)⁴³, excluindo entidades como

⁴² A assunção de que a presidenta Dilma foi alvo de um golpe de Estado está em consonância com os escritos de Saviani (2020), Jinkings, Doria e Cleto (orgs.) (2016) e Galvão, Zaidan e Salgueiro (orgs.) (2016). Inclusive, é indispensável registrar que, no ano de defesa dessa tese (2023), o Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF-1) manteve o arquivamento da ação por improbidade administrativa, em virtude das chamadas “pedaladas fiscais”, inocentando a presidenta Dilma das principais acusações que foram propagadas como justificativa para a perda do seu mandato presidencial.

⁴³ O FNE, instituído pela portaria n. 1.407, de 14 de dezembro de 2010, após deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE, realizada em 2010, dentre outras atribuições, é o responsável por acompanhar a execução

a ANPEd e a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTEE), limitação dos gastos públicos por vinte anos, através da Emenda Constitucional 95, afetando, especialmente, a educação e a saúde, Reforma do Ensino Médio, BNCC são algumas das medidas tomadas por Temer em seu governo. Governo que, no campo da educação, “[...] representou o maior retrocesso dos últimos 70 anos ou mais.”, conforme pontua Frigotto (2018).

A eleição de Jair Messias Bolsonaro, em 2018, seguiu e ampliou o cenário de desmonte iniciado por Temer. No que compete à EJA, vivenciamos o mandato presidencial de um gestor que sequer mencionou em seu programa de governo, em 2018, a situação do analfabetismo e da escolarização de jovens e adultos no Brasil. Durante o governo de Bolsonaro, o tratamento aviltante às contribuições de Paulo Freire para a educação brasileira, cortes de verbas para a educação, em todas as suas frentes, extinção da Secadi e da Cnaeja⁴⁴, foram alguns dos ataques realizados à EJA. Ainda em campanha, em 2018, em palestra para empresários no Espírito Santo, Bolsonaro afirmou:

A educação brasileira está afundando. Temos que debater a ideologia de gênero e a Escola sem Partido. Entrar com um lança-chamas no MEC para expulsar o Paulo Freire lá de dentro. A imprensa já falou que eu queria matar gente lá, eu não posso mais usar figura de linguagem. Os alunos de 15 anos já não sabem fazer nem regra de três, não sabem nada de física, química e matemática. Por outro lado, eles defendem que tem que ter senso crítico. Vai lá no Japão, vai ver se eles estão preocupados com o pensamento crítico. A educação tem que ser mais objetiva (Bolsonaro, 2018, s/p).

Em sua proposta de plano de gestão, Bolsonaro se comprometeu em revisar e modernizar o conteúdo da educação brasileira, “[...] expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...]” (Bolsonaro, 2018, p. 46). Segundo análise de Paiva, Haddad e Soares (2019, p. 3), os ataques de Bolsonaro, desde o período de campanha eleitoral, a Paulo Freire anunciam a “[...] estreiteza de pensamento que visa construir uma escola não interessada em desenvolver o espírito crítico dos estudantes, apenas a aprendizagem formal de conteúdos voltados ao mercado de trabalho.”. Esse cenário de intensa desqualificação destoa da importância e necessidade da EJA no país. A seção a seguir trata, justamente, como os números evidenciam a existência de um numeroso contingente populacional que ainda não tem acesso à EJA.

do PNE e o cumprimento de suas metas. A redefinição arbitrária do FNE pelo governo Temer inviabilizou a realização da CONAE 2018.

⁴⁴ A Secadi e a Cnaeja foram extintas pelo Decreto n. 9.759, de 11 de abril de 2019.

2.5 A EJA em números no Brasil e na Bahia: evolução das matrículas e demanda potencial

A desqualificação da EJA nos últimos anos no país contrapõe-se à importância e à necessidade da modalidade para se garantir acesso e permanência dos jovens e adultos na escola, reduzindo as violações de direitos, dentre eles o direito à educação, às quais esses sujeitos foram submetidos, historicamente. Há, ainda, um grande contingente de pessoas que poderiam, e deveriam, encontrar na escola o lugar dos encontros, das trocas, do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. Conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua 2022, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais vem decrescendo, mas ainda atinge um percentual de 5,6% em nível nacional e de 11,7% na região Nordeste.

Os dados de analfabetismo das grandes regiões do país indicam que o Nordeste apresenta o maior percentual de analfabetos absolutos da federação, enquanto o Norte apresenta 6,4%, o Sudeste 2,9%, o Centro-Oeste 4,0 e o Sul 3,0%, ou seja, mais da metade dos analfabetos do Brasil (54,1%) vivem na Região Nordeste. É preciso ainda considerar que as taxas de analfabetismo se elevam, à medida que a idade dos grupos aumenta e de acordo com outras variáveis, como sexo e cor ou raça, conforme demonstram os dados abaixo:

Tabela 1 – Taxas de analfabetismo (%) por grupos de idade, sexo e cor ou raça

Variáveis consideradas			PNAD Contínua 2016-2022				
			2016	2017	2018	2019	2022
Grupos de idade	15 anos ou mais		6,7	6,5	6,3	6,1	5,6
	18 anos ou mais		7,1	6,9	6,6	6,4	5,9
	25 anos ou mais		8,3	8,0	7,7	7,4	6,8
	40 anos ou mais		12,1	11,7	11,3	10,8	9,8
	60 anos ou mais		20,5	19,4	18,8	18,1	16,0
Sexo	15 anos ou mais	Homem	7,0	6,7	6,5	6,4	5,9
		Mulher	6,5	6,3	6,1	5,8	5,4
	60 anos ou mais	Homem	19,7	18,3	18,0	17,9	15,7
		Mulher	21,1	20,2	19,4	18,2	16,3
Cor ou raça	15 anos ou mais	Branca	3,8	3,8	3,6	3,3	3,4
		Preta ou parda	9,1	8,7	8,4	8,2	7,4
	60 anos ou mais	Branca	11,6	10,9	10,4	9,5	9,3
		Preta ou parda	30,7	28,9	27,6	27,2	23,3

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da PNAD Contínua 2016-2022, IBGE.

Somando-se às diferenças nos percentuais de analfabetismo por região do país, os dados acima permitem perceber a idade e a condição étnico-racial dos indivíduos como variáveis que

intensificam a situação de apartamento desses sujeitos da escola. Os percentuais de analfabetismo vão aumentando de acordo com o grupo de idade, sendo três vezes maior entre o grupo com 60 anos ou mais. No Nordeste, conforme dados do IBGE (2023), o percentual de analfabetismo nesse grupo é muito superior à média nacional (16%): são 32,5% de analfabetos com 60 anos ou mais de idade, enquanto o Sudeste possui índice de 8,8% no mesmo grupo. Quando observamos a variável cor ou raça, constatamos que o percentual de analfabetos negros (7,4%), autodeclarados pretos ou pardos, com idade entre 15 anos ou mais, em 2022, é mais do que o dobro do percentual de autodeclarados brancos (3,4%). Essa desigualdade racial é escancarada, também, nos dados apresentados pelo IBGE sobre abandono escolar entre a população jovem (14 a 29 anos). Segundo o Instituto, dentre as pessoas de 14 a 29 anos que não concluíram o Ensino Médio e não frequentam a escola, 27,9% se autodeclaravam brancos e **70,9% pretos ou pardos** (Brasil, 2023).

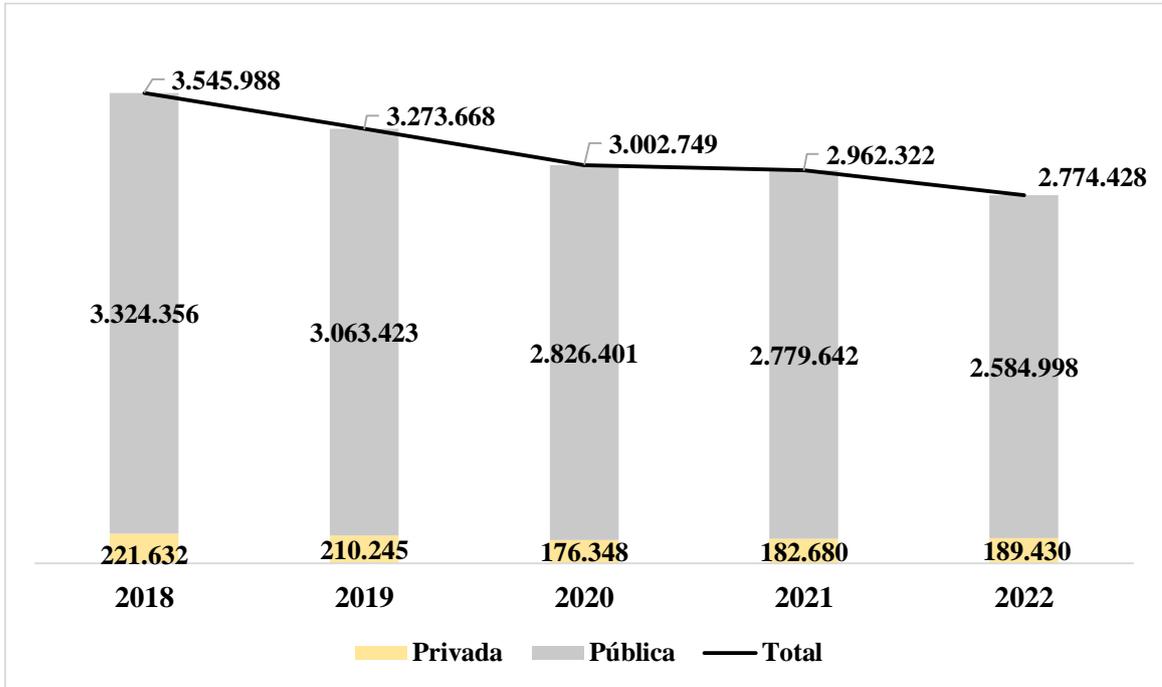
Quando perguntados sobre os motivos do abandono escolar, 40,2% desses jovens alegaram que abandonaram a escola porque precisavam trabalhar, 24,7% porque não tinham interesse em estudar, 9,2% por motivo de gravidez, 3,2% porque não tinha escola na localidade onde reside, dentre outros motivos apresentados. Os percentuais referentes aos motivos do abandono escolar apresentados pela pesquisa são similares entre a população preta ou parda e branca, mas apresentam diferenças consideráveis quando tomamos a variável sexo. Enquanto 24% das mulheres apontaram que a causa do abandono escolar foi a necessidade de trabalhar, 51,6% dos homens indicaram esse motivo. Entre as mulheres, 22,4% dos casos de abandono aparecem vinculados à gravidez e 10,3% à necessidade de cuidar dos afazeres domésticos ou de outra pessoa.

Para além dos números referentes ao analfabetismo absoluto, a PNAD-Contínua 2022 evidenciou que 46,8% das pessoas com 25 anos ou mais de idade não concluíram a Educação Básica, no Brasil, sendo que 28% não completaram o Ensino Fundamental. Dentre o grupo de 14 a 29 anos, 18,3% não completaram o Ensino Médio. Quando analisadas as condições de estudo e situação de ocupação, a pesquisa indicou que, no contingente de pessoas de 15 a 29 anos de idade, 59,1% das pessoas ocupadas não estudavam e nem se qualificavam e 22,4% das pessoas sem ocupação também estavam fora da escola ou de outras atividades de qualificação.

Confrontando os números de pessoas jovens e adultas analfabetas e subescolarizadas da PNAD-Contínua e os dados de matrícula no país, e da Bahia, dos últimos 5 anos, reproduzidos nos três gráficos abaixo, verificamos que há, ainda, milhões de pessoas jovens e adultas que, afetadas pelas desigualdades sociais, econômicas, regionais e étnicas, permanecem excluídas

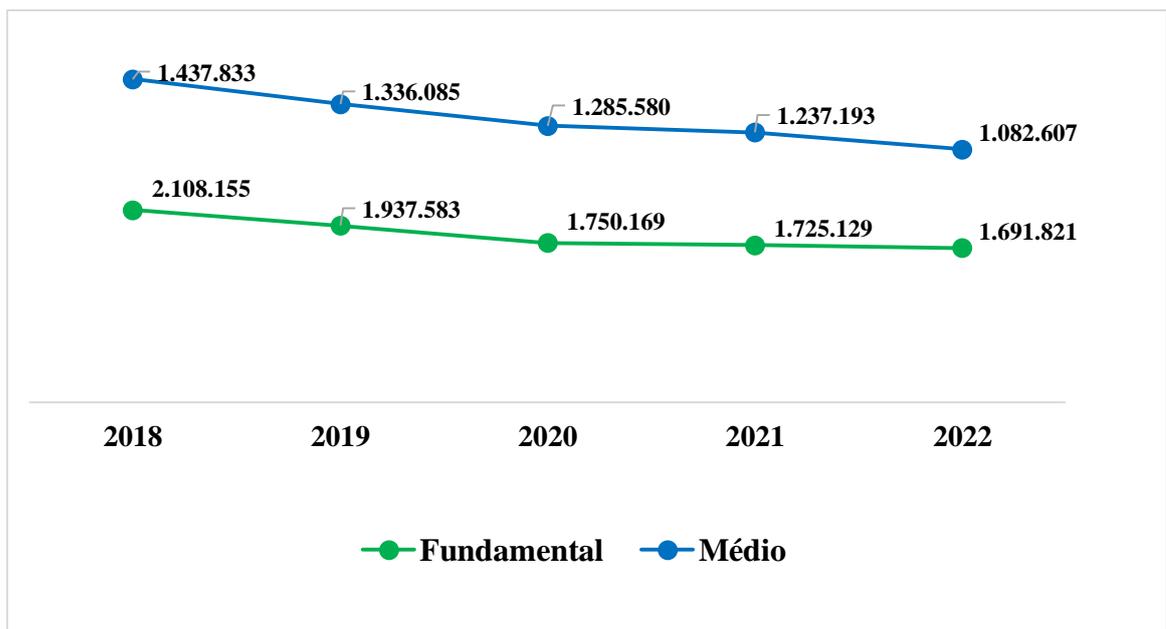
do processo de escolarização. Além disso, é preciso considerar, também, a exclusão ocorrida no próprio processo de escolarização. Assim, temos sujeitos excluídos do acesso e da permanência na escola.

Gráfico 1 – Evolução da matrícula na EJA – Brasil 2018-2022



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Inep, 2023, p. 27.

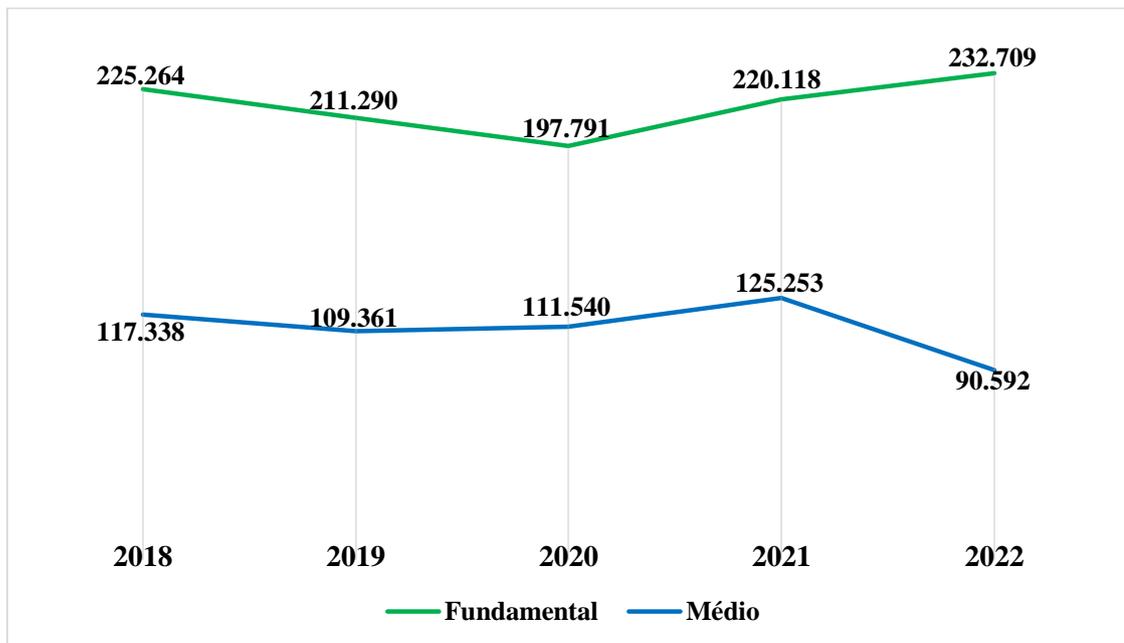
Gráfico 2 – Evolução da matrícula na EJA por etapa de ensino – Brasil 2018-2022



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Inep, 2023, p. 27

No estado da Bahia, o índice de analfabetismo, em 2022, foi de 10,3%, segundo dados da PNAD. A evolução de matrícula no estado, assim como no país, na etapa correspondente ao Ensino Médio, tem sofrido quedas consideráveis.

Gráfico 3 – Evolução da matrícula na EJA – Bahia 2018-2022



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados finais dos Censos Escolares - Inep, 2018-2022.

Os dados acima justificam o porquê Di Pierro (2022) classificou como mito, em entrevista para Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz, a ideia de que a EJA pode acabar e que a baixa escolaridade da população brasileira é um problema do passado e que será, em breve, superado, a partir de investimentos em processos educacionais das novas gerações. A autora explica que acreditar na dispensabilidade da EJA, considerando os números de analfabetos absolutos e de pessoas subescolarizadas no Brasil, é um total equívoco e reforça a importância da modalidade, junto com a garantia de outros direitos sociais, para os adultos, para os idosos e como uma porta de reingresso ao sistema educacional para as juventudes pobres, afetadas por inúmeras dificuldades de permanência na escola.

3. CAPÍTULO II: OS DISCURSOS REFORMISTAS DA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E PROMESSAS DE “NOVOS” FUTUROS”

Esse capítulo, em linhas gerais, discute os discursos reformistas da educação no século XXI. Inicialmente, a discussão se desenha a partir da ideia de educação e aprendizagem ao longo da vida, disseminada por organismos como a Unesco e a União Europeia, como um novo modelo de educação na contemporaneidade e como parte significativa de um “novo contrato social para a educação” (Unesco, 2022). O capítulo traz reflexões sobre como esse paradigma incide sobre a política de EJA, especialmente a partir da VI Confinteia, tratando-o sob o viés da teoria do capital humano e, também, sob o viés do paradigma da educação popular. Posteriormente, o capítulo afunila para as retóricas que sustentam o cenário de reformismo educacional vivenciado no país, com o NEM, a BNCC e seus desdobramentos, especificando como a “retórica do novo” é propagandeada por essas reformas como a solução para a “crise” da educação escolar.

3.1 A educação e aprendizagem ao longo da vida como princípio norteador da educação de jovens e adultos no século XXI

A ideia de que aprendemos ao longo da vida, segundo Gadotti (2016) e Ireland (2019), não é nova e aparece, em praticamente, todas as culturas, desde a Grécia, em Platão, até a China, em Lao-Tseo e Confúcio. Em Freire (1986), a ideia de educação aparece vinculada ao reconhecimento de nossa condição de inacabamento e da consciência de nossa finitude. Para ele, “A educação tem caráter permanente” (1986, p. 14) e é permanente não somente porque o homem se reconhece inacabado, mas “[...] pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.” (Freire, 2001, p. 12).

O que pode ser lido como novo, segundo Gadotti (2016), é como essa ideia vem sendo instrumentalizada nas políticas educacionais da segunda metade do século XX e no século XXI, especialmente, a partir da atuação de organismos internacionais. A instrumentalização da noção de educação ao longo da vida aparece, sobretudo, nos dois relatórios produzidos por Comissões Internacionais criadas pela Unesco, a saber: o relatório “Aprender a ser – a educação do futuro”, produzido pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidida por

Edgar Faure, em 1972, e o Relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, sob presidência de Jacques Delors, em 1996.

O relatório “Aprender a ser”⁴⁵ defendeu a necessidade de reformar as estruturas educativas existentes e modernizar as práticas pedagógicas, de modo a atender às “[...] exigências do desenvolvimento social, econômico e cultural das sociedades no século XX” (Faure, 1973, p. 219). Para isso, o documento destacou que somente uma “educação global e permanente” formaria sujeitos capazes de “[...] elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser.” (Faure, 1973, p. 17), para além da aquisição de conhecimentos em determinado tempo e espaço. Trata-se, pois, de auxiliar o sujeito no desenvolvimento de todas as suas dimensões e potencialidades, de modo que ele seja agente de seu próprio desenvolvimento, de sua mudança, de suas realizações, de seus processos educativos, na escola e fora dela, em todos os tempos-espaços da vida.

Conforme Lima (2004), o texto assumiu “[...] um conceito de educação enquanto ‘domínio político’ e objeto de ‘ação política’, responsabilizando o Estado, os governos e outros poderes pela sua orientação e provisão [...]”. Além disso, afirmou a educação como um elemento de libertação e humanização do sujeito, como ser inacabado e em constante aprendizagem, sem deixar de incorporar preocupações e propostas vinculadas ao papel da educação na formação de mão de obra preparada para atuar em contextos de modernização e desenvolvimento econômico. Gadotti (2016, p. 54) também destaca que, de alguma maneira, a ideia de educação permanente ou ao longo da vida que emerge do relatório de Faure mantém um viés humanista, preocupando-se com a formação cidadã dos sujeitos. Viés que vai sendo substituído “[...] por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações em contrário.”.

No relatório “Educação: um tesouro a descobrir”⁴⁶, de 1996, tem-se que, para pensar e construir um futuro comum, diante de um mundo globalizado cheio de tensões⁴⁷,

[...] é imperativo impor o conceito de educação ao longo da vida com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de

⁴⁵ A versão consultada nessa tese foi a publicada em 1973, pela Unesco, em espanhol. As citações estão em português, traduzidas por mim.

⁴⁶ A versão consultada nessa tese foi a publicada em 2010, pela Unesco, em português.

⁴⁷ O relatório aborda que as tensões entre o global e o local, entre o universal e o singular, entre a tradição e a modernidade, entre o longo prazo e o curto prazo, entre a competição e o respeito pela igualdade de oportunidades, entre o desenvolvimento dos conhecimentos e a capacidade de assimilação humana, entre o espiritual e o material “[...] encontram-se no âmago da problemática do século XXI (Delors, 2010, p. 8) e que a educação é o caminho para superá-las.

educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais. (Delors, 2010, p. 12).

O conceito de educação ao longo da vida é propagado no documento como a chave de acesso ao novo século, como resposta a um mundo em constante transformação, que exige que cada indivíduo desenvolva a capacidade de aprender a aprender. Segundo o relatório, a educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares, a saber: “o aprender a conhecer”, que combina “uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos”; “o aprender a fazer”, que proporcionaria não somente a qualificação profissional, mas a competência para enfrentar situações variadas; o “aprender a conviver”, como caminho para compreender o outro e gerenciar conflitos, e o “aprender a ser”, retomando as discussões do relatório de 1972, com vistas a desenvolver uma personalidade autônoma, as potencialidades individuais, os talentos e a responsabilidade pessoal consigo e com a coletividade (Delors, 2010, p. 31).

Em Hamburgo, em 1997, os participantes da V Confintea⁴⁸ nortearam as discussões sobre Educação de Adultos pelo viés da aprendizagem ao longo da vida, com base nos pilares adotados pelo “Relatório Delors”, afirmando que “A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas.” (Unesco, 1998, p. 3) e que é preciso “[...] assegurar que a aprendizagem ao longo da vida se torne uma realidade concreta no início do século XXI.” (Unesco, 1998, p. 7). A Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, dois documentos produzidos pela V Confintea, utilizaram a expressão “aprendizagem ao longo da vida” e não mais “educação ao longo da vida”, sob influência do relatório de 1996, e promoveram a educação de adultos “[...] como parte integrante de um sistema de aprendizagem ao longo da vida [...]” (Unesco, 1998, p. 19).

Segundo o “Relatório Global de Educação de Adultos” (GRALE), publicado pela Unesco em 2010, o texto organizado por Delors incidiu nessa mudança de termos e, atualmente,

⁴⁸ Ainda que a V Confintea tenha alcançado reconhecidos avanços no campo da educação de adultos, especialmente, no que se refere à alfabetização, a conferência abordou a ideia de aprendizagem ao longo da vida de modo instrumental, conforme assinala Gadotti (2016). Para informações detalhadas sobre a V Confintea (encontros preparatórios ocorridos no Brasil, contribuições da América Latina para a conferência, pós-Confintea, dentre outras), consultar Paiva (2015, p. 60-98).

a ênfase na expressão “aprendizagem ao longo da vida” é predominante, assim como foi em Hamburgo. Essa mudança de ênfase não é mera escolha lexical, mera alteração de uma expressão para outra, mas demarca uma mudança semântica, reduzindo o conceito de educação ao conceito de aprendizagem. Há, nas palavras de Gadotti (2016, p. 56), “[...] uma mudança de paradigma educacional.”, marcada pelo esvaziamento da noção de educação permanente, que, salvaguardadas as possíveis críticas, mantinha uma vinculação estreita com a formação cidadã dos indivíduos, e pela progressiva substituição pelo “[...] conceito de aprendizagem ao longo da vida e pelos seus derivados – qualificações, competências, habilidades [...]”, como afirma Lima (2010, p. 49).

O “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida”⁴⁹, emitido pela Comissão das Comunidades Europeias, após realização do Conselho Europeu de Lisboa, em 2000, tratou a aprendizagem ao longo da vida como estratégia prioritária da União Europeia, diante da “sociedade do conhecimento”. O documento definiu novas competências básicas consideradas necessárias para a participação ativa nas sociedades dessa nova era, a exemplo do conhecimento das tecnologias digitais, de línguas estrangeiras, do desenvolvimento da autoconfiança e da auto-orientação, entendendo a aquisição dessas competências como “[...] apenas o início de um contínuo de aprendizagem ao longo da vida.”, já que o mercado de trabalho exige “[...] competências, qualificações e experiências em permanente mudança”. O documento reforça, assim como o relatório de 1996 da Unesco, a necessidade do indivíduo “aprender a aprender”, pois, “Cada vez mais, os empregadores exigem a capacidade de rapidamente aprender e adquirir novas competências, adaptando-se a novos desafios e situações.” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 12).

Em 2009, na Confinteia VI⁵⁰, realizada no Brasil, em Belém, os quatro pilares da educação postulados pelo “Relatório Delors” foram, novamente, reafirmados e o papel da aprendizagem ao longo da vida foi definido levando em conta a “sociedade do conhecimento”. Para o “Marco de Ação de Belém”,

O papel da aprendizagem ao longo da vida é fundamental para resolver questões globais e desafios educacionais. Aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao

⁴⁹ Logo após a veiculação do Memorando, a Comissão das Comunidades Europeias emitiu outros dois documentos que reforçaram o papel fundamental do paradigma da aprendizagem ao longo da vida na “sociedade do conhecimento”. São eles: a comunicação “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade” e o “Livro Branco da Comissão Europeia: um novo impulso à juventude europeia”, ambos de 2001.

⁵⁰ É preciso observar que o substantivo aprendizagem começa a ser vinculado, também, à expressão educação de adultos, especialmente a partir da Confinteia VI, e o termo utilizado pela Unesco, para se referir à educação de pessoas adultas, passa a ser “aprendizagem e educação de adultos” (AEA), enfatizando, assim como no caso da expressão educação e aprendizagem ao longo da vida, o substantivo aprendizagem como elemento central da educação.

título”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. (Unesco, 2010, p. 6).

A educação de adultos foi considerada como “[...] um componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida [...]”, pois a “[...] a aprendizagem e educação de adultos preparam as pessoas com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos.” (Unesco, 2010, p. 7). Segundo análise realizada pela Secadi/MEC (2016), o “Marco de Ação de Belém” gerou, no governo brasileiro, o compromisso “[...] de se instalar em território nacional um processo de debate para formulação de políticas públicas de educação de jovens e adultos ao longo da vida.”. Como parte desse processo, o país organizou, em 2015, em Porto Seguro, o Seminário Nacional de Educação ao Longo da Vida, que antecedeu a Confitea Brasil +6, comentada na próxima seção. Nesses eventos, propostas foram desenhadas com o intuito de se definir uma política nacional para a EJA, estruturada sob o paradigma da educação ao longo da vida (Brasil, 2016).

O paradigma da aprendizagem ao longo da vida ocupou centralidade, também, em Incheon, na Coreia do Sul, em 2015, no Fórum Mundial de Educação. A Declaração de Incheon “Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” focou em estratégias e prioridades para se atingir o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS), qual seja: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (Unesco, 2016, p. 7), reconhecendo a educação como motor principal do desenvolvimento e como estratégia essencial para o sucesso de todos os objetivos do desenvolvimento sustentável⁵¹. Conforme o documento,

Precisa-se, urgentemente, que crianças, jovens e adultos desenvolvam, ao longo da vida, as necessidades e as competências flexíveis de que necessitam para viver e trabalhar em um mundo mais seguro, sustentável, interdependente, baseado em conhecimentos e guiado pela tecnologia. A Educação 2030 garantirá que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência (Unesco, 2016, p. 6).

⁵¹ Os objetivos do desenvolvimento sustentável, resumidamente, são: erradicação da pobreza, fome zero e agricultura sustentável, saúde e bem-estar, educação de qualidade, igualdade de gênero, água potável e saneamento, energia limpa e acessível, trabalho decente e crescimento econômico, indústria, inovação e infraestrutura, redução das desigualdades, cidades e comunidades sustentáveis, consumo e produção responsáveis, ação contra a mudança global, vida na água, vida terrestre, paz justiça e instituições eficazes e parcerias e meios de implementação. O detalhamento de cada um desses objetivos está disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>

No mesmo ano do Fórum Mundial de Educação, o Instituto da Unesco para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL) publicou a “Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos”⁵², que, assim como a Confinteia VI, definiu a aprendizagem e a educação de adultos como elementos essenciais da aprendizagem ao longo da vida, denotando processos de aprendizagem formais, não formais e informais, através dos quais os indivíduos “[...] desenvolvem e enriquecem suas capacidades para viver e trabalhar, tanto em seu próprio interesse quanto no de suas comunidades, organizações e sociedades.” (Unesco, 2017, p. 6).

A Confinteia Brasil +6 reuniu, no mesmo evento, o Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida e o Balanço Intermediário da VI Confinteia. Como resultado das discussões e atividades realizadas no evento, a Secadi/MEC lançou a “Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas”, visando “[...] contribuir para a ampliação e o fortalecimento do debate sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob a ótica da ELV.” (Brasil, 2016, p. 8). Integram essa coletânea textos estruturantes das discussões tecidas nessa tese, a exemplo de “Educação Popular e Educação ao Longo da Vida”, de Moacir Gadotti, e “A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis?”, de Licínio Lima. Na coletânea, consta, ainda, o documento inicial, proposto pela Secadi/MEC, com um conjunto de ideias e propostas, visando, após discussões, à definição de uma política para a EJA em contexto de direito à ELV.

Seguindo a intenção anunciada no evento, de formulação de uma política de EJA na perspectiva da ELV, em 2018, a Lei n.13.632, de 06 de março de 2018, alterou a LDBEN, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, modificando o art. 3º, que passou a inserir a “XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.” como um princípio da nossa educação, o art. 37, que definiu a EJA como instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida, com a seguinte redação “Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” e, também, o art. 58, que trata da oferta de educação especial.

Recentemente, a Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, estabelecida pela Unesco em 2019, publicou o relatório “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, no qual afirmou que o “[...] direito à educação ao longo da vida e o compromisso com a educação como um bem público e comum [...]” (Unesco, 2022, p.

⁵² A versão do documento consultada nessa tese foi publicada em 2017, no Brasil.

12) devem ser tomados como princípios estruturantes do novo contrato social para a educação. Contrato que se faz urgente, na defesa do documento, como via de reparação das injustiças e como meio de transformação do futuro, rumo a “[...] futuros pacíficos, justos e sustentáveis para todos.” (Unesco, 2022, p. i).

No mesmo ano da publicação do Relatório, o “Marco de Ação de Marrakech – Aproveitar o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos”, oriundo da Confintea VII, reafirmou necessidade de um novo contrato social para a educação e a aprendizagem e educação de adultos como componente essencial da aprendizagem ao longo da vida, “[...] reconhecendo que a aprendizagem ao longo da vida é o principal motor de uma sociedade da aprendizagem em diferentes níveis, que envolvem indivíduos, famílias, organizações, locais de trabalho, bairros, cidades e regiões.” (Unesco, 2023, p. 4).

Mas o que esses documentos citados e tantos outros produzidos nos últimos anos⁵³ têm em comum, além do fato de comungarem da noção de educação e/ou aprendizagem ao longo da vida como chave para a educação do século XXI? Esses documentos, de forma direta ou indireta, alimentam discursos que advogam a necessidade de renovação da educação e, como parte dessa renovação, defendem retóricas em favor da reforma da escola, prescrevendo que “Os sistemas educacionais devem fornecer respostas para os múltiplos desafios da sociedade da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo.” (Delors, 2010, p. 28).

Em “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, um dos mais recentes documentos produzidos pela Unesco, por exemplo, encontramos a defesa da renovação da educação, a partir de cinco dimensões, a saber: a pedagogia, os currículos, o ensino, as escolas e as oportunidades educacionais em diferentes espaços, ao longo da vida. No decorrer do documento, deparamo-nos com prescrições como “[...] é necessário estabelecer novas formas de organizar a aprendizagem.” (p. 45); “[...] devem ser realizadas alterações importantes nas políticas que regulam a seleção, a preparação e as trajetórias de carreira dos professores [...]” (p. 85); “Devemos repensar e reimaginar os currículos [...]” (p. 64); “Aulas e horários precisam de reformulação. [...] Uma reformulação significativa da organização da escola é necessária [...]” (p. 97); “As práticas pedagógicas são baseadas em produções de experiência, reflexão e estudo, que devem ser reformuladas de maneira contínua a luz das

⁵³ A exemplo dos textos: “Livro Branco da Comissão Europeia: um novo impulso à juventude europeia” e “Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade”, ambos divulgados pela Comissão das Comunidades Europeias, em 2001, e “Revista PRELAC, uma trajetória para a educação para todos - Panorama sócio-educacional: cinco visões sugestivas sobre a América Latina e o Caribe (2004) e “Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?” (2016), publicados pela Unesco.

exigências do presente e do futuro” (p. 48); “Deve ser estabelecida uma nova relação entre a educação e os conhecimentos, capacidades e valores que ela promove.” (Unesco, 2022, p. 147).

A repetição desse discurso reformista, especialmente nos documentos oficiais do campo educacional, pode ser entendida como uma estratégia de fabricação de um consenso em favor da urgência e emergência das reformas. Há, nas palavras de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429), a tentativa de “[...] popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas.”. Para as autoras, a disseminação do “[...] ‘vocabulário da reforma’ pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’.”, introjetando a ideia de que essa modernidade reclama uma renovação da escola, como [...] panacéia, ao mesmo tempo que fórmula mágica [...]” (Laval, 2004, p. X), no enfrentamento das novas demandas sociais.

No caso da educação e aprendizagem ao longo da vida, os discursos veiculados nos documentos citados nessa seção assumem esse paradigma como princípio norteador da educação no século XXI, logo das reformas propagandeadas como necessárias para a renovação da educação na contemporaneidade, imprescindíveis para a consecução de “novos futuros” (Unesco, 2022, p. 147). Na próxima seção, discuto esse paradigma sob dois vieses possíveis: a teoria do capital humano e a educação popular, partindo do suposto que, majoritariamente, os discursos reformistas propagados pelos organismos internacionais utilizam a noção de educação e aprendizagem ao longo da vida vinculada ao primeiro viés, enquanto os movimentos sociais, a exemplo dos Fóruns de EJA, têm lutado, de modo incisivo, por uma educação ao longo da vida pensada sob as lentes da educação popular.

3.1.1 A aprendizagem ao longo da vida sob o viés da teoria do capital humano

Para Gadotti (2016), a noção de aprendizagem ao longo da vida, expressa em documentos como o “Relatório Delors”, deixou de ter como referência a formação dos sujeitos para a participação e vida cidadã e passou a ter como foco as exigências do mercado capitalista, em que a “[...] aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito.” (Gadotti, 2016, p. 54). Competitividade, necessidade de adaptação das forças de trabalho às novas exigências do mercado, empreendedorismo, desenvolvimento de competências e habilidades individuais e coletivas são algumas das ideias que aparecem, fortemente, vinculadas às políticas educacionais de aprendizagem ao longo da vida, sob a égide do neoliberalismo. Como destaca Lima (2016, p. 16),

Nas últimas décadas, tem sido predominante uma concepção de educação ao longo da vida (na escola e fora dela) amplamente subordinada ao ajustamento à economia no novo capitalismo, à produtividade e ao crescimento econômico, à empregabilidade e à competitividade. Não apenas as ressonâncias democráticas e autonômicas de uma educação permanente comprometida com a transformação da economia e da sociedade foram sendo enfraquecidas como, também, o próprio conceito de educação ao longo da vida, sujeito a um forte desgaste nas suas dimensões libertárias e críticas, passando mesmo a ser objeto de profundas modificações. Nos últimos anos, o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” foi assumido pelos discursos políticos, no contexto de grandes organizações internacionais, da União Europeia e dos governos dos respectivos Estados-membros como categoria dominante. Num contexto marcado pela defesa da reforma neoliberal do Estado de bem-estar social, dando lugar à responsabilização de cada indivíduo pela construção do seu portefólio competitivo de competências, visando o ajustamento de cada um às necessidades de uma economia e de um mercado de trabalho crescentemente desregulados, o conceito de educação foi frequentemente retirado dos discursos políticos e pedagógicos, para dar lugar a novas categorias emergentes como qualificações, competências, habilidades economicamente valorizáveis.

Os quatro pilares postulados por Delors, aprender a conhecer, a fazer, a ser e a conviver, por exemplo, mantém forte relação com esta perspectiva neoliberal de responsabilização do indivíduo por suas trajetórias de sucesso ou fracasso. Paiva (2009, p. 58) pontua que esses pilares se vinculam fortemente “[...] com o modelo capitalista em crise, gerador de desigualdades nunca dantes vistas, em tempos curtos e tão acelerados.”. Para a autora,

O aprender a fazer carrega a concepção inata da inteligência e das capacidades e, assim sendo, justifica as não competências, que acomodam as insatisfações pelas inserções diferentes dos trabalhadores no mundo do trabalho, cada vez mais especializado e complexo, e não admite lugar para a qualificação, esta insuficiente e, por isso mesmo, justificadora dos maus lugares de muitos. Nenhuma dessas condições está posta no modelo em que se faz a educação, mas no sujeito, incapaz, se não detiver a *competência social*, atributo eficiente das aptidões dos indivíduos. As desigualdades de classe, fomentadora desses lugares na sociedade e no mundo do trabalho, não são objeto de discussão [...] (Paiva, 2009, p. 58).

O Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC), aprovado em 2002, adicionou, ainda, um quinto pilar como base da educação no século XXI: o “aprender a empreender”, com foco no desenvolvimento de atividades inovadoras, na proatividade dos sujeitos para tomar iniciativas, elaborar propostas e construir um projeto de vida. Nesse sentido, uma das funções da educação do século XXI destinada à classe trabalhadora, nesses moldes pensados pelos organismos internacionais, é o desenvolvimento de competências empreendedoras, ao longo da vida, “[...] disseminando a ideia de que a grande massa de trabalhadores desempregados, seja porque foram demitidos, seja porque nem sequer tiveram acesso ao emprego, pode redimir-se através do empreendedorismo individual” (Amorim, 2017, p. 124).

Apesar do discurso da Unesco em defesa da educação e aprendizagem ao longo da vida “[...] ter centrado força na dimensão humanista, voltada para questões de qualidade de vida e o desenvolvimento do potencial criativo e cultural do ser humano” (Ireland, 2019, p. 54), a noção de aprendizagem ao longo da vida consolidada por esse organismo, também, ancora-se no modelo do capital humano, tomando a educação como lugar estratégico no processo econômico-produtivo. Segundo Frigotto (2010, p. 44), os organismos internacionais, a exemplo da Unesco, disseminaram a teoria do capital humano “[...] como panaceia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos [...]”.

Difundida no Brasil na década de 1960, essa teoria contribuiu fortemente com a crença de que a educação atuaria como instrumento de distribuição de renda e equalização social. Schultz (1979, p. 79), um dos precursores dessa teoria, defendeu que

Embora a educação seja, em certa medida, uma atividade de consumo que oferece satisfações às pessoas no momento em que obtém um tipo de educação, é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo. Dessa forma, uma parte sua é um bem consumidor aparentado com os convencionais bens duráveis do consumidor, e outra parte é um bem de produtor. Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar suas consequências como uma forma de capital. Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como *capital humano*.

Para o economista, o investimento em educação explicaria, no âmbito macroeconômico, aumento de produtividade e um caminho de superação dos atrasos econômicos. No âmbito microeconômico, atuaria como um diferencial no rendimento produtivo individual das pessoas e em seus rendimentos. Assim, investir em educação seria investir em caminhos para o desenvolvimento econômico dos países e para a diminuição das desigualdades sociais. E ter acesso à educação seria um passaporte para o mercado de trabalho, logo para prover condições básicas de sobrevivência e, mais do que isso, para alcançar melhores condições de emprego e de vida, abrindo possibilidade, inclusive, de mobilidade social. Essa é a visão defendida reiteradamente pelo Banco Mundial. Para esse organismo, a educação é indispensável para o crescimento econômico e desenvolvimento mais rápido e mais sustentável de um país. Além disso, “Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis.” (Banco Mundial, 2011, p. 1).

Em sua gênese, conforme esclarece Saviani (2021, p. 429), a teoria do capital humano, “[...] entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que

progressivamente seria incorporada pelo mercado [...]”. Como esclarece Oliveira (2020, p. 36-37), nesse período,

[...] foi dada a educação a grande responsabilidade: possibilitar a cada país aumentar sua capacidade produtiva e, desse modo, negar sua condição de subdesenvolvimento. Seria então papel da educação retirar do atraso e da miséria não só os indivíduos em particular, mas a totalidade da população. A educação passa a conter uma função salvacionista. Essa educação compreende, na verdade, a escolarização formal e regular, capaz de, supostamente, elevar os níveis de aspiração dos indivíduos e suas capacidades produtivas, rompendo com uma cultura de atraso e indigência econômica. Foi assim que a educação acabou eleita como o mais adequado instrumento de distribuição equitativa de oportunidades e rendas. Esse pensamento contribuiu para a consolidação de uma narrativa econômica que restringe as complexidades sociais e projeta um futuro imaginado para pessoas e nações.

Para alcançar essa “função salvacionista”, a retórica disseminada é a de que se faz necessário reformar os sistemas de ensino e as práticas educativas de modo a formar capital humano capaz de se adequar às necessidades do mercado. Frigotto (1989) explica que a teoria do capital humano ganhou corpo no contexto de expansão da perspectiva liberal tecnicista, que, no Brasil, se desenvolveu fortemente nos anos 1960, apoiando-se em um duplo reforço, qual seja: atuar como remédio para a “ineficiência” e “inoperância” da escola e oferecer, a partir dos pressupostos do tecnicismo, o caminho tido como adequado para se “[...] constituir o processo educacional como um investimento – a educação geradora de um novo tipo de capital – o ‘capital humano’.” (Frigotto, 1989, p. 121).

Com a crise do capital na década de 1970, reestruturaram-se os processos produtivos. O modelo de produção fordista, apoiado “[...] na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho [...]” (Saviani, 2021, p. 429), na produção em série e na acumulação de estoques de produção, entrou em crise: os trabalhadores reivindicaram melhores condições de trabalho e maiores salários; o desemprego estrutural tornou-se um problema, reduzindo o consumo. Mas o capital sobrevive de crises e a cada nova crise se fortalece. Como afirma Freitas (1995, p. 120), “É nos períodos de crise que o capitalismo introduz modificações tendentes a garantir taxas de exploração mais adequadas aos seus objetivos”. Assim, em poucos anos, o modelo fordista-taylorista cedeu espaço para a implementação do toyotismo, como brevemente citado no capítulo anterior.

A alteração do modelo de produção configurou-se como uma forma de reestruturação do capital, diante da crise vivenciada. O capital reorganizou suas formas de controle societal, pois, conforme relata Antunes,

Os operários tinham se mostrado capazes de controlar diretamente não só o movimento reivindicatório mas o próprio funcionamento das empresas. Eles demonstraram, em suma, que não possuem apenas uma força bruta, sendo dotados também de inteligência, iniciativa e capacidade organizacional. Os capitalistas compreenderam que, em vez de limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtudes da inteligência (Antunes, 1999, p.44-45).

A teoria do capital humano seguiu essa reorganização e se atualizou: não se trata mais de preparar mão de obra para ocupar postos de trabalho em um mercado em expansão, mas de preparar, individualmente, as pessoas para competirem em um mercado de trabalho em que não há emprego para todos. Agora, não só a força física do trabalhador interessa, mas sua capacidade de ser flexível, suas habilidades socioemocionais, intelectuais, afetivas (Frigotto, 2009). O que os sujeitos podem “[...] esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade.” (Saviani, 2021, p. 430).

Como nos esclarece Oliveira (2020, p. 49), a empregabilidade aparece como um desdobramento da teoria do capital humano e “[...] responsabiliza o trabalhador pela sua condição de desempregado. O trabalhador é o culpado pelo seu desemprego ou pela sua falta de emprego, já que ele não atende às demandas do mercado de trabalho [...]”. A lógica assumida é que o combate ao desemprego e à pobreza ancora-se, basicamente, em criar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, para que os indivíduos desenvolvam competências, habilidades e conhecimentos flexíveis, exigidos pelo mercado.

A centralidade na aprendizagem, como estratégia para a educação, é defendida no documento “Aprendizagem para Todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento, elaborado pelo Banco Mundial, em 2011. O Banco defende essa estratégia, explicando que “[...] crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula.”. O documento ainda afirma que, no âmbito pessoal, “[...] são as competências do trabalhador que determinará a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. Conhecimento e qualificação contribuem também para que o indivíduo possa ter uma família saudável e instruída e participe da vida cívica.” (Banco Mundial, 2011, p. 3).

Depreende-se desse discurso que as capacidades de cada indivíduo de buscar novas aprendizagens, diante de um mercado de trabalho e de uma sociedade em constantes mudanças, de superar os desafios e de se superar, de se aperfeiçoar, tornando-se empregáveis e adaptáveis,

são, assim, fatores determinantes para uma vida mais feliz e uma sociedade mais equitativa. Se o sujeito não conseguir alcançar esse universo, a responsabilização por sua exclusão recairá sobre ele. Ainda que o indivíduo alcance o status de empregabilidade, o modo de organização atual capitalista não possibilita emprego para todos. Então, configura-se uma “pedagogia da exclusão”, que introjeta a responsabilidade pela condição de excluído do mercado de trabalho, e das condições mínimas de sobrevivência, no indivíduo. Faz ele acreditar, ainda, que, não tendo emprego formal, é possível empreender, trabalhar por conta própria, ser “empresário de si mesmo” (Saviani, 2021, p. 431). Nesse contexto, como discute Saviani (2021, p. 430), “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis.”.

É essa refuncionalização da teoria do capital humano que aparece fortemente nas políticas educacionais no Brasil na década de 1990, brevemente discutidas no capítulo anterior, e nas orientações dos organismos internacionais para a educação, irmanada com a ideia de que é preciso desenvolver a capacidade de “aprender a aprender”. O “Relatório Delors”, por exemplo, pontua que o pilar “aprender a conhecer”, um dos quatro pilares da educação ao longo da vida, envolve a combinação de “[...] uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: **aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.**” (Unesco, 2010, p. 12 – grifos meus). A Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais segue esse mesmo entendimento, afirmando que

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de **novas competências**, em função de **novos saberes** que se produzem e demandam um **novo tipo de profissional**, preparado para poder lidar com **novas tecnologias** e linguagens, capaz de responder a **novos ritmos e processos**. Essas **novas relações entre conhecimento e trabalho** exigem capacidade de iniciativa e **inovação** e, mais do que nunca, **“aprender a aprender”**. Isso coloca **novas demandas para a escola**. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (Brasil, 1997, p. 28 – grifos meus).

No ano seguinte, os PCNs do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, ao discorrerem sobre a importância dos recursos tecnológicos na sociedade da época, afirmaram que o perfil do trabalhador estava se modificando e era preciso, para sobreviver no mercado de trabalho, “[...] que o trabalhador tenha conhecimentos atualizados, iniciativa, flexibilidade mental, atitude crítica, competência técnica, capacidade para criar novas soluções e para lidar

com a quantidade crescente de novas informações, em novos formatos e com novas formas de acesso.” (Brasil, 1998, p. 138). O documento arremata essa descrição do trabalhador exigido pelo mercado, afirmando que “[...] a educação pode contribuir para diminuir diferenças e desigualdades, na medida em que acompanhar os processos de mudanças, oferecendo formação adequada às novas necessidades da vida moderna.” (Brasil, 1998, p. 138).

Mais recentemente, esse discurso do “aprender a aprender” como caminho da formação exigida na contemporaneidade foi reiterado na BNCC, que afirmou:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. **Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2018, p. 14).

Como é possível perceber, trata-se de subordinar a escola, seus tempos, espaço e organização, às necessidades sociais de ordem econômica, em que “O ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico (Laval, 2004, p. 3). No contexto da EJA, a Unesco reforçou esse ideal de formação flexível, afirmando que:

[...] a tarefa da AEA [Aprendizagem e educação de adultos], por meio da responsabilidade compartilhada das partes interessadas, **consiste em proporcionar – de forma flexível – a aquisição equitativa de conhecimentos, competências e habilidades relevantes ao longo da vida**, incluindo orientação profissional e outros suportes de aprendizagem para o emprego, trabalho decente, desenvolvimento de carreira e empreendedorismo. (Unesco, 2023, p. 7 – grifos meus).

Aprender a aprender, como se vê, ocupa certa centralidade nas retóricas reformistas vinculadas ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida, pelo viés da teoria do capital humano, agora, rejuvenescida, mascarando as relações sociais de produção estabelecidas na sociedade capitalista, ao difundir a visão burguesa de que, para produzir a sua existência, cada indivíduo depende de si, de seus esforços e dedicação, de sua capacidade de aproveitar as oportunidades de aprendizagem, de seu potencial criativo e empreendedor. Trata-se de uma “pedagogia do negócio”, ou ainda, de “pedagogias de mercado”, conforme discute Brandão (2016, p. 163-164), que alimentam o discurso do “[...] do aprender como uma forma fácil de adquirir não o conhecimento, mas sim a habilidade “para” [conhecer] [...]”.

Gadotti (2016), ao analisar o paradigma da educação ao longo da vida, especialmente com a ampliação de interesse pelo tema no MEC, após a Confitea VI, constatou que a noção vinculada ao capital humano, brevemente descrita acima, não é a única via, quando pensamos em uma educação para todos, por toda a vida. Para o autor, existem dois modelos teórico-práticos de educação e aprendizagem ao longo da vida: o modelo do capital humano e o modelo humanitário. Esse último entende a educação como um direito humano ao longo da vida, valorizando a participação cidadã, a formação política, a emancipação dos sujeitos e suas experiências de vida, a diversidade de culturas e a ideia, amplamente discutida por Freire (1996), de que somos seres incompletos, inconclusos e, portanto, em constante aprendizado.

Ao comentar esses dois modelos, Gadotti (2016) analisa que o modelo do capital humano reforça as desigualdades já existentes entre os sujeitos que têm e os que não têm acesso à educação, enquanto o modelo humanitário, em oposição à concepção neoliberal de educação, preocupa-se com o desenvolvimento integral do sujeito e

[...] defende a educação como um direito e não como um serviço a ser comprado pelos indivíduos que podem pagar por ele, tornando o indivíduo responsável pela sua própria educação; sustenta, ainda, que a educação é dever do estado e direito do cidadão e que deve promover a cooperação e a colaboração entre os cidadãos e não reforçar o individualismo. (Gadotti, 2016, p. 60).

Levando em conta essas considerações e partilhando da visão defendida por Lima (2016, p. 15), de que educação ao longo da vida representa “[...] uma filosofia educativa que pode conferir uma nova centralidade à EJA, dependendo, no entanto, de sua orientação político-educativa, é que a seção seguinte foca em discursos que pensam a EJA sob as lentes da educação popular, como outra via possível de desenvolvimento da noção de educação ao longo da vida.

3.1.2 A EJA sob as lentes do paradigma da educação popular: uma outra possibilidade de entendimento da noção de educação ao longo da vida

Considerando que o paradigma da aprendizagem ao longo da vida permeia as discussões e políticas no campo da educação, nacional e internacionalmente, afetando, de modo especial, a EJA, Gadotti defende a posição de que “[...] precisamos defender a **Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular** e não na perspectiva do Banco Mundial, da OCDE e da União Europeia, que subordinam a educação à lógica do mercado e desprezam a cidadania” (2016, p. 64, grifos do autor).

Entendida sob as lentes da educação popular, a educação ao longo da vida volta-se para a participação social, a cidadania e a construção da autonomia dos sujeitos e engloba o “[...] o respeito e a defesa dos direitos humanos, a pedagogia crítica, os movimentos sociais, a comunicação e a cultura popular, a educação de adultos, a educação não-formal e a educação formal em todos os níveis, a educação ambiental, enfim, a educação integral e inclusiva.” (Gadotti, 2016, p. 61).

Diferente do paradigma bancário de educação⁵⁴ e da ideia de educação como capital humano, o paradigma da educação popular assume outra racionalidade, pensando a educação com o povo e não para o povo, tomando essa educação como “[...] instrumento político de conscientização e politização, por meio da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares.” (Brandão; Assumpção, 2009, p. 29). Esse paradigma funda-se na dialogicidade, nos saberes e fazeres das classes populares. Para Gadotti (2012, p. 14),

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia, baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a também [...].

O “Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas”, publicado em 2014, apresenta a dialogicidade, a amorosidade, a conscientização, a transformação da realidade e do mundo, a realidade concreta como ponto de partida, a construção do conhecimento e pesquisa participante e a sistematização de experiências e do conhecimento como categorias que assentam as bases epistemológicas da educação popular, a partir do ideário freiriano, destacando que “[...] desde os anos de 1960, tanto no campo das práticas quanto nos momentos de reflexão sobre as ações em Educação popular, produziu-se um conjunto de categorias importantes para orientar as experiências populares e institucionais.” (Brasil, 2014, p. 36).

⁵⁴ O paradigma educacional bancário concebe a educação como um prática dissertadora, que resguarda ao professor a exclusividade da narração. Para Freire (2020, p. 80), nessa perspectiva educativa, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. A relação educador-educando é, portanto, uma relação verticalizada, na qual o estudante recebe, passivamente, e memoriza, mecanicamente, os conteúdos, cada vez mais esvaziados de sentidos. Há, assim, a prevalência de uma racionalidade instrumental, tecnicista e desconectada das realidades vividas pelos educandos, que silencia a indagação e a problematização e aliena o próprio estar no mundo e com o mundo. Em “Educação como prática de Liberdade” (1967), Freire afirma que uma educação que trabalha sobre o educando e não com ele, que dita ideias, no lugar de trocá-las, e não se abre ao debate e à discussão, está perdida no bacharelismo estéril e vazio.

As bases históricas e epistemológicas da educação popular são constituídas nas experiências dos movimentos sociais e estão vinculadas ao entendimento da educação como caminho de emancipação e libertação humana, em um contexto de luta de classes (Brasil, 2014). Brandão e Assumpção (2009, p. 28) afirmam que a emergência da educação popular se deu a partir da “[...] conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares.”.

A década de 1960 é representativa dessa emergência e simboliza um marco na história da educação popular e da educação brasileira, em virtude dos inúmeros e expressivos movimentos de educação e cultura nascidos e desenvolvidos nesse período. O quadro abaixo ilustra a efervescência de ações ocorridas no país, na primeira metade da década de 1960, a partir da atuação multiatorial de integrantes de movimentos sociais diversos, estudantes, artistas, intelectuais, sindicalistas, religiosos vinculados à Igreja Católica, políticos, dentre outros:

Quadro 1: Principais movimentos de cultura e educação popular da década de 1960

Ano	Movimentos de cultura e educação popular
1961	Criação do Movimento de Cultura Popular – MCP, em Recife.
1961	Criação do Movimento de Educação de Base – MEB, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, com apoio governamental.
1961	Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal.
1961	Criação do Centro Popular de Cultura – CPC, na União Nacional dos Estudantes – UNE
1962	Primeiras experiências de alfabetização de adultos realizadas por Paulo Freire, no Centro Dona Olegarinha, em Recife.
1962	Campanha de Educação Popular da Paraíba – Ceplar.
1962	Campanha de Alfabetização da UNE.
1963	Alfabetização de Adultos pelo Sistema Paulo Freire, em Angicos, Rio Grande do Norte.
1963	I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em Recife.
1963	Experiência com o Sistema Paulo Freire em Brasília, ponto de partida para a adoção do Sistema Paulo Freire em vários Estados, no bojo das ações de Alfabetização e Cultura Popular, patrocinada pelo Ministério de Educação e Cultura
1964	Criação do Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Decreto n. 53.465.

Fonte: Elaboração própria, conforme Paiva (2015) e Fávero (2013).

Paiva (2015, p. 259) pontua que esses movimentos nasceram com a pretensão de transformar as estruturas sociais, econômicas e políticas do país, buscando criar uma sociedade mais justa e humana e valorizar a cultura nacional. Ainda que encabeçados por grupos com

orientações políticas e ideológicas, por vezes, diversa, buscaram métodos pedagógicos que combinavam a “[...] alfabetização e educação de base com diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral, considerando como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições sócio-econômicas e políticas do país.”. Fávero (2013, p. 49) analisa que essas propostas de cultura e educação popular dos primeiros anos de 1960 representaram um salto qualitativo em relação às mobilizações e campanhas governamentais empreendidas em anos anteriores, no que se refere à educação de pessoas jovens, adultas e idosas, “E o que as fez radicalmente diferentes foi o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, e o fato de terem orientado sua ação educativa para uma política renovadora.”.

Tomando a relevância da orientação político-pedagógica da educação popular, especialmente para pensarmos a EJA, Pontual tem percepção similar à defendida por Gadotti, no que se refere à emergência de se pensar a noção de educação ao longo da vida sob as lentes da educação. Para Pontual (2016, p. 70),

Afirmar a ELV na perspectiva da Educação Popular significa atribuir-lhe a missão de promover uma cidadania ativa e transformadora, e construí-la com base nas práticas da democracia participativa, objetivando um modelo de desenvolvimento integral que promova a justiça social, a inclusão com equidade, a sustentabilidade e a superação de todas as formas de violência e discriminação. Trata-se de integrar diversas modalidades e estilos de educação e formação, institucionalizadas ou não, desenvolvidas tanto com base em organizações e movimentos sociais quanto no Estado, por intermédio de políticas públicas.

Analisar a política de EJA, a partir dessas considerações e dentro do escopo dessa pesquisa, envolve olhar para a escola pública, seu funcionamento e função social. Ainda que a proposta de uma educação popular esteja muito mais assentada em práticas educativas desenvolvidas fora do ambiente escolar, o paradigma da educação popular reconhece a escola como espaço “[...] estratégico para concretização de outro projeto de sociedade (Brasil, 2014, p. 28). Seria, então, possível pensar em uma escola pública popular? Gadotti (2016, p. 6-7) questiona, ainda: “Como pode existir um vínculo entre a Educação Popular que tem suas origens nos movimentos sociais e a Educação ao longo da vida, fortemente marcada pelo ensino formal, oficial, e associada aos sistemas de ensino?”.

O próprio autor explica que, apesar da complexidade da questão, “Está claro que a Educação ao Longo da Vida, mesmo estando vinculada ao sistema educacional, pode se referendar também na Educação Popular.” (Gadotti, 2016, p. 7). Para isso, é preciso que a educação seja entendida para além do processo formal, burocrático, mas como essencialmente

atravessada pela cotidianidade, pela cultura, pelo trabalho, “[...] reafirmando a educação, a aprendizagem como uma necessidade vital para todos e todas, um processo que dura a vida inteira.” (Gadotti, 2016, p. 62).

Ao indagar, ainda, sobre a possibilidade da educação ao longo da vida vir a se configurar, no âmbito da educação formal, oficial, como uma educação contra-hegemônica, como a educação popular, Gadotti constata que “A correlação de forças está em franca desvantagem para a Educação Popular.”, mas que essa pergunta só terá resposta se tentarmos, e defende que “Não podemos agora arriar nossas bandeiras da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos e nos aventurar a hastear a bandeira da Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida ingenuamente.” (2016, p. 62).

O autor relata que o “Marco de Ação de Belém”, documento final da VI Confinteia, “[...] ignorou a visão da EJA na perspectiva da Educação Popular proposta no documento preparatório do Brasil e abandonou a expressão ‘Educação ao Longo da Vida’ em favor da expressão ‘Aprendizagem ao Longo da Vida’ [...]” (Gadotti, 2016, p. 61). A mesma constatação foi feita pelos Fóruns de EJA, durante a realização da Confinteia Brasil +6⁵⁵, em 2016. Nesse período, o autor supracitado, inclusive, entendeu que o país vivia um momento mais favorável para se disputar “[...] uma concepção popular de Educação ao Longo da Vida” (Gadotti, 2016, p. 63), em virtude da abertura de canais de diálogo entre a Secadi e a educação popular. Todavia, como atestam os Fóruns de EJA, a Confinteia Brasil +6 encaminhou e desenvolveu as discussões sobre educação ao longo da vida de modo contrário às discussões e propostas encaminhadas pelos movimentos sociais nas atividades preparatórias ao evento.

No último dia do evento, os Fóruns de EJA, que integraram o grupo de trabalho⁵⁶ responsável pelo planejamento, organização e coordenação do Seminário Internacional, emitiram uma carta endereçada à conferência, expressando discordâncias dos “[...] pronunciamentos manifestados pelo Poder Executivo por meio da SECADI/MEC.”. Na carta, os Fóruns defenderam a política de EJA, na perspectiva da educação popular, reafirmaram que a luta do movimento é pela concepção de EJA como direito e demonstraram indignação porque “[...] a educação popular foi suprimida de todo o Seminário. Passou a ser uma Oficina Temática, deixando de ser concepção. Um momento específico para aqueles e aquelas que lá quiserem estar”, quando, na realidade, havia sido acordado, em momentos que antecederam a Confinteia Brasil +6, a exemplo do Seminário realizado em Porto Seguro, que “[...] tudo neste seminário

⁵⁵ A Confinteia Brasil +6 realizou-se de 25 a 27 de abril de 2016, em Brasília.

⁵⁶ Juntamente com representações da ANPEd, Consed, Unesco, CEAAL, FNE, Sesi, CUT, dentre outras.

do Balanço Intermediário da VI Confinteia no Brasil+6 trataria de Educação de Jovens e Adultos ao longo da vida, na perspectiva da educação popular” (Fóruns de EJA, 2016, p. 2-3).

Os Fóruns, ainda, manifestaram completa discordância da postura do MEC ao vincular a educação ao longo da vida com a formação para o trabalho, adotando a lógica do mercado, destacando, incisivamente, a necessidade de se discutir que tipo de formação é essa, para qual trabalho, de modo a se falar de [...] qualificação DO trabalho e não de formação de mão de obra barata a ser usada em momentos de crise.” (Fóruns de EJA, 2016, p. 4). O documento materializa a contradição entre dois vieses para se pensar a EJA sob o paradigma da educação ao longo da vida, no século XXI: um estruturado sob a perspectiva da educação popular, defendido pelos Fóruns, e outro fortemente relacionado com as exigências do mercado, como discutido na seção anterior.

O cenário de reformismo educacional atual, marcado pelo NEM, BNCC e seus desdobramentos, mantém estreita vinculação com o segundo viés. Nicodemos e Cassab (2022) analisam que as políticas educacionais em curso na atualidade organizam-se de modo a fragilizar, esvaziar e descaracterizar os sentidos assegurados para a EJA, em marcos legais como a LDBEN 9394/96 e as DCN-EJA, de 2000. Esse entendimento é o mesmo dos Fóruns de EJA do Brasil. O XVII Eneja, 2022, em Santa Catarina, reafirmou a defesa da EJA em uma perspectiva emancipatória de educação, pública, gratuita, laica, socialmente referenciada, inclusiva e para todos, e a relevância da educação popular na construção de “[...] processos educativos emancipatórios, como forma de construção da resistência e luta social frente ao processo homogeneizador e pasteurizado da BNCC.” (Relatório-síntese do XVII Eneja, 2022, p. 8).

Nesse sentido, interessa, a partir da análise do (não) lugar da EJA no contexto de reformismo educacional atual realizada nessa tese, pensar em contradiscursos reformistas, que, assim como fizeram os Fóruns de EJA, no XVII Eneja, repudiem o alinhamento da EJA às políticas neoliberais maquiadas de promessas de “novos futuros” e materializadas no NEM e na BNCC e defendam a educação como direito da classe trabalhadora, o que é, para Brandão (2006, p. 54), “[...] parte do projeto histórico de um dia toda a educação realizar-se, em uma sociedade plenamente democrática, como uma educação popular (Brandão, 2006, p. 54).

3.2 As retóricas reformistas e a “crise” da escola: Novo Ensino Médio e BNCC como promessas de “novos futuros”

O cenário de reformismo educacional que se desenhou no Brasil nos últimos anos, e que impactou a política de EJA no país, encontra abrigo em um discurso corriqueiramente reproduzido, e partilhado por muitos de nós, de que a educação brasileira e a escola pública estão em crise, especialmente quando pensamos na etapa do Ensino Médio, e que reformá-las é urgente para que se possa alcançar melhores resultados educacionais e sociais. No século XX, a retórica da crise da educação, no âmbito internacional, ganhou holofotes com a publicação da obra “A crise mundial da educação: uma análise sistêmica”, de Philips Coombs, em 1968, anterior ao relatório “Aprender a ser”, discutido no início desse capítulo. O relatório de Faure é, aliás, quase um receituário para a crise destrinchada na produção de Coombs.

O Banco Mundial é um dos organismos internacionais que defende a urgência das reformas do sistema educacional, no âmbito global (Banco Mundial, 2011). Especificamente, sobre o Ensino Médio, em “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos” (2010), o BM afirma que essa etapa da educação brasileira, como nenhuma outra, expõe a disparidade na qualidade da educação do país em relação a outros países da OCDE, considerando que o Ensino Médio apresenta currículo sobrecarregado e voltado para a memorização, que os sistemas escolares estaduais possuem infraestrutura ineficiente e carecem de professores capacitados, o que resulta no fato de muitas escolas de Ensino Médio brasileiras serem consideradas “fábricas de abandono” (Banco Mundial, 2010, p. 7).

Para o BM (2011), vivemos tempos de acelerada transformação, que exigem novos perfis e qualificações profissionais. Diante desses novos tempos, e mediante altos índices de desemprego entre a população jovem, os sistemas de educação tiveram a sua ineficiência atestada, pois mostraram-se incapazes de formar jovens com as competências corretas necessárias ao mercado de trabalho. Torres, em 1996, já afirmava que “Na ótica do BM, a reforma educativa – entendida como reforma do sistema escolar – é não só inevitável como também urgente. Postergá-la trará sérios custos econômicos, sociais e políticos para os países.” (1996, p. 131).

Esse discurso reformista do BM, alimentado desde os últimos anos do século XX, se manteve ainda mais firme no século XXI, associando a urgência de reformas dos sistemas educativos, dentre eles a escola, com o crescimento econômico, o desenvolvimento e a superação das desigualdades sociais. Em 2010, após divulgação do estudo “*Achieving World*

Class Education in Brazil: The Next Agenda”, elaborado pelo BM, o Brasil comemorou⁵⁷ a análise feita pelo órgão, atestando os avanços representados pelas reformas empreendidas no país, a partir da segunda metade dos anos de 1990. Além desse resultado, o documento indicou desafios a se superar, de modo a garantir o progresso, dentre eles ganhou destaque a necessidade de atualização do Ensino Médio como uma medida a ser buscada pelo país.

Uma leitura do documento que traz a exposição de motivos para a Medida Provisória – MP n. 746, de 22 de setembro de 2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, criando a Reforma do Ensino Médio, revela o alinhamento da Reforma do Ensino Médio brasileira com as orientações no BM, expressamente declarado em:

18. Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância - Unicef. (Brasil, 2016, s/p).

A exposição de motivos tece um diagnóstico dessa etapa de ensino, afirmando que “Atualmente o ensino médio possui currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI”. Afirma, ainda, que “[...] jovens de baixa renda não vêem sentido no que a escola ensina [...]”, “[...] que um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional [...]” e que o diagnóstico tecido “[...] é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho [...]” (Brasil, 2016, s/p).

A apresentação da versão final da BNCC, com a inclusão do Ensino Médio, publicada em 2018, reitera essa ideia, ao afirmar que

A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes.

⁵⁷ Conforme matéria publicada no portal oficial do MEC, intitulada “Banco Mundial analisa a evolução e os desafios da educação brasileira”, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/banco-mundial#:~:text=Pr%C3%B3ximos%20desafios%20E2%80%93%20Para%20o%20Banco,a%20manuten%C3%A7%C3%A3o%20dos%20rumos%20atuais>. Nela, o então ministro da educação, Fernando Haddad, destaca: “O estudo mostra que as políticas públicas atuais estão funcionando, em ritmo satisfatório, e que agora precisam ser aprimoradas.”.

Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. (Brasil, 2018, p. 5).

Faria Filho (2010) pontua que a retórica norteadora das reformas educacionais do século XX funda-se na ideia de que a reforma da escola é a reforma da sociedade, alimentando uma suposta primazia da educação sobre outros problemas sociais e inculcando o discurso de que “[...] o emprego, a distribuição de renda, o desenvolvimento econômico e social, a saúde, a diminuição da criminalidade, etc. etc., tudo isso depende da educação” (Faria Filho, 2010, p. 21). Tal retórica pode ser percebida em muitos dos documentos citados nessa tese, seja nos que defendem a aprendizagem ao longo da vida como eixo norteador da educação do século XXI, o que se configura, também, como uma proposta de reforma, seja os que justificam como necessário e desejável o cenário reformista atual. Tanto a Reforma do Ensino Médio quanto à construção da BNCC alimentam a retórica de que as mudanças oriundas dessas políticas são essenciais e urgentes para o alcance de uma aprendizagem mais útil, mais significativa, que atenda aos interesses atuais dos estudantes, às exigências do mercado produtivo e, como resultado, faça o país avançar, progredir (Brasil, 2018).

Os discursos em prol do NEM e da BNCC se materializaram em campanhas publicitárias lançadas, em meios de comunicação de massa, como a televisão aberta e a Internet, com a finalidade de fabricar um consenso social em torno da urgência e necessidade dessas reformas, ilustram bem as retóricas reformistas adotadas. Várias foram as peças publicitárias divulgadas pelo MEC, após a publicação da MP n. 746/2016. Em uma delas, com duração de 30 segundos, o cenário parece ser um auditório lotado e escuro. A voz de um narrador, enquanto a câmera foca no rosto de uma jovem, anuncia “Novo Ensino Médio. Quem conhece aprova!”. Em seguida, um grande foco de luz ilumina os enunciadores, jovens, representativos do público do Ensino Médio, um a um, enquanto o entorno dos mesmos continua escuro. Temos, então, o seguinte discurso: “Enunciadora 1: **Eu escolho** o que eu vou estudar? Então é claro que **eu aprovo!** Enunciador 2: **Minha vocação**, sim, **eu aprovo!** Enunciadora 3: **Eu quero!** Enunciador 4: **Eu aprovo!**”. A voz do narrador retorna à cena, enquanto a câmera destaca os rostos de alguns jovens, e afirma: “Com o Novo Ensino Médio, **você tem mais liberdade para escolher o que estudar**, de acordo com a sua **vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.**”. Um quinto enunciador aparece em cena e diz: “Quem conhece o novo Ensino Médio **aprova!**”. Nesse momento, aparece na tela, em letras garrafais, a informação “Já é assim com 72% dos brasileiros!” (Brasil, 2016 – grifos meus).

Em 2017, outra peça publicitária, ambientada no mesmo cenário, que sugestiona ser uma reunião, assembleia ou encontro similar de jovens estudantes, seguiu a mesma linha discursiva da peça descrita acima. No início da propaganda, um narrador afirma: “Novo Ensino Médio. **Quem conhece aprova!**”. À medida que alguns dos jovens se levantam e assumem a enunciação, um de cada vez, um foco de luz ilumina a imagem de quem fala. O primeiro jovem exclama: “Eu quero **fazer jornalismo!**”; em seguida, uma jovem pontua: “Eu **quero ser professora! É o que eu amo!**”; o terceiro diz: “E eu, **designer de games!**”, seguido de uma quarta jovem que afirma: “Eu **quero um curso técnico** para já poder trabalhar!”. Após as diferentes escolhas juvenis serem proferidas, uma voz narra o seguinte texto, enquanto imagens de jovens felizes, iluminados por um grande foco de luz e com ares esperançosos, são exibidas: “Com o Novo Ensino Médio, **você tem mais liberdade para escolher o que estudar**, de acordo com a sua vocação. **É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro!**”. A peça termina do mesmo modo que a descrita acima, com o reforço do mote “**Quem conhece o Novo Ensino Médio, aprova!**”, acompanhada das mesmas informações sobre o índice de aprovação da reforma (Brasil, 2017, grifos meus).

Em outra campanha publicitária divulgada pelo MEC⁵⁸, ainda em 2016, com duração de um minuto, o ambiente, agora, é uma sala de aula. Um jovem se levanta de sua cadeira, direciona-se à mesa em que a professora está sentada, aparentemente, pede autorização para conversar com os colegas de turma e, após resposta positiva da docente, profere os seguintes dizeres:

Aí galera! Vocês já conhecem o Novo Ensino Médio? **Essa proposta que tá todo mundo comentando por aí.** Sabia que ela foi baseada nas experiências de vários países? Países que tratam a educação como prioridade. E que ela vai deixar o aprendizado muito mais estimulante e compatível com a realidade dos jovens de hoje? Pois é! Agora, além de aprender o conteúdo obrigatório, essencial para a formação de todos e que será definido pela Base Nacional Comum Curricular já em discussão, eu **vou ter liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento para me aprofundar.** Tudo de acordo com minha vocação e com o que eu quero para minha vida. E para quem prefere terminar o ensino já preparado para começar a trabalhar, poderá optar por uma formação técnica profissional, com aulas teóricas e práticas. Acesse o site e participe das discussões. **Agora é você quem decide o seu futuro!** (Brasil, 2016, grifos meus).

⁵⁸ As análises dessa peça publicitária produzidas por Galvão (2019, p. 118-136), em sua tese intitulada “As representações discursivas da Reforma do Ensino Médio, lei n. 13.415/2017, em diferentes gêneros do discurso”, e por Pimentel (2019, p. 1301-1302), no texto “Proselitismo pedagógico e conversão ideológica na Reforma do Ensino Médio” podem colaborar para uma ampliação de discussões sobre os modos como o Governo Federal utilizou da propaganda, veiculada em diferentes suportes, como meio de “vender” o NEM e a BNCC.

Enquanto o estudante fala, os seus interlocutores, estudantes e a professora, acompanham atentamente e expressam, de modo não verbal, curiosidade, alegria e concordância com o que está sendo falado. Não há qualquer indagação, sinal de discordância ou mesmo de dúvida sobre a reforma anunciada. Ao contrário, o plano de filmagem vai intercalando o foco no estudante que anuncia o “novo” e nas expressões de credulidade daqueles que recebem, positivamente, a novidade. Em letras coloridas, no quadro branco da sala, vão sendo reproduzidas digitalmente algumas ideias-chave do discurso, como Novo Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular, e outras ideias adicionais ao que está sendo falado, que atuam como esclarecedoras do dito, como, por exemplo, uma lista com alguns nomes de países “que tratam a educação como prioridade”.

As ideias veiculadas nessas três peças publicitárias selecionadas e descritas acima contêm elementos que aparecem recorrentemente nos discursos adotados pelo movimento reformista atual, dentre os quais destacam-se a propagação da retórica da liberdade de escolha e da retórica do “novo”, como estratégias discursivas para fabricação do consenso em torno dessas reformas. A promessa da liberdade de escolha é vendida sob a perspectiva de uma lógica individual, em que cada sujeito poderá escolher, por querer, por vocação, por amor, o seu futuro. O “Guia de Implementação do Novo Ensino Médio”, lançado em 2018, pelo MEC, em parceria com o Consed e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (Foncede), afirma que “A espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem **a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas.**” (Brasil, 2018, p. 23). É preciso destacar, no entanto, que, seguindo as discussões já realizadas sobre a refuncionalização da teoria do capital humano nas políticas educacionais do país, a responsabilização dos indivíduos não diz respeito apenas a um possível sucesso, mas, também, ao seu fracasso.

A exaltação de um Ensino Médio flexível, “estimulante e compatível com a realidade dos jovens”, que permite ao estudante ser o que quiser ser, como propagado nas peças descritas acima, é uma estratégia de “venda” de um serviço-produto que tem como alvo o estudante, “consumidor”, e toda a sociedade. Nesse sentido, a propaganda governamental divulga, legítima, torna desejável o que discursivamente diz ofertar. O apelo coercitivo reside na promessa de liberdade de escolha, atrelada ao “fato” de que “quem conhece aprova!”, estimulando a adesão irrefletida à ideia propagandeada. Vende-se mais do que o produto em si! Vende-se o que ele promete ser, a partir de motes de fácil aceitação social, afinal, quem não gostaria de ter liberdade de escolher o que quer estudar, de decidir o próprio futuro?

Vendem-se promessas que, na prática, carregam pouca ou nenhuma chance de efetivação, considerando as condições concretas educacionais do país, marcadas pela desigualdades, das mais diversas naturezas. Estudo realizado por Cássio e Goulart (2021), analisando a promessa de liberdade de escolha do NEM e sua operacionalização no Estado de São Paulo, confirmou previsões já apontadas no campo da educação, quais sejam: a livre escolha prometida pela reforma depende de condições materiais das redes de ensino, mais do que dos quereres individuais estudantis, e estudantes socioeconomicamente favorecidos têm mais chances de liberdade de escolha, em detrimento de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Sobre essas duas constatações, os autores esclarecem que a liberdade de escolha individual é uma promessa que só poderia ser efetivada em larga escala, ainda assim com restrições, em um cenário em que a reforma fosse acompanhada por massivos investimentos na estruturas das escolas e na contratação de pessoal, o que não é a realidade do país, que congelou investimentos em áreas importantes, como educação e saúde, por 20 exercícios financeiros, ou seja, até 2036, através da EC 95/2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal. O NEM, assim, acentua, ainda mais, a dualidade perversa da educação (Libâneo, 2012), demarcando a existência de uma escola para ricos e outra para pobres, em que a “[...] liberdade de escolha continuará sendo um privilégio daqueles/as que sempre gozaram dela: estudantes das escolas privadas provenientes das elites, das classes médias e, como mostram os dados analisados na pesquisa, estudantes da rede estadual mais privilegiados.” (Cássio; Goulart, 2021, p. 530).

Os autores citados acima, inclusive, destacam o fato de que a inoperância da liberdade de escolha não somente foi prevista por especialistas em educação, mas era de conhecimento dos próprios atores envolvidos na gestação e implementação da reforma. Não por acaso, a própria conversão da MP n. 746/2016 na Lei n. 13.475/2017, em seu art. 4º, que alterou o art. 36 da LDBEN, condicionou a oferta dos itinerários formativos às condições dos sistemas de ensino, com a seguinte redação:

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 36: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados **por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino**, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

Considerando, então, que, em muitos casos, especialmente quando pensamos nas escolas estaduais, não há condições materiais que permitam arranjos curriculares variados (Cássio; Goulart, 2021), o que resta é, na contramão da retórica da liberdade de escolha propagandeada Brasil afora, armengar a oferta dos itinerários formativos, penalizando, sobretudo, estudantes de escolas públicas e, dentro das escolas públicas, estudantes do ensino noturno e de municípios com poucas escolas, fato reconhecido pela Frente Currículo e Novo Ensino Médio⁵⁹, que, junto às secretarias de educação e aos parceiros privados, definiu estratégias para lidar com essa realidade previsível, como a utilização de “[...] ‘projetos de pesquisa’ (em itinerários não escolhidos pelos/as estudantes) e a adoção massiva da modalidade EaD.”. Na prática, então, atestam os autores, “[...] as desigualdades educacionais serão aprofundadas pela reforma, em vez de mitigadas.” (Cássio; Goulart, 2021, p. 516).

Constatação, também, anunciada, ainda em 2018, por César Callegari, integrante do CNE, que, em sua carta de renúncia do cargo de presidente da Comissão Bicameral da BNCC do Ensino Médio, cargo ocupado por ele por dois anos, asseverou:

[...] falar de opções diante das baixas de condições de funcionamento das escolas brasileiras? Hoje, na maioria das unidades, pouco pode ser assegurado. A precariedade é generalizada. Em muitos colégios não há professores suficientes, não há laboratórios, não há internet e sobram alunos por sala de aula. Mais da metade dos municípios brasileiros tem apenas uma escola de ensino médio e nessa escola é comum não haver condições adequadas de funcionamento. Pergunto: como uma proposta de reforma do ensino médio pode ser apresentada sem levar em consideração seus limites e possibilidades? Onde está o necessário plano de ação para enfrentar esses problemas? Pois tanto no âmbito da Lei como no que se refere à BNCC, nada se diz sobre isso. Portanto, sem conteúdo e sem condições, não é honesto dizer que os jovens terão opções. Seria bom que tivessem. Infelizmente, para a maioria, esta miragem poderá significar ainda mais frustração e mais exclusão. Provavelmente, um maior aprofundamento das nossas atuais desigualdades.

Essa realidade incide, diretamente, sobre a outra retórica fortemente explorada nas campanhas publicitárias do Governo Federal, a retórica do “novo”, incorporada, inclusive na expressão “Novo Ensino Médio”. Pimentel (2019), ao analisar quatro filmes publicitários divulgados pelo governo federal sobre a Reforma do Ensino Médio, buscando destacar marcas neoliberais e neocoloniais desse material, constatou que as peças buscaram persuadir discursivamente a população brasileira, a partir da exploração das retóricas do novo, além da

⁵⁹ A Frente de Currículo e Novo Ensino Médio configura-se como uma estratégia vinculada à Agenda da Aprendizagem, criada em 2019, pelo Consed, em regime de colaboração com a Undime e em parceria com o Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna, com o objetivo de auxiliar na construção dos currículos e arquitetura do NEM, nos estados. Informações sobre a Frente, materiais de apoio produzidos e mapeamento das ações realizadas podem ser consultadas em: <https://www.consed.org.br/gt-ensino-medio>

retórica da liberdade de escolha. Para o autor, as retóricas do novo exploradas “[...] animam velhos cenários, ocultando aquilo que pode não agradar o seu público” (Pimentel, 2019, p. 1304).

As retóricas do “novo”, aliás, não são novidade no campo das reformas educacionais. Faria Filho (2010, p. 22), ao analisar a retórica das reformas, a partir de exemplos do século XIX e do século XX, por exemplo, depreende que a retórica do novo é uma tópica fundamental nas retóricas reformistas, já que

[...] os reformistas fazem coincidir continuamente a reforma com o novo, o novo com o moderno, o moderno com o progresso e progresso com as melhorias que advirão com as reformas. Do mesmo modo, farão coincidir a situação antes da reforma com o velho, o velho com o tradicional, o tradicional com atraso, o atraso com a situação que deve ser extirpada pelo esforço reformista. Nessa perspectiva, ser contra a reforma é ser contra a nova escola, é ser contra o progresso da educação, contra as reformas sociais e contra o bem-estar da população.

É a promessa de “novos futuros por meio da educação”, como vende a Unesco (2022, 145). Todavia, é preciso considerar o carácter controverso a ideia de novo, quanto tomamos o cenário de reformismo atual. Em tese de Elaine Gonçalves Alves (2022), esse novo é tratado como irrealidade, considerando o retrospecto tecido pela autora de propostas e diretrizes, na história da educação brasileira, que já enunciavam muitas das questões conformadas no texto da reforma. Para Silva (2018, p. 2), “[...] sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos.”. De modo similar, Farias (2022) também defende, em sua tese, que o novo, na verdade, recupera políticas educacionais neoliberais da década de 1990, fazendo (re)nascem o velho. Constatações com as quais essa tese concorda.

Essa roupagem de um novo ensino, organizado por uma base comum e por itinerários formativos, é propagandeada como se fosse uma construção colaborativa e como se tivesse a aprovação da maioria da população do país, o que se pode perceber pelas reiteradas vezes em que as peças publicitárias do MEC informam mensagem do tipo: “Quem conhece aprova” ou fazem menção à pesquisa encomendada ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), em 2016, que apontou índice de aprovação de 72% da reforma.⁶⁰ Em outra campanha publicitária do MEC, falando sobre NEM, Enem e BNCC, essa ideia é mais claramente declarada, através do discurso:

⁶⁰ Corrêa e Garcia (2018) esclarecem a metodologia de realização dessa pesquisa, afirmando que foram entrevistadas 1.200 pessoas, apenas, com o seguinte questionamento: “O senhor é a favor ou contra a reformulação do Ensino Médio, em linhas gerais, propõe ampliação do número de escolas de ensino médio em tempo integral, permite que o aluno escolha entre o ensino regular e o profissionalizante, define as matérias que são obrigatórias, entre outras ações?”.

Como mudar o rumo da Educação no país? Como transformar a realidade do jeito certo? **Ouvindo as pessoas. Buscando o interesse da maioria.** É o que o Ministério da Educação está fazendo para transformar a Educação. **Ouvindo pais, alunos e professores, criou o Novo Ensino Médio, que já tem a aprovação de 72% dos brasileiros. E que nos dá o direito de escolher nosso futuro.** E mudou o ENEM também! Por meio de uma consulta pública, com mais de 600 mil participações, os estudantes decidiram: acabou o sufoco. Agora, as provas serão em dois domingos. E o Ensino Básico vai ganhar uma Base Nacional Comum Curricular. A Base define os conteúdos básicos que os alunos precisam aprender na escola. **E foi construída com intensa participação da sociedade: mais de 12 milhões de contribuições**⁶¹. É assim que garantiremos o direito de aprendizagem da atual e das futuras gerações. **É o começo de uma grande mudança na educação!** (Brasil, 2017, grifos meus).

Como se vê, as justificativas para a urgência da Reforma do Ensino Médio e para a adoção de uma base nacional comum dos currículos ancoram-se na retórica de que a reorganização dessa etapa da Educação Básica, tornando-a mais flexível e atrativa para os jovens, impactará não só nos percursos de formação individual dos estudantes, mas nos resultados sociais e econômicos do Brasil, com a promessa de mudar a educação. Motta e Frigotto (2017) afirmam que as questões-chave da MP n. 746/2016 são o investimento no capital humano, com o objetivo de ampliar a produtividade do país, a promessa de modernização curricular, com flexibilização de itinerários formativos por áreas do conhecimento, e a melhoria dos resultados em avaliações de desempenho escolar.

Os autores, no entanto, questionam a validade dessas questões-chave e afirmam que a reforma do Ensino Médio “[...] traduz, na prática, o ideário liberal-conservador no qual convergem elementos fascistas do movimento Escola ‘sem’ Partido e economicistas do Todos pela Educação, revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico.”. Para os autores, a ideia de liberdade de escolha acoberta, na verdade, “[...] negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social” (Motta; Frigotto, 2017, p. 368). Nesse sentido, o reformismo atual é lido, nessa tese, em suas intrínsecas relações com os interesses neoliberais e neoconservadores que desqualificam a educação e a escola da classe trabalhadora. Essa é, também, a leitura realizada por muitas das

⁶¹ Cássio (2019) destrincha essa informação, utilizada para referendar o documento como uma construção coletiva e colaborativa, demonstrando ser mentirosa tal afirmação. O autor explica que a metodologia de coleta de contribuições adotada pelo MEC considerou, igualmente, um clique de “concordo” e um comentário crítico de várias linhas. Assim, 98,48% das 12 milhões de contribuições citadas na campanha publicitária são advindas de “[...] cliques de resposta aos questionários de múltipla escolha sobre a clareza do texto e a pertinência/relevância dos objetivos de aprendizagem.” (Cássio, 2019, p. 26). Comentários com sugestões de modificação do texto, inclusão de discussões, dentre outras questões, contabilizam apenas 1,52% do total de contribuições recebidas. Além disso, mediante a análise de microdados da consulta pública realizada, obtidos via Lei n. 12. 527, de 2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação, o autor afirma que foram registrados 143.928 contribuintes únicos participantes da consulta.

produções acadêmicas produzidas, entre os anos de 2017 e 2023, sobre o escopo dessa tese, como se percebe na seção seguinte.

3.3 As produções acadêmicas sobre a política de EJA no contexto de reformismo atual

Buscando mapear publicações acadêmicas que discutam a EJA no cenário de reformismo atual, no intuito de construir um breve compilado das pesquisas relacionadas com os escritos dessa tese, dois repositórios foram eleitos para busca, consulta e análise de produções publicadas entre os anos de 2017, ano em que a Lei do Novo Ensino Médio foi sancionada, e 2023, ano de finalização dessa tese. O primeiro repositório foi o portal eletrônico da ANPED, com foco inicial nos trabalhos publicados nos Anais das Reuniões Nacionais da associação, vinculados ao Grupo de Trabalho 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Posteriormente, decidiu-se pela consulta aos trabalhos vinculados aos GT05 – Estado e Política Educacional, conjecturando que, dada a natureza desse GT, produções acadêmicas que interessam a essa tese poderiam estar vinculadas a ele e não, especificamente, ao GT18.

O segundo repositório foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que publica teses e dissertações produzidas em diferentes instituições de ensino superior brasileiras e, também, estrangeiras, e conta, atualmente, com mais de 630 mil dissertações e 233 mil teses disponíveis para acesso.

Sobre o levantamento realizado junto aos grupos de trabalho da ANPED, vale destacar que três Reuniões Nacionais foram realizadas no período delimitado, conforme sintetiza o quadro abaixo:

Quadro 2 – Trabalhos vinculados ao GT18 e ao GT05 da ANPED – 2017 a 2021

Reunião/período de realização	Tema da Reunião	Quantitativo de trabalhos vinculados aos GTs
38ª Reunião Nacional da ANPED – 01 a 05 de outubro de 2017 – São Luís/Maranhão	“Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”	21 trabalhos no GT18 15 trabalhos no GT05
39ª Reunião Nacional da ANPED – 20 a 24 de outubro de 2019 – Niterói/ Rio de Janeiro	“Educação pública e pesquisa: ataques, lutas e resistências”	28 trabalhos no GT18 30 trabalhos no GT05
40ª Reunião Nacional da ANPED – setembro e outubro de 2021 – evento realizado de modo remoto, em virtude da pandemia.	“Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!”	33 trabalhos no GT18 57 trabalhos no GT05

Fonte: Elaboração própria, com base nos trabalhos apresentados no GT18 e 05 da ANPED.

Após leitura parcial dos 82 trabalhos encontrados no GT18, envolvendo leitura do título, resumo e palavras-chave, ou total, quando a leitura parcial sinalizava uma possível correlação entre o texto e o escopo dessa tese, foi possível identificar que o tratamento dado à EJA, na maioria dos trabalhos⁶² vinculados ao GT18, pouco ou nada dialoga diretamente com essa tese, a exceção dos trabalhos “EJA Online: um estudo sobre o Ensino Médio a distância no Centro de Paula Souza (SP)”, de autoria de Maria Clara Di Pierro e Lilian Tavares Dias, e “Privatização de políticas: implicações para EJA no ES”, de Ivan Cardoso Oliosé, ambos publicados nos Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPEd, em 2021.

Apesar dos dois trabalhos não tratarem especificamente sobre a EJA no cenário de reformismo educacional atual, foco dessa tese, a pesquisa de Di Pierro e Dias (2021), desenvolvida no biênio 2018-2019, com foco na análise do “Programa EJA Online”, implementado em 2016, em um Centro Educacional em São Paulo, antecipa algumas discussões sobre as alterações na oferta de EJA na modalidade EaD, advindas da Reforma do Ensino Médio, demonstrando que o curso analisado “[...] não assegura aprendizagem de qualidade, servindo como mecanismo de correção de fluxo escolar e aceleração de certificação para adultos jovens [...]” (Di Pierro; Dias, 2021, p. 4).

Já o trabalho de Oliosé (2021), que buscou compreender as implicações para EJA do processo de privatização de políticas educacionais no Espírito Santo, entre 2015-2018, traz discussões importantes para essa tese, no que tange à atuação do Estado, de organismos internacionais e do setor privado no processo de gestão e implementação de políticas educacionais. Os resultados da pesquisa de Mestrado do autor revelam forte influência desses atores na reconfiguração da política de EJA no estado analisado, com vistas à implementação de uma política visando aos índices educacionais.

Considerando os poucos trabalhos correlacionados com a pesquisa no GT18, procedi à análise dos trabalhos vinculados ao GT05 – Estado e Política Educacional da ANPEd, buscando identificar trabalhos que tratassem mais diretamente sobre as reformas empreendidas no campo educacional brasileiro, com a aprovação do NEM. Nesse GT, 102 trabalhos foram

⁶² Dos 21 trabalhos do GT18 da 38ª Reunião da ANPEd, por exemplo, 7 tinham como foco da análise programas de EJA pelo Brasil, sendo 05 trabalhos sobre Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), 01 sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e 01 sobre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Dos 28 trabalhos do GT18 da 39ª Reunião da ANPEd, 8 trabalhos tratavam dos sujeitos da EJA, sob diferentes perspectivas: 01 com foco em jovens mães e o desafio de permanecer na escola, 01 destacando os adolescentes na EJA, 01 buscando conhecer os projetos de vida de mulheres que frequentam a modalidade, 03 com o objetivo de discutir as práticas educativas destinadas aos idosos, 01 com foco em estudantes em privação de liberdade e outro problematizando as experiências de escolarização de jovens inseridos no Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte de Minas Gerais.

publicados nas três reuniões que se realizaram no período delimitado. Ainda que não seja o foco dessa seção comentar detalhadamente todos os trabalhos encontrados, nesse segundo GT, foi possível localizar pesquisas, principalmente nas reuniões de 2019 e 2021, que, mesmo não abordando a EJA de modo direto, trataram, especificamente, do cenário de reformismo atual vivenciado no país, a exemplo dos trabalhos que se seguem.

Na 39ª Reunião, em 2019, 5 trabalhos tratavam diretamente das reformas empreendidas pelo NEM e pela BNCC, todos eles situando essas reformas como representativas dos interesses neoliberais na educação. O trabalho de Raquel Maia Negrao e Dinair Leal da Hora, “O “Novo” Ensino Médio paraense da lei n. 13.415/2017: dissensos, disputas e resistências”, discutiu o modo como a lei n. 13.415/2017 e suas normatizações subsequentes incidiram sobre o funcionamento do ensino médio público no Pará, apontando a atuação de uma gerência empresarial na educação do estado. Segundo a análise das autoras, a reforma tem sido realizada de modo impositivo, sem a participação popular, acirrando ainda mais as desigualdades educacionais, o que tem provocado dissensos, disputas e tentativas de resistências por parte da sociedade civil organizada.

O trabalho de Sérgio Feldemann de Quadros, desenvolvido em seu Mestrado, intitulado “A atuação da burguesia brasileira na reforma do Ensino Médio”, analisou a participação dos empresários nas audiências públicas da MP 746/2016, demonstrando que esses atores legitimam, no território nacional, as orientações de organismos multilaterais que, no entendimento de Quadros, representam o Novo Imperialismo.

O trabalho de Maria Raquel Caetano, “Reformas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): relações entre o público e o privado”, buscou analisar o conteúdo da BNCC, mapear e problematizar a atuação de sujeitos diversos e suas relações na construção e implementação dessa política. O trabalho aponta que a BNCC volta a atenção para a aprendizagem ao longo da vida, deixando de entender a educação como um processo amplo, e destaca a atuação do Movimento pela Base, atentando-se ao catálogo de propostas e soluções oferecido às comunidades escolares (estudantes, professores, gestores) pela Fundação Lemann e pelo Instituto Ayrton Senna, duas instituições que integram o movimento, revelando o interesse de grandes grupos empresariais privados no direcionamento das políticas educacionais no país.

“Redes de influência na agenda neoliberal e neoconservadora na educação brasileira”, de autoria de Simone Gonçalves da Silva, dedica sua atenção a analisar as redes de influência na política educacional brasileira, a partir da atuação de dois movimentos: o Movimento Escola

Sem Partido e o Movimento pela Base Nacional Comum, demonstrando a atuação articulada em rede desses atores no espaço público, no contexto das reformas, de modo a defender uma agenda educacional neoliberal e neoconservadora.

O último trabalho da 39ª Reunião, “Cosmopolitismo e performatividade como categorias das reformas educativas neoliberais: fundamentos para uma análise da BNCC”, é vinculado à pesquisa de pós-doutoramento de Alessandro de Melo e discutiu o cosmopolitismo e a performatividade nas relações sociais construídas no neoliberalismo, tratando, especificamente, da noção de competência da BNCC, como síntese da reforma neoliberal, com vistas a formar subjetividades adaptadas e adaptáveis ao cenário social e econômico brasileiro.

Em 2021, na 40ª Reunião da ANPED, foram identificados 03 trabalhos com enfoque direto no reformismo educacional atual. Seguindo a mesma linha dos trabalhos apresentados em 2019, esses trabalhos apresentaram discussões sobre a presença da agenda neoliberal e neoconservadora nas políticas educacionais como o NEM e a BNCC. O trabalho “Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras: sujeitos em relação”, de Paula Valim de Lima e Vera Maria Vidal Peroni, analisou a atuação de sujeitos individuais e coletivos da nova direita brasileira, na disputa pelo conteúdo e controle das reformas educativas em curso, considerando essa atuação como parte importante de um projeto societário neoliberal e neoconservador.

Em “Escola sem partido, militarização e *homeschooling*: a agenda neoconservadora para a educação”, pesquisa de Doutorado de Handerson Fábio Fernandes Macedo, o autor não se volta para o NEM, nem a BNCC, mas analisa como a confluência entre o Movimento Escola Sem Partido, o Programa Nacional das Escolas Cívico-militares e o *homeschooling* é pauta integrante da agenda neoconservadora para a educação e deve ser entendida como ataque à educação democrática.

Em “A disputa em torno da definição de um currículo nacional para a educação básica no Brasil após a Constituinte”, João Luiz Horta Neto discute o processo de construção da BNCC, entendendo esse documento como conclusão de um projeto de disputa pela construção de um currículo nacional, iniciado nos anos de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Após analisar as produções acadêmicas publicadas nas Reuniões Nacionais da ANPED, iniciei o processo de consulta às produções disponíveis na BDTD. Sobre esse processo, é preciso esclarecer que a Biblioteca Digital permite, basicamente, dois mecanismos de busca: um rápido, que possibilita a busca por assunto, título e autor, com possibilidades de refinamento

da busca por instituições, repositório, programa, orientador/a, tipo de documento, idioma, área de conhecimento e ano de defesa, e outro avançado, que, além de possibilitar as mesmas estratégias de refinamento citadas na busca rápida, permite que se realize buscas mais precisas, combinando campos de busca. Nos dois tipos de busca, a aplicação de operadores booleanos, operadores do tipo e, ou e não, que permitem combinar termos em uma mesma pesquisa, são recursos para delimitar os resultados que se deseja obter.

Levando em conta esse funcionamento da BDTD e considerando que o campo da EJA é bastante amplo, permitindo pesquisas diversas⁶³, e que essa tese não tem a pretensão de mapear todas as produções acadêmicas vinculadas à modalidade, esclareço a opção por utilizar a busca avançada, combinando, inicialmente, os campos de busca “Educação de Jovens e Adultos” ou “EJA” com o campo “Reforma do Ensino Médio ou Reforma Gerencial”⁶⁴, de modo que o sistema de busca combine Educação de Jovens e Adultos e reforma gerencial e Educação de Jovens e Adultos e Reforma do Ensino Médio e EJA e reforma gerencial e EJA e Reforma do Ensino Médio.

A título de esclarecimento sobre os procedimentos de busca e os resultados apresentados pela BDTD, uma busca por “Educação de Jovens e Adultos”, apenas, com recorte de ano de defesa entre 2017-2023, fornece como resultado a existência de 1106 produções, sendo 903 dissertações e 203 teses. Atualizando essa busca para “Educação de Jovens e Adultos ou EJA”, os números aumentam, passando para 1336 trabalhos, sendo 1087 dissertações e 249 teses. Quando aplicada a combinação delimitada para a busca que interessa, de modo imediato, a essa tese, os números se afinam e o banco de dados digital apontou a existência de 09 trabalhos produzidos⁶⁵, sendo 05 dissertações e 04 teses.

⁶³ Em levantamento realizado por Andrade (2019), por exemplo, em 4 repositórios digitais, incluindo a BDTD (que representou 76% dos trabalhos consultados) e as produções do GT18 da ANPEd, envolvendo o recorte de tempo 1996 e 2015 e o tema Educação de Jovens e Adultos, e suas possíveis variações, como EJA, Educação de Adultos, Educação de Adultos e Idosos, dentre outras, o autor constatou a existência de mais de 2000 trabalhos produzidos e categorizou essas produções a partir das seguintes temáticas: “Ensino aprendizagem na EJA; Histórico da EJA; Educação Inclusiva e EJA; Políticas Públicas para a EJA; Educação do Campo e EJA; EJA para pessoas em situação de privação de liberdade; EJA e Educação Ambiental; Gestão da EJA; Educação Popular, Movimentos Sociais e Cidadania na EJA; Formação-atuação docente na EJA; EJA: Currículo e Avaliação; Ensino Supletivo e EJA; EJA e Educação Profissional; Identidade e exclusão na EJA [...]” (Andrade, 2019, p. 66), atestando essa pluralidade no campo das pesquisas em EJA, no país.

⁶⁴ A aplicação do termo “reforma”, apenas, no campo de busca faz com que o sistema busque, por exemplo, trabalhos sobre EJA e reforma agrária, por isso a delimitação dos termos “Reforma do Ensino Médio” ou “Reforma gerencial”. Em uma busca com as combinações de EJA ou Educação de Jovens e Adultos e o termo “reforma”, 51 trabalhos foram exibidos, sendo os 09 já citados e outros que tratam de temáticas como: a EJA em escolas do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), o Pronera, dentre outras questões próximas.

⁶⁵ É preciso considerar que a busca foi realizada no início de setembro de 2023. Com o passar do tempo e a atualização do banco de dados, esses números tendem a aumentar.

Após esse afunilamento de dados, procedi à leitura dos 09 trabalhos levantados, inicialmente, com foco no título, resumo e palavras-chave. Dentre esses trabalhos, 03 mantêm diálogos mais diretos com o escopo dessa tese, ainda que seguindo linhas e delimitações diferentes das adotadas nesse trabalho. Dois deles vinculados ao Programa de Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a saber: “A reforma gerencial do Estado na Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro”, dissertação de Sergio Vieira da Silva, defendida em 2018, e a tese de Rodrigo Coutinho Andrade, intitulada “Impactos da reforma gerencial do Estado na gestão das políticas públicas para a EJA no Brasil”, defendida em 2019, e uma dissertação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), de autoria de Thais Maria dos Santos Silva, intitulado “O Novo Ensino Médio no Brasil e a Educação de Jovens e Adultos: desafios e limites para o direito à educação e a construção de uma cultura dos Direitos Humanos”, defendida em 2021.

Em Silva (2018), o foco da pesquisa é a análise da reforma gerencial promovida no Rio de Janeiro, personificada na implantação do modelo de Gestão Integrada da Escola (GIDE). O autor toma como objeto de pesquisa as alterações que tal programa provocou na EJA, constatando que a propaganda de que o novo modelo acabaria com os problemas de evasão, repetência e garantiria uma “Nova EJA”, na prática, se materializou em um modelo de escola ajustado à lógica empresarial, com grande influência do setor privado na escola. Apesar da pesquisa não contemplar a análise e discussão do NEM e seus desdobramentos na EJA, considerando, inclusive, seu período de conclusão, o texto traz ponderações que dialogam com essa tese, no que se refere às discussões sobre reformas educacionais no Brasil.

A tese de Andrade (2019) é o texto, dentre todos os já comentados nessa seção, que mantêm diálogos mais estreitos com essa tese, especialmente no que se refere à fundamentação teórica dos textos. A pesquisa documental buscou explicar “[...] os impactos da reforma gerencial do Estado para a gestão das políticas públicas para a EJA no Brasil, abarcando tanto a relação entre demanda e oferta, quanto a natureza de sua reestruturação administrativa e pedagógica.” (Andrade, 2019, p. 11). Para isso, o trabalho traz uma consistente análise das políticas desenvolvidas de 1996-2016, com foco nos impactos da reforma gerencial do estado no financiamento, na formação-atuação docente e na formação do trabalhador da EJA. A partir dos resultados obtidos, o autor afirma que as mudanças ocorridas nas políticas de EJA no país, no período analisado, atuam como estratégias de conformação da classe trabalhadora às

dinâmicas sociais neoliberais, de modo a manter a hegemonia do capital, seja pela formação para o trabalho simples, seja pela preparação dos indivíduos para naturalizarem o desemprego e/ou a precariedade das condições de trabalho e de vida.

A dissertação de Thais Silva (2021) objetivou compreender as implicações no NEM na EJA, especialmente no que se refere à construção de uma cultura de Direitos Humanos, tendo como sujeitos de pesquisa gestores escolares, professores e estudantes de duas escolas estaduais de João Pessoa, Paraíba, bem como a análise de documentos orientadores da modalidade no estado. Em linhas gerais, chama a atenção a fragilidade do conhecimento que os participantes da pesquisa demonstraram sobre a reforma, incluindo o fato de alguns deles, especialmente estudantes, mas também professores, desconhecerem totalmente a Reforma do Ensino Médio. A pesquisa destaca, ainda, que tal reforma se alinhou à mercantilização da educação, configurando-se como uma ameaça à educação pública e à efetivação de uma Educação em Direitos Humanos.

Após o levantamento envolvendo os campos de busca delimitados, inicialmente, e considerando o baixo número de trabalhos relacionando a EJA e o cenário de reformismo educacional atual, realizei outro levantamento na BDTD, apenas buscando por “Reforma do ensino médio” ou “Novo ensino médio”, com o mesmo recorte temporal. Nesse levantamento, o número de trabalhos foi muito maior. O sistema apontou a existência de 282 produções, sendo 207 dissertações e 75 teses vinculadas à busca. No caso das teses, após leitura parcial, envolvendo título, resumo e palavras-chave, é possível afirmar que nenhuma delas constrói uma análise específica das alterações provocadas pelo contexto de reformismo educacional na política de EJA, no Brasil e/ou na Bahia.

Nessas 75 teses, há teses que discutem, por exemplo, o NEM com foco no ensino de literatura, na produção de textos, no ensino de Geografia, Educação Física, Física, Química, Língua Portuguesa⁶⁶, dentre outras especificidades, sem, necessariamente, problematizar a reforma em si, seus norteados político-pedagógicos, interesses, sujeitos envolvidos, dentre outras questões subjacentes. Para a tessitura desse texto, interessou mais as teses com uma abordagem mais crítica e, por vezes, mais ampla e geral do contexto de reformismo, pois há uma considerável conexão entre esses trabalhos e essa tese, no que diz respeito ao tratamento dado ao contexto reformista, que aparece, comumente, associado à mercadorização e

⁶⁶ A exemplo de “Língua Portuguesa e multiletramentos: diálogo possível na Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio?”, de Shirley Adriana de Sousa Silva (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP/2022), tese defendida no Programa de Linguística Aplicada, cujo foco é analisar a afiliação teórica da BNCC para o NEM, no que se refere aos multiletramentos.

privatização da educação, ao rebaixamento da formação em seu viés humanista, à valorização da formação para o desenvolvimento de competências e para a empregabilidade.

São exemplos desses textos a tese de José Arlen Beltrão, defendida na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2019, e a tese de Elaine Gonçalves Alves, defendida pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2022, ambas ligadas a Programas de Pós-Graduação em Educação. A pesquisa de Beltrão, “Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física”, para tratar da disciplina Educação Física em uma parte mais específica, constrói importantes discussões sobre a ofensiva neoliberal na educação, a proposta da Unesco para o Ensino Médio, a agenda do empresariado brasileiro para a educação pública e o contexto político brasileiro que perfilhou a MP 746/2016, MP do Novo Ensino Médio. Já a pesquisa de Alves, “Reforma do Ensino Médio sob a lei nº 13.415/2017: que formação para a classe trabalhadora?”, teve como objetivo central analisar o contexto histórico de elaboração da Lei nº 13415/2017 e suas possíveis consequências na formação da classe trabalhadora e evidenciou que o que tal reforma tem a oferecer para a classe trabalhadora é uma instrução superficial, precária, em que o processo de construção do conhecimento é esvaziado, de modo a atender aos interesses do capital.

Vale pontuar que não foi realizado um levantamento sistemático de artigos científicos produzidos sobre a temática de interesse dessa tese, mas alguns artigos que tratam do NEM, da BNCC e da EJA e, especialmente, o dossiê temático “A educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências em políticas e práticas de currículo”, organizado por Nicodemos e Cassab, em Edição Especial da Revista Cocar, em 2022, devidamente referenciados nesse trabalho, foram de grande importância no processo de maturação das ideias, análise dos documentos e tessitura desse texto.

Após realização do levantamento das produções acadêmicas citadas, ciente de que, certamente, outras tantas produções foram olvidadas, as justificativas para a construção dessa tese foram reforçadas, pois, como se viu, há ampla produção acadêmica sobre o universo da EJA, considerável produção sobre o contexto de reformismo educacional atual e seus desdobramentos, mas escassas produções, no âmbito de dissertações e teses, correlacionando essas duas frentes de pesquisa. Desse modo, a análise que se segue, no próximo capítulo, acredito, representa um olhar para a política de EJA, no Brasil e na Bahia, a partir das alterações promovidas pelo reformismo educacional atual, que, além de vislumbrar os objetivos

estabelecidos para o trabalho, pode auxiliar no processo de construção de outros muitos olhares para a temática.

4. CAPÍTULO III: ALINHAMENTO DA EJA AO NOVO ENSINO MÉDIO E À BNCC: ALTERAÇÕES NA POLÍTICA DE EJA NO BRASIL, DESDOBRAMENTOS NA BAHIA

Esse capítulo busca analisar as alterações na política de EJA do Brasil, e seus desdobramentos no Estado da Bahia, advindas do alinhamento da modalidade ao Novo Ensino Médio (NEM) e à BNCC. Para isso, inicialmente, discuto o tratamento dado à EJA na BNCC, posteriormente, procedo à análise das mais impactantes alterações provocadas pelas novas Diretrizes Operacionais para a EJA, instituídas através da Resolução CNE/CEB n. 1, de 28 de maio de 2021. Após a análise das alterações, o capítulo ainda traz ponderações sobre os caminhos de operacionalização dessas mudanças seguidos pela Bahia e finaliza com uma problematização sobre as possibilidades de resistência ativa em oposição às reformas neoliberais impostas à modalidade e em favor de uma política de EJA popular.

4.1 A construção da BNCC e o não lugar da EJA

Muito se tem discutido sobre os contextos e agentes⁶⁷ que perfilharam o cenário de reformismo educacional atual, com a aprovação do NEM e o estabelecimento da BNCC, e como esse cenário afeta, especialmente, a educação da classe trabalhadora. Nos capítulos anteriores, apresentei algumas questões que são importantes para se pensar esse momento atual e a EJA, considerando que muitas das ideias que respaldam as reformas em curso são oriundas do amplo movimento empreendido no campo das políticas educacionais, com a participação de organismos internacionais e de empresários da educação, a partir dos anos de 1990.

A discussão sobre uma base comum para a educação não é nova⁶⁸ e atravessou diferentes documentos normativos e orientadores da educação brasileira. A CF de 1988 já sinalizava para a necessidade de se fixar “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a

⁶⁷ Agentes públicos e privados atuaram e atuam na definição e acompanhamento das reformas educacionais em curso no Brasil, a exemplo do MEC, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, do Movimento “Todos pela Educação”, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, fundações vinculadas ao Itaú Unibanco, Natura, Gerdau, Fundação Lemann, dentre outros. Obras como “Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira”, de Erika Moreira Martins (2016), e “A Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias”, de Luiz Carlos Freitas (2018), têm discutido as reformas educacionais em curso como reformas empresariais da educação.

⁶⁸ Um histórico da BNCC, iniciado em 1988, com a Constituição Federal e finalizado em 2018, com a homologação do documento final, incluindo a BNCC do Ensino Médio, está disponível no portal do MEC, em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, art. 210). A LDBEN 9394/96, em seu art. 26, estabeleceu que

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996).

Mais recentemente, o PNE 2014-2024 previu a implantação, mediante pactuação interfederativa, de uma base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem para o Ensino Fundamental e Médio, como estratégia vinculada à meta 2 (que versa sobre a universalização do Ensino Fundamental de 9 anos), à meta 3 (sobre a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e sobre a elevação de taxas de matrículas no Ensino Médio), à meta 7 (sobre a melhoria da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades) e à meta 15 (que trata da política nacional de formação dos profissionais da educação).

Em 2018, foi consolidada a versão final da BNCC, com a homologação da BNCC Ensino Médio, que foi adicionada às versões já homologadas, no ano anterior, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Sobre o processo de construção desse documento⁶⁹, convém, brevemente, pontuar que a primeira versão foi submetida à consulta pública e à análise de especialistas, em 2015, ainda no governo de Dilma Rousseff. Após o impedimento da presidenta, o processo de construção da Base passou por modificações, todavia, conforme pontua Cássio (2019, p. 23), “[...] os princípios gerais expressos na primeira versão da Base não apenas permaneceram no texto das versões subsequentes como foram largamente explorados pelo MEC nas peças de propaganda da BNCC que circularam em 2017 e 2018”, o que denota que os agentes que atuaram na elaboração e aprovação do documento já “[...] gozavam de grande legitimidade no MEC desde antes do golpe de 2016.” (Cássio, 2019, p. 23).

Os processos de elaboração e de implementação da BNCC foram e, ainda são, marcados pela atuação de uma multiatorialidade composta por agentes públicos e privados⁷⁰, pessoas físicas e jurídicas, que atuaram e atuam na definição e acompanhamento das reformas educacionais em curso no Brasil, a exemplo do MEC, Undime, Consed, Instituto Ayrton Senna,

⁶⁹ O processo detalhado de construção da BNCC pode ser consultado em Cássio (2019).

⁷⁰ Obras como “Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira”, de Erika Moreira Martins (2016), “A Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias”, de Luiz Carlos Freitas (2018) e “Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e práticos, de Amanda Melchiotti Gonçalves (2021), além de inúmeros artigos acadêmicos publicados, têm discutido a atuação de reformadores empresariais na educação.

Fundação Victor Civita, Instituto Itaú Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Gerdau, Fundação Lemann, dentre outros. Dois movimentos se destacam nessa atuação multiatorial: o “Movimento Todos pela Educação”, criado em 2006, e o “Movimento pela Base Nacional Comum”, criado em 2013. Ambos se classificam como movimentos apartidários, compostos por sujeitos individuais e coletivos, apoiados pela iniciativa pública e, majoritariamente, pela iniciativa privada.

A atuação desses agentes foi objeto de investigação de inúmeros trabalhos⁷¹ nos últimos anos e, sobre ela, é preciso considerar que, mais do que interesses mercantis, ligados ao lucro oriundo das reformas em curso, a partir da produção e venda de materiais didáticos, oferecimento de cursos de formação de professores, assessorias às redes de ensino, dentre outros, o que está em jogo é a disputa de um projeto de sociedade, pois, como afirma Cássio (2019, p.23), “[...] o grande interesse dos institutos e fundações empresariais [...] nas reformas educacionais de alcance nacional é político-econômico: a disputa de projetos societários para o país a partir da agenda dos grupos econômicos que mantém essas instituições.”.

Desse modo, o NEM e a BNCC materializam um projeto societário que, na esteira das reformas neoliberais iniciadas nos anos de 1990 e nas recomendações de organismos internacionais, acentua as desigualdades educacionais e sociais, alimentando a falsa ideia de que se a Base é a mesma para todos, logo, as oportunidades educacionais serão as mesmas, também. Sob o slogan “Educação é a base”, a BNCC se apresenta como um documento, de cunho normativo, que define quais aprendizagens essenciais os estudantes devem desenvolver, no decorrer da Educação Básica, em cada etapa de ensino, de modo que os seus direitos de aprendizagem sejam assegurados (Brasil, 2018). Trata-se de normativa vinculada à educação escolar, que tem como foco o desenvolvimento de competências⁷² como mensuração da aprendizagem.

Assim como ocorrido após a publicação do “Relatório Delors”, a BNCC reforça a centralidade na aprendizagem, acentuando o que Cássio (2019, p. 33) define como “deslocamento da linguagem da educação para uma linguagem da aprendizagem”. Como já mencionado no capítulo I, esse deslocamento não é meramente lexical. “Ele é, sobretudo, um

⁷¹ A exemplo de “Em busca do consenso: “Novo Ensino Médio”, intelectuais orgânicos e hegemonia” (Bezerra; Brito, 2019), “Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular” (D’ávila; Lima, 2020) e “A influência dos agentes privados na reforma do Ensino Médio” (Boutin; Flasch, 2022).

⁷² A retomada da noção de competência, já explorada nos PCNs, se deu após o golpe de 2016. A primeira versão da BNCC trabalhava com objetivos gerais por área e por componente curricular. O documento da primeira versão pode ser consultado em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

deslocamento político, em que um projeto coletivo (educação) vai sendo fragmentado e paulatinamente transformado em projeto individual (aprendizagem mensurável nas avaliações).” (Cássio, 2019, p. 33).

O autor, ao discorrer sobre esse deslocamento, faz referência a uma fala do então ministro da educação⁷³, em 2018, Rossieli Soares da Silva, que proferiu “O que temos que fazer é criar uma ideologia da aprendizagem para o Brasil”. Sobre a fala, Cássio (2019, p. 34) reflete que, ainda que sem intenção, o ministro sintetizou “[...] o projeto político-educacional da BNCC e a agenda avaliacionista dos grupos econômicos que a sustentam.”. Centrada nos direitos de aprendizagem, o desenvolvimento de competências é um dos princípios pedagógicos da BNCC, alinhando-se ao enfoque adotado pela OCDE, que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), a Unesco e o Banco Mundial. Para o documento,

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

O saber fazer, retomando o aprender a fazer de Delors, mantém relação direta com o investimento em capital humano. Trata-se de subordinar a formação escolar, especialmente a da classe trabalhadora, como já discutido, às demandas sociais neoliberais, marcadas pelo culto à produtividade, pela competitividade, pela exigência de um trabalhador polivalente e flexível, pela cultura ao empreendedorismo, dentre outras características, em um contexto de precarização do trabalho, de desemprego e acentuada responsabilização dos indivíduos por sua condição social e econômica.

E qual é o lugar da EJA na BNCC? Quais são as aprendizagens essenciais para essa modalidade previstas na Base? A resposta é que o lugar da EJA no documento é o não lugar, é o lugar do silenciamento, da omissão, do não reconhecimento. Esse não lugar poderia ser visto como positivo, em um cenário em que se assumisse que a EJA não foi incluída na Base, em virtude de sua identidade própria e da necessidade de uma política específica para a modalidade. Como afirma a Ação Educativa,

⁷³ A fala está disponível na reportagem veiculada na Nova Escola, “O que esperar do MEC até o final o ano”, publicada em 2018, disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/13827/o-que-esperar-do-mec-ate-o-final-do-ano>

Poder-se-ia considerar que o apagamento da EJA na BNCC deixaria espaço para o exercício da autonomia das redes de ensino e escolas para a contextualização e o desenvolvimento curricular em conformidade com os contextos socioterritoriais específicos e as necessidades formativas dos sujeitos da aprendizagem. (Ação Educativa, 2022, p. 48).

Essa foi, inclusive, a reivindicação dos Fóruns de EJA, que se manifestaram contra a inclusão da EJA na BNCC e reivindicaram, através do XV Eneja, em 2017, que a modalidade tivesse a sua própria base nacional, e que ela atuasse como indutora de uma política de EJA que contemplasse as discussões realizadas no âmbito nacional e internacional sobre a modalidade e suas especificidades. Todavia, como alerta a Ação Educativa (2022, p. 48), com o apagamento da EJA na BNCC, “[...] há o sério risco de prevalecer o impulso homogeneizador que torna os currículos pouco relevantes e leva à infantilização das práticas pedagógicas com as pessoas jovens e adultas.”.

Analisando as versões da BNCC, constata-se que a primeira versão, de 2015, não fez qualquer menção à modalidade. Há, apenas, em algumas ocorrências, a utilização da expressão “crianças, jovens e adultos”, para se referir aos sujeitos da Educação Básica. Na segunda versão, em 2016, a EJA aparece na seção “A BNCC e as modalidades da educação básica”⁷⁴, juntamente com Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos. Cada “modalidade” é acompanhada por um parágrafo que explica e fundamenta a sua existência. No mais, o documento adotou a expressão “crianças, adolescentes, jovens e adultos” para se referir aos sujeitos de direitos à aprendizagem.

Na terceira versão, de 2018, há uma única ocorrência da expressão Educação de Jovens e Adultos. Na seção “A Base Nacional Comum e currículos”, após defender que as aprendizagens essenciais presentes na Base [...] só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação.” (Brasil, 2018, p. 6), e listar quais ações esse conjunto de decisões contempla, há a indicação de que as decisões listadas precisam ser consideradas na organização dos currículos das diferentes modalidades de ensino, citando a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar

⁷⁴ A seção foi alvo de críticas nos relatórios enviados pelos estados, em 2016, dentre outros motivos, por misturar a noção de modalidade da educação com temas transversais da educação. A seção foi retirada do documento final da BNCC. Dados consolidados dos relatórios citados estão disponíveis em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Relatorios-Sintese%20dos%20Estados.pdf>

Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância, de modo a atender às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Nada mais além dessa menção.

Catelli Jr., no texto “O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC”, afirma que a solução encontrada na segunda versão, de mencionar de modo artificial a modalidade, desconsiderou qualquer especificidade da EJA. O autor defende a ideia de que “As modalidades da Educação Básica mereceriam pelo menos um capítulo especial que se dedicasse a problematizar essa especificidade, ou talvez, que reconhecesse que essa BNCC não se aplica a essa modalidade e que deveria ser produzido documento específico.” (2019, p. 314). Ao comentar a terceira versão da Base, o autor considera que ela, ao não realizar qualquer proposição sobre o assunto, “[...] torna a EJA ainda mais marginal, uma vez que ela nem mesmo se insere no conjunto das políticas educacionais para a Educação Básica” (2019, p. 315).

Nesse sentido, Nicodemos e Cassab (2022, p. 2) destacam que as políticas educacionais do tempo presente “[...] desenvolvem-se de forma a acentuar na Educação de Jovens e Adultos processos de fragilização, de esvaziamento e de descaracterização dos sentidos estabelecidos para a modalidade nos importantes marcos legais [...]”, a exemplo das DCN-EJA (2000). O lugar da EJA na BNCC é representativo desse processo, pois materializa a secundarização e a invisibilidade da modalidade, que tem, como vimos, uma história marcada pela desresponsabilização do Estado frente ao direito das pessoas jovens, adultas e idosas à educação.

Em 2019, a Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC) encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) consulta sobre a EJA, “[...] a partir da percepção de necessária adequação das Diretrizes Nacionais da EJA aos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações e normas de recente promulgação.” (Brasil, 2020, p. 1). A consulta, submetida através da Nota Técnica n. 81/2019, foi respondida com o parecer CNE/CEB n. 6/2020, de autoria da conselheira Suely Melo de Castro Menezes. O voto da relatora, exarado em 10 de dezembro de 2020, indicou a necessidade de alinhamento das Diretrizes Operacionais para a EJA às diretrizes apresentadas na BNCC e outras legislações relativas à modalidade. Integra o parecer o projeto de resolução de novas Diretrizes Operacionais para a EJA, alinhando-a à Política Nacional de Alfabetização, à BNCC e a EJA a distância.

No parecer, a relatora explica o processo de construção da minuta das novas Diretrizes, que contou com as contribuições da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, da Coordenação-Geral de Jovens e Adultos da SEB, da Coordenação-Geral de Jovens e Adultos

(Coeja), realizadas durante o ano de 2020. O parecer foi enviado ao MEC para homologação e, após tramitação no órgão, foi devolvido para ser reexaminado pelo CNE, tendo sido novamente aprovado em março de 2021, com relatoria da mesma conselheira. Em maio de 2021, fundamentada no Parecer CNE/CEB n. 01/2021, foi publicada a Resolução CNE/CEB n. 01, de 25 de maio de 2021, que instituiu as Diretrizes Operacionais para EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à PNA, à BNCC, e a EJA a distância.

Di Pierro, em entrevista concedida a Cátia Guimarães, em 2022, classificou a Resolução CNE/CEB n. 01/2021 como um desastre e, quando questionada sobre o porquê dessa classificação, justificou:

Primeiro porque ela vem com um suposto alinhamento da EJA à BNCC e à política nacional de alfabetização, e ambas são equivocadas no que concerne a EJA. [...] Ao aprovar essa resolução, eles vão amarrar o livro didático da EJA, que está atrasado seis anos, a essa orientação, que é um desastre. A mesma coisa no que concerne a BNCC. **Em nenhuma das edições da BNCC se discutiu a necessidade da EJA, não houve nenhuma reflexão, discussão, consideração da especificidade.** Então é uma concepção que acha que a EJA é uma extensão, não tem especificidade curricular. (Di Pierro em entrevista para Guimarães, 2022).

Diante do alinhamento da modalidade à BNCC, apesar da invisibilidade da modalidade na Base, e compactuando com a avaliação realizada por Di Pierro (2022), as seções seguintes se ocupam em analisar as principais alterações previstas nas Diretrizes Operacionais na oferta de EJA, no 3º Segmento, correspondente ao Ensino Médio, e como a Bahia tem operacionalizado esse alinhamento estabelecido na Resolução CNE/CEB n. 01/2021, em suas normativas que tratam da Política de EJA na rede estadual.

4.2 As Diretrizes Operacionais e os modos de organização da EJA: flexibilização da oferta de EJA presencial, EJA/EaD e EJA articulada à Educação Profissional

A Resolução CNE/CEB n. 01/2021 estabeleceu diretrizes operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao alinhamento da modalidade à BNCC, à PNA e a EJA/EaD, além de tratar, dentre outras coisas, da duração dos cursos, formas de registro de frequência e modos de flexibilização da oferta, de modo a compatibilizar a EJA com as realidades dos estudantes e a elevação da escolaridade com a qualificação profissional. No art. 2º, a referida normativa estabeleceu a flexibilização da oferta da EJA, “Com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar [...]” (Brasil, 2021b). As formas de oferta previstas nas novas Diretrizes estão sistematizadas no quadro abaixo:

Quadro 3: Formas de oferta da EJA, segundo as novas Diretrizes Operacionais

Formas de oferta possíveis	Caracterização da forma de oferta
EJA presencial	- Permitirá arranjos diversos, conforme demonstrado no quadro 4.
EJA na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD)	<ul style="list-style-type: none"> - No terceiro segmento, correspondente ao Ensino Médio, poderá ser ofertada até 80% da carga horária total a distância, tanto na formação geral, quanto nos itinerários formativos. - Estudante deverá ser apoiado com Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e com mídias e materiais impressos, pois assume que a Internet não deve ser a única ferramenta EaD.
EJA articulada à Educação Profissional, em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou de Formação Técnica de Nível Médio	<ul style="list-style-type: none"> - Poderá ser ofertada de modo concomitante, no qual a formação profissional é desenvolvida paralelamente à formação geral, podendo ocorrer ou não, na mesma unidade escolar. - Poderá ser ofertada de modo concomitante na forma, já que será desenvolvida, de modo simultâneo, em duas instituições distintas, mas integradas no conteúdo. Requer pactuação de convênios ou acordos de intercomplementaridade. - Poderá ser ofertada de modo integrado, em que o currículo articula a formação geral e a formação profissional em uma única proposta pedagógica. Requer matrícula única na mesma instituição, conduzindo o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio.
EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida	<ul style="list-style-type: none"> - Aparece como um importante propulsor para se pensar e elaborar projetos de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida para o público da Educação Especial e da EJA. - Vincula a perspectiva da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida a uma das formas de oferta da EJA. - Poderá ser ofertada das seguintes formas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Atendimento a estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno de espectro autista na modalidade EJA; 2. Atendimento aos estudantes com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social ou em situação de privação de liberdade, através da implementação de turmas de atendimento personalizado. Assim, promete oportunizar acesso escolar às populações do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, itinerantes e outros povos tradicionais, pessoas em situação de rua, dentre outros. - Turmas devem ser ofertadas em escolas regulares comuns, organizando as especificidades curriculares, metodológicas, avaliativas, dentre outras.

Fonte: Elaboração própria, com base na Resolução CNE/CEB n. 01/2021.

Antes de pormenorizar cada uma das formas de oferta da EJA estabelecidas nas novas Diretrizes Operacionais, chamo a atenção para o fato de que os marcos regulatórios da EJA, a exemplo da LDBEN n. 9394/96 e as DCN-EJA (Resolução CNE/CEB n. 1/2000), asseguram que a modalidade, em virtude de sua identidade própria e dos sujeitos a quem se destina, deve se organizar, de modo a respeitar as “[...] **características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho**” (Brasil, 1996, art. 37, § 1º, grifos próprios). A Lei n. 13.415/2017, que criou o Novo Ensino Médio, incluiu no art. 23 da LDBEN, que trata da organização da Educação Básica, que “§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, **adequado às condições do educando** [...]” (Brasil, 1996, art. 23, § 2º, grifos próprios).

Sobre o assunto, Gadotti (2014), ao defender uma política nacional de educação popular de jovens e adultos, chamou a atenção para a necessidade de uma nova política de EJA, que tenha ciência das condições de vida dos jovens, adultos e idosos que frequentam a modalidade. Para isso, o autor defende que “Uma estratégia é ressignificar o conceito de evasão em EJA, buscando incidir sobre suas causas e criando uma dinâmica metodológica que atinja o interesse dos educandos”. Ao defender essa nova dinâmica metodológica, o autor recomenda que as práticas desenvolvidas na EJA devam estar alinhadas à perspectiva político-pedagógica freiriana, de modo se possa conhecer os saberes que os estudantes já possuem, seus interesses, experiências de vida e “[...] os direitos que ainda não alcançaram e precisam alcançar, dando real sentido e significado às aprendizagens propostas nas formações da EJA, numa perspectiva emancipadora.” (Gadotti, 2014, p. 23-24).

Nesse sentido, uma leitura ingênua das novas Diretrizes Operacionais para a EJA e do Documento Referencial para implementação dessas Diretrizes nos estados, municípios e Distrito Federal, publicado em 2022, poderia nos levar a acreditar que a flexibilização da oferta da EJA, sistematizada no quadro 3, representa maiores possibilidades de acesso e permanência dos jovens e adultos na escola, menos engessamento dos tempos e espaços escolares e mais respeito aos tempos de vida e de trabalho dos sujeitos da EJA. O Documento Referencial, aliás, afirma que “Colocar em primeiro plano o protagonismo da EJA na Educação Básica e diversificar, flexibilizar e contemplar as especificidades dos sujeitos da modalidade são os principais objetivos das atuais Diretrizes Operacionais da modalidade” (Brasil, 2022, p. 19) e

recorre a autores como Gadotti⁷⁵, citado acima, para justificar a necessidade de flexibilizar tempos e espaços da EJA.

Todavia, uma leitura mais cuidadosa das alterações sistematizadas nas Diretrizes Operacionais, no que tange à flexibilização da oferta, evidencia os riscos iminentes de que, em nome da flexibilidade, a EJA seja ainda mais secundarizada e marginalizada nas políticas educacionais do país. Tomemos, inicialmente, o que a normativa estabelece para a forma de oferta presencial da EJA. Nesse formato, a EJA poderá se organizar em diferentes arranjos, conforme demonstra o quadro-síntese abaixo:

Quadro 4: Flexibilização da EJA presencial, conforme as novas Diretrizes Operacionais

Formas de flexibilização da oferta de EJA presencial	Caracterização da forma de oferta
EJA Combinada	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento da carga horária mínima de forma direta e indireta, ambas contabilizadas como carga horária presencial. - Até 70% da carga horária pode ser cumprida na forma indireta, envolvendo o cumprimento de atividades pedagógicas complementares, fora da escola. - No mínimo 30% da carga horária será cumprida na forma direta, em que estudantes e professores estão juntos. - Professor cumpre carga horária presencial, ficando à disposição dos estudantes.
EJA Direcionada	<ul style="list-style-type: none"> - Alternativa para atendimento de estudantes trabalhadores. - Pode ser ofertada em ambientes empresariais. - Será desenvolvida por meio de atividades previamente planejadas pelos professores, de modo a cumprir a carga horária de cada componente curricular.
EJA Multietapas	<ul style="list-style-type: none"> - Poderá ser organizada em casos em que o número de estudantes por segmento/etapa for menor do que o número exigido pelos sistemas de ensino.
EJA Vinculada	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de oferta de EJA em unidades acolhedoras, que estarão vinculadas à unidade escolar com oferta da EJA, denominada unidade ofertante. - Acompanhamento pedagógico e administrativo das turmas ofertadas devem ser compartilhados entre a unidade acolhedora e a ofertante.

Fonte: Elaboração própria, com base na Resolução CNE/CEB n. 01/2021.

⁷⁵ O documento produzido pela Ação Educativa, analisando, dentre outras questões referentes à EJA, as Diretrizes Operacionais, aponta um uso desvirtuado de autores que estudam, discutem e lutam pela EJA. Fato que pode ser percebido contrastando a leitura do documento produzido pela Coeja e a leitura de produções de autores como Gadotti. Para a Ação Educativa, o tratamento dado à flexibilização da oferta de EJA nas Diretrizes Operacionais foi bem diferente dos caminhos propostos pelos autores e obras que o documento menciona.

Sobre os arranjos previstos para a modalidade presencial, observa-se que documento realiza uma maquiagem em formatos de oferta que, em diferentes situações, já foram/são utilizados na educação escolar brasileira e prescreve esses arranjos como possíveis e desejáveis aos sistemas de ensino, em nome de um suposto compromisso com o direito à educação. Afinal, “O objetivo primeiro das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos é, portanto, elevar à prática cotidiana dos espaços e tempos de aprendizagem da EJA a garantia do direito à educação.” (Brasil, 2022, p. 22).

Assim, é perceptível que EJA Combinada não passa de um arranjo semipresencial, com predominância de carga horária indireta, ou seja, cumprida fora da escola, e contabilizada como presencial. Nessa possibilidade de organização, o mínimo de carga horária exigida na forma direta, que se dá na escola, é de apenas 30% do percentual total da etapa. Ainda que o Parecer CNE/CEB n. 01/2021 esclareça que o professor regente deverá disponibilizar horário presencial, “[...] ficando à disposição de estudantes que apresentarem dúvidas ou dificuldades na realização das tarefas para atendimento individualizado, de acordo com o projeto e o ritmo do estudante.” (Brasil, 2021a, p. 15), a carga horária indireta será computada mediante conclusão das atividades propostas pelo docente, ou seja, o estudante poderá não utilizar esse atendimento individualizado previsto e se responsabilizar, apenas, pelo cumprimento das atividades demandadas.

Sobre a EJA Direcionada, o Parecer n. 01/2021 esclarece que o professor direcionará atividades que possam ser desenvolvidas, de modo remoto ou não presencial, pelos estudantes, em tempos e espaços diversos. Nesse arranjo,

[...] o professor cumpre a carga horária do componente curricular de forma presencial na unidade escolar, complementando o currículo com a realização de tarefas de planejamento e elaboração de atividades, correção e devolução de trabalhos, atendimento e orientação, de forma individual ou coletiva, presencial ou remota, aos estudantes, além da coordenação por área em seus dias específicos. É primordial observar que a EJA Direcionada deverá ser registrada e validada nos objetivos e carga horária somente após o cumprimento das atividades previstas. (Brasil, 2021a, p. 15).

O Parecer esmiúça esse arranjo, explicando, ainda, que ele pode ocupar o 1º ou o 5º tempo de aulas, diariamente, desde que não comprometa mais do que uma aula por componente curricular e cinco aulas, de cinco componentes curriculares distintos, por semana. O Documento Referencial para implementação das Diretrizes orienta que os sistemas de ensino, ao implementarem a EJA Direcionada, observem questões referentes às demandas de locomoção

e acesso dos estudantes à escola, além da distribuição e organização de carga horária dos componentes curriculares e das práticas didático-pedagógicas que eles envolvem (Brasil, 2022).

A EJA Multietapas, por sua vez, nada mais é do que a anuência para que os sistemas de ensino organizem turmas multisseriadas de EJA. Conforme o art. 22, da Resolução CNE/CEB n. 01/2021, a organização da EJA Multietapas poderá colaborar para a ampliação do atendimento da EJA presencial, em situações de baixa demanda. Assim, poderão ser organizadas turmas com a reunião, em uma mesma sala de aula, de estudantes de diferentes etapas da EJA. Sobre esse arranjo, a Ação Educativa, no documento “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA”⁷⁶, analisa como “[...] estapafúrdia a tentativa de normatizar em âmbito nacional uma estratégia que depende do planejamento da oferta de cada rede de ensino, em contextos socioterritoriais peculiares.” (2022, p. 46).

Considerando que a própria LDBEN n. 9394/96, em seu art. 23, estabelece que “[...] A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios [...]” (Brasil, 1996), a normatização de salas multisseriadas nas Diretrizes Operacionais, como um arranjo possível nos diferentes segmentos da EJA, pode colaborar, ainda mais, para a desresponsabilização do Estado diante da necessidade de atitude mais ativa (Haddad, 1997), diante do direito dos jovens, adultos e idosos à educação escolar, especialmente em tempos de declínio acentuado nos números de matrículas, mesmo com a existência de demanda potencial, como abordado no final do primeiro capítulo, de subordinação dos sistemas de ensino a exigências de número mínimo de estudantes por turmas⁷⁷ e de fechamento de escolas e turmas de EJA.

A EJA Vinculada, último arranjo da EJA presencial, segundo o Documento Referencial para implementação das Diretrizes, leva-nos a “[...] pensar a lógica ‘estudante que vai à escola’, com ela temos a possibilidade de uma lógica em que ‘a escola e o professor que vão ao encontro do estudante’” (Brasil, 2022, p. 46). Esse arranjo deve ser organizado entre a unidade ofertante (unidade escolar que tenha a oferta de EJA) e a unidade acolhedora (unidade autorizada a receber a oferta de turma de EJA, em regime de colaboração com a unidade ofertante), devendo considerar, preferencialmente, as escolas como ambientes de aprendizagem, mas podendo se desenvolver em outros espaços, como os locais de trabalho dos estudantes.

⁷⁶ O documento foi produzido pela Ação Educativa, como uma iniciativa do Movimento pela Base, com o apoio do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e do Instituto Paulo Freire.

⁷⁷ Na Bahia, por exemplo, a Portaria n. 854, de 14 de novembro de 2019, estabelece o número de estudantes por classe, nível e modalidade de ensino. No Tempo Formativo III e no Tempo de Aprender II, correspondentes ao Ensino Médio, o número é de 40 estudantes.

Segundo análise da Ação Educativa, com a qual essa tese concorda, esses arranjos para EJA presencial “[...] não são inovadores, e a flexibilização por eles promovida tende a relativizar a importância do encontro presencial e do diálogo entre professores e educandos (tão valorizado na pedagogia freiriana), com o risco de empobrecimento do processo de ensino e aprendizagem.” (Ação Educativa, 2022, p. 46). A crítica à flexibilidade cultuada nas novas Diretrizes Operacionais não se dá em virtude da defesa de uma oferta de EJA rígida e pouco adaptável às necessidades dos sujeitos, jovens e adultos. Ao contrário disso! Entendo como imprescindível que a oferta de EJA considere quem são os sujeitos atendidos pela modalidade e os que poderiam ser e não estão sendo, suas particularidades, trajetórias de vida, trabalho e escolarização, ressignificando tempos e espaços escolares, em consonância, inclusive, com as disposições da LDBEN n. 9394/96.

Entretanto, como já discutido de modo breve no capítulo inicial dessa tese, a história da educação destinada aos jovens, adultos e idosos, no Brasil, é marcada pela secundarização governamental⁷⁸, mesmo diante do reconhecimento formal do direito à educação e da luta pela garantia desse direito. Além disso, a desqualificação da escola é, sobretudo, a desqualificação da escola destinada à classe trabalhadora (Frigotto, 1989). Essa secundarização histórica tende a se intensificar com a operacionalização das disposições previstas nas Diretrizes Operacionais, acentuando, ainda mais, a ideia da EJA como educação compensatória, de “segunda oportunidade”, a ser armengada pelos sistemas de ensino, que, são, em última instância, os responsáveis por regulamentar os arranjos de EJA presencial, segundo as Diretrizes em análise. É nesse sentido que se pode perceber que as Diretrizes se colocam entre a flexibilização e o barateamento da EJA e que, considerando o lugar, historicamente, ocupado pela modalidade nas políticas públicas educacionais, corre-se sérios riscos dos arranjos flexíveis propostos sucatearem, ainda mais, as ofertas de EJA, Brasil afora.

Riscos que também estão vinculados ao estabelecido pela Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e previu que a EJA, nessa etapa da Educação Básica, poderá ter até 80% de sua carga horária oferecida a distância, tanto no que se refere à formação geral básica, quanto aos itinerários formativos do currículo. As Diretrizes Operacionais, seguindo essa autorização, estabeleceram,

⁷⁸ A título de exemplo mais atual, a EJA segue recebendo o menor valor por estudante no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), dentre todas as modalidades de matrículas previstas. Anteriormente, o valor era R\$ 0,32 por estudante. Em 2023, o valor foi reajustado para R\$ 0,41. Estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio regulares, por exemplo, recebem R\$ 0,50. Para detalhamento dos valores e matrículas, acesse: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/governo-federal-reajusta-valores-da-alimentacao-escolar>

em seu art. 4º, que os cursos da EJA/EaD devem ter as seguintes características: duração mínima igual aos cursos de EJA presencial; disponibilização de AVA aos estudantes, além de mídias e/ou materiais impressos; desenvolvimento de interatividade pedagógica dos professores responsáveis pelas disciplinas ou atividades, respeitando-se relação adequada de professores por número de estudantes; disponibilização de polo de apoio pedagógico, com infraestrutura tecnológica, garantindo que os estudantes tenham acesso à biblioteca, televisão, internet, dentre outros recursos; viabilidade de transferência de estudantes dos cursos de EJA presencial para EJA/EaD.

O Parecer CNE/CEB n. 01/2021 chama a atenção para o fato de que um dos desafios de implementação da EJA/EaD é o perfil dos estudantes, considerando que esses sujeitos “[...] encontram-se fora do contexto e dos espaços escolares, o que exige uma atenção especial para adaptação aos estudos, aos prazos, às rotinas, às responsabilidades.”. O documento ainda destaca que, nem sempre, os estudantes da EJA têm “[...] acesso ao computador e internet, instrumento básico e usual da EaD; e vivem situações diversas como trabalhadores empregados e desempregados, autônomos, microempresários e pessoas que atuam no mercado informal.”. Por outro lado, o próprio parecer afirma que a EaD configura-se como uma modalidade que requer “[...] um sujeito com noções de mídias, autonomia para os estudos, com capacidade de organizar seus horários e buscar os esclarecimentos necessários.” (Brasil, 2021a, p. 9).

Apesar dessa ponderação, o Parecer e a Resolução CNE/CEB n. 01/2021 não “[...] discutem a problemática da autodidaxia requerida pelos cursos a distância, característica pouco presente entre pessoas com baixa escolaridade, que realizaram percursos escolares descontínuos e acidentados, sobretudo os grupos de idade mais avançada [...]” (Ação Educativa, 2022, p. 47-48). Sobre o assunto, Di Pierro (2022) afirma:

A reforma do ensino médio foi omissa, mas ela cogitou a hipótese de um percentual muito alto da carga horária ser feito à distância, e isso é um desastre. Os estudos sobre o analfabetismo funcional mostram que a autodidaxia não é um atributo dos jovens e adultos com baixa escolaridade, pelo contrário. A autonomia de aprendizagem deve ser um dos objetivos da educação de adultos, sem dúvida, mas não é uma característica dos sujeitos, então se você só oferece educação à distância as pessoas com baixo grau de ‘livramento’, com baixa autonomia de estudo, de autodidaxia, que é a maioria, vão ficar fora do sistema porque elas não têm o suporte pedagógico necessário. (Di Pierro, 2022, s/p).

Em resposta à consulta pública⁷⁹ sobre o alinhamento da EJA à BNCC, realizada em 2020, os Fóruns de EJA do Brasil entenderam que o documento submetido para apreciação e

⁷⁹ Como esclarece o documento produzido pelos Fóruns de EJA do Brasil, a consulta pública foi realizada em 23 de novembro de 2020 e os Fóruns tiveram 06 dias úteis para manifestação, diante de um documento já pronto, que

contribuições, representaria um “[...] indutor para precarização do atendimento à modalidade [...]” (Fóruns de EJA, 2020, p. 2), dentre outros motivos, pela proposta de EJA na modalidade EaD que o documento apresentava. É importante destacar que os Fóruns de EJA não se posicionam contra a utilização da EaD na EJA, inclusive, na realização do XVII Eneja, em 2022, foram retiradas, em plenária, as propostas que defendiam a não utilização da EaD na EJA e a garantia de oferta da EJA 100% presencial (Relatório-síntese do XVII Eneja, 2022, p. 31). O que os Fóruns abordam é que a EJA/EaD “[...] deve ser entendida como uma possibilidade e não como substituição barateadora da EJA.” (Fóruns de EJA, 2020, p. 4).

Sobre isso, o documento emitido pelos Fóruns de EJA reconhece que as ofertas de EJA devem ser múltiplas, respeitando as especificidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos, mas não devem se estruturar sob a lógica da precarização de políticas públicas destinadas a esse público. Nesse sentido, o documento afirma que EJA/EaD

[...] não pode ser tratada como estratégia de substituição ou reposição das aulas presenciais, ao contrário, é um atendimento que demanda planejamento, financiamento alinhado à uma qualidade social de educação para garantir infraestrutura tecnológica, material didático, formação de professores(as) e de educandos(as). [...] É inegável que a substituição das aulas presenciais pelas remotas ou EaD, resulta, inevitavelmente, na anulação do direito à educação de qualidade socialmente referenciada para milhares desses(as) educandos(as) que, em sua maioria, não possui alfabetização digital nem acesso aos recursos necessários para o acompanhamento de atividades desenvolvidas a distância, violando, assim, o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola [...]. (Fóruns de EJA, 2020, p. 3-4).

Apesar das manifestações contrárias ao alinhamento da EJA à BNCC e à Reforma do Ensino Médio, a publicação das Diretrizes Operacionais provocou desdobramentos nas redes de ensino estaduais e municipais, que se movimentaram para alinhar seus marcos normativos, regimentais, à implementação das reformas. No caso do Estado da Bahia, três portarias foram publicadas, ajustando as ofertas de ensino da EJA à BNCC e ao NEM, a saber: i) a Portaria n. 44/2022, de 28 de janeiro de 2022, que estabeleceu a reestruturação da oferta do Tempo Formativo, da Educação Básica, para jovens a partir de 18 anos de idade; ii) a Portaria n. 150/2022, de 29 de janeiro de 2022, que dispôs sobre a reestruturação da oferta de ensino do Tempo Juvenil, na Educação Básica para Adolescentes e Jovens; iii) a Portaria n. 955/2022, de 28 de abril de 2022, que estabeleceu as novas diretrizes para a oferta de ensino do Tempo de Aprender I e II, própria da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que compreende a etapa final do Ensino Fundamental - Segmento II a partir de 15 (quinze) anos e o Ensino Médio - Segmento

não contou o debate e participação dos sujeitos envolvidos, historicamente, com a EJA, a exemplo das universidades, associações científicas, especialistas, educadores e educandos.

III, para jovens, adultos e idosos, a partir de 18 (dezoito) anos, com avaliação no processo, em unidades escolares, da rede estadual de ensino, de modo semestral e semipresencial.

Além dessas três portarias, a Secretaria de Educação da Bahia publicou a Portaria n. 191/2022, em 09 de fevereiro de 2022, que dispôs sobre a reestruturação da Política Pública de Certificação do Estado da Bahia através do Programa CPA Digital, situado na Coordenação de Jovens e Adultos – CJA, vinculado aos Núcleos Territoriais de Educação – NTE, às Unidades Certificadoras e ao Sistema de Gestão e Certificação *Online*, e o Conselho Estadual de Educação publicou a Resolução CEE n. 79, de 22 de novembro de 2021, que definiu as Diretrizes Operacionais Estaduais para a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado da Bahia, bem como as condições de oferta de cursos credenciados em outras unidades da federação, à luz do regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino.

A reestruturação da oferta de EJA no estado perfilhou o documento “Organizador curricular da Educação de Jovens e Adultos 2022/2023” (Oceja), produzido a partir das três primeiras portarias citadas acima e Política de EJA da Rede Estadual – Aprendizagem ao Longo da Vida, publicada em 2009, e influenciou o processo de elaboração do “Documento Curricular Referencial da Bahia – Modalidades” (DCRB/Modalidades), ainda sem versão definitiva aprovada. O Oceja reitera todos os princípios teórico-metodológicos estabelecidos na Política de EJA da Bahia, dentre os quais destaco: i) reconhecimento de educadores/as e educandos/as como protagonistas dos processos de formação; ii) reconhecimento e valorização dos saberes, valores, cultura, identidades, dos repertórios de vida dos sujeitos da EJA, como ponto de partida e elemento estruturante dos estudos desenvolvidos; iii) adoção de processos pedagógicos que acompanhem as especificidades dos processos de aprendizagem dos sujeitos; iv) utilização de metodologia adequada às condições de vida e de trabalho dos sujeitos da EJA; v) tempo pedagógico específico, de modo a garantir acesso, permanência e continuidades dos estudos; vi) material didático adequado à modalidade; vii) garantia de oferta de EJA no diurno; viii) matrícula permanente (Bahia, 2009; Bahia, 2022e).

Uma breve análise dos princípios da EJA na Bahia evidencia, no âmbito normativo, o compromisso assumido pelo Estado de “Assegurar a EJA como oferta de educação pública de direitos para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas experiências de vida e de trabalho, garantindo as condições de acesso e permanência na EJA, como direito

humano pleno que se efetiva ao longo da vida.” (Bahia, 2009, p. 9), desde 2009. Nesse sentido, o alinhamento da Política de EJA da Bahia às Diretrizes Operacionais recentes, materializado nas portarias e resoluções supracitadas, manteve os princípios já adotados pelo Estado para a modalidade.

Com esse alinhamento, a Bahia reestruturou a sua oferta de EJA, mantendo e modificando as formas de oferta que já existiam, conforme a sistematização do quadro abaixo:

Quadro 5 – Modos de oferta de EJA na rede estadual da Bahia – 2023

Modos de oferta de ensino	Caracterização
Tempo Formativo	<ul style="list-style-type: none"> - Organizado em 2 Tempos, 3 segmentos e 7 etapas, de modo presencial, sendo o Tempo Formativo I correspondente ao Ensino Fundamental, com o Segmento I correspondente à Alfabetização e Ensino Fundamental I, o Segmento II correspondente ao Ensino Fundamental II, e o Tempo Formativo II, Segmento III, correspondente ao Ensino Médio; - Contempla a Base Nacional Comum e a parte diversificada; - Poderá ser ofertado em Postos de Extensão, mediante parceria com instituições governamentais e não governamentais. - Carga horária anual de 800h.
Tempo Juvenil	<ul style="list-style-type: none"> - Organizado em 2 Tempos, 3 segmentos e 7 etapas, de modo presencial, sendo o Tempo Juvenil I correspondente ao Ensino Fundamental, com o Segmento I correspondente à Alfabetização e Ensino Fundamental I, o Segmento II correspondente ao Ensino Fundamental II, e o Tempo Juvenil II, Segmento III, correspondente ao Ensino Médio; - Destina-se a adolescentes e jovens, no turno diurno, podendo ser ofertado no noturno, mediante comprovação de trabalho e autorização dos pais; - Ofertado em Comunidades de Atendimento Socioeducativo (Case); - Contempla a Base Nacional Comum e a parte diversificada; - Carga horária anual de 1000h. Em caso de oferta no noturno, um dos cinco tempos poderá ocorrer a distância, permitindo adaptar o Tempo Juvenil ao Tempo Formativo.
Tempo de Aprender	<ul style="list-style-type: none"> - Destina-se a estudantes da Etapa Final do Ensino Fundamental (Segmento II) e ao Ensino Médio (Segmento III). - Ofertado em unidades que possuem título de Unidades Certificadoras; - A Unidade ofertante deve possuir um Polo de Aprendizagem EJA – espaço físico equipado com aparelhos tecnológicos essenciais à aprendizagem em ambiente virtual, por meio de plataformas diversas; - Carga horária de ensino terá 50 ou 60% executada de modo presencial e 50% ou 40% de modo semipresencial, através de atividades orientadas em AVA, plantões pedagógicos e ações pedagógicas extraclasse.

	- Currículo articulado por três eixos norteadores: mundo do trabalho, arte e cultura e ciência e tecnologia.
--	--

Fonte: Elaboração própria, com base nas Portarias n. 44, 150 e 995, SEC/Bahia, 2022.

Sobre os modos de oferta da EJA previstos na Bahia, é perceptível alguns diálogos com a flexibilização e arranjos estabelecidos nas Diretrizes Operacionais, a saber: o Tempo Juvenil II, correspondente ao Ensino Médio, criado nessa reestruturação⁸⁰, permite, em caso de oferta no turno noturno, a realização de um dos cinco tempos de aula, por dia, a distância, o que dialoga com o arranjo de EJA Direcionada das Diretrizes. O Tempo Formativo, destinado a jovens a adultos com mais de 18 anos, poderá ser ofertado em Postos de Extensão, ou seja, unidades públicas ou privadas, que, mediante celebração de convênios ou Termo de Acordo de Cooperação Técnica, poderão ofertar turmas de EJA, de modo a se ampliar as ofertas educacionais para os jovens e adultos trabalhadores, o que se relaciona à EJA Vinculada⁸¹ das Diretrizes.

No caso do Tempo de Aprender, modo de oferta semipresencial da EJA, constata-se que, mesmo com a reestruturação dada pela Portaria n. 955/2022, a Bahia manteve a exigência de carga horária presencial fixada em 50% ou 60%, não rebaixando esse percentual ao que foi autorizado pela Resolução CNE/CEB n. 03/2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e fixou a possibilidade de oferta de até 80% da carga horária da EJA⁸², na etapa correspondente ao Ensino Médio, a distância. Nesse Tempo, a carga horária denominada de vivencial, deve se organizar por meio de atividades virtuais, plantões pedagógicos e atividades extraclasse, dentro ou fora da escola. Além disso, devem ter:

- I - flexibilidade de organização, de modo a permitir condições de tempo, espaço e recursos condizentes com a natureza do curso e com o contexto e a realidade cultural dos discentes, privilegiando o diálogo e a interação;
- II - organização sistemática dos recursos metodológicos, técnicos e tecnológicos utilizados na mediação do processo de ensino e de aprendizagem;
- III - interatividade, sob diferentes formas, entre os agentes dos processos de ensino e de aprendizagem, de modo a superar a distância entre ambos;
- IV - apoio por meio do sistema de tutoria, que pode se estruturar de forma presencial e/ou a distância, com vistas ao acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem;

⁸⁰ O Tempo Juvenil foi instituído em 2014, pela Portaria SEC n. 3.309, de 26 e 27 de abril de 2014, como proposta para o Ensino Fundamental, apenas.

⁸¹ Importante destacar que essa não foi uma criação advinda do alinhamento da Política de EJA à BNCC e ao NEM. O Tempo Formativo, criado pela Portaria SEC n. 13.664/08, já previa essa possibilidade, reforçando a constatação da Ação Educativa de que os arranjos previstos nas novas Diretrizes Operacionais não são inovadores.

⁸² No Estado, o Sesi Bahia mantém oferta de EJA EaD, desde 2013, e, com as novas Diretrizes Operacionais para a EJA, passou a ofertar cursos com 80% da carga horária a distância e 20% presencial. Informações sobre essa oferta podem ser obtidas em: <https://www.sesibahia.com.br/eja-jovens-e-adultos>

V - sistema de avaliação da aprendizagem e do ensino que contemplem atividades presenciais e a distância, bem como síncronas e assíncronas (Bahia, 2022d, art. 5º, §2º).

A flexibilização não aparece vinculada apenas ao Tempo de Aprender, mas como um princípio do currículo da EJA, que dialoga com a ideia de um currículo adaptável “[...] a todo e qualquer sujeito e às suas necessidades de aprendizagem, onde quer que esteja [...]” (Bahia, 2022, p. 8). No Ocejá, essa flexibilidade aparece, também, associada ao professor, a quem cabe, segundo o documento, “[...] indicar novos saberes necessários e aprendizagens desejadas conforme o seu planejamento referenciado pelos princípios norteadores da educação de jovens e adultos [...]” (Bahia, 2022e, p. 8).

Do ponto de vista da organização curricular, apesar de não ser foco dessa tese a análise dessa questão, percebe-se que o espaço para essa flexibilidade propalada está mais vinculado à parte diversificada do currículo, ainda que com condicionamentos, pois os documentos orientadores da oferta de EJA na Bahia já especificam a maioria dos elementos que constituem as matrizes curriculares dos Tempos (disciplinas obrigatórias, eixos temáticos, temas geradores, aspectos cognitivos, socioformativos e socioemocionais a serem desenvolvidos, aprendizagens desejadas, saberes necessários e objetos de conhecimento).

No caso do Tempo Formativo II, por exemplo, o currículo é organizado em torno de dois eixos temáticos: globalização, conhecimento e cultura, para a Etapa VI, correspondente ao 1º e 2º anos do Ensino Médio, e Economia solidária e empreendedorismo, para a Etapa VII, correspondente ao 3º ano do Ensino Médio, e materializado em disciplinas da Base Nacional Comum, todas obrigatórias, (Língua Portuguesa – 3 aulas, Língua Inglesa – 1 aula, Arte – 1 aula, Educação Física – 1 aula, História – 2 aulas, Geografia – 1 aula, Filosofia – 1 aula, Sociologia – 1 aula, Matemática – 2 aulas, Física – 1 aula, Química – 1 aula e Biologia – 2 aulas), e a parte diversificada, que é composta por um componente obrigatório (Inclusão Digital – 1 aula) e dois eletivos de livre escolha da unidade de ensino⁸³ (cada um com 1 aula), que pode ser operacionalizado em formato de componente curricular, oficinas pedagógicas ou atividades curriculares complementares (Bahia, 2022a).

Diante dessas considerações, é possível observar que o alinhamento normativo realizado pela rede estadual da Bahia às novas Diretrizes Operacionais para a EJA, no que se refere aos

⁸³ Seja em qual formato for (se componente curricular, oficina ou atividades complementares), as eletivas devem ser desenvolvidas na escola ou por instituições parceiras, com o devido aproveitamento de estudos, e devem dialogar com as necessidades dos estudantes, as especificidades do território e a disponibilidade docente, não perdendo de vista os eixos temáticos e temas geradores que organizam o currículo do Tempo (Bahia, 2022).

modos de oferta, não abandonou os princípios teórico-metodológicos e as opções político-pedagógicas afirmadas na Política de EJA da Rede Estadual, de 2009. A Bahia segue reafirmando, no âmbito documental e regulatório, não custa reforçar, o seu compromisso com uma educação de jovens, adultos e idosos na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida, buscando, como anuncia o Ocejá, nortear as ofertas de ensino de EJA através de eixos temáticos e temas geradores que dialogam com as práticas sociais dos estudantes, “[...] promovendo o permanente diálogo entre as histórias de vida e de trabalho, em toda a sua diversidade e pluralidade de sujeitos.” (Bahia, 2022e, p. 3).

Sobre a flexibilização da oferta presencial e a EJA/EaD, o Estado, como se viu, recorre a essas possibilidades, sob a alegação de expansão de oportunidades educacionais aos sujeitos da EJA, sem, até o momento, incorporar, em suas regulamentações de reestruturação da oferta da modalidade, todas as possibilidades oferecidas pelas novas Diretrizes Operacionais, a exemplo do arranjos EJA Multietapas e EJA Combinada e da possibilidade de ofertar 80% de carga horária dos cursos de Ensino Médio na modalidade EaD.

Por outro lado, é preciso lembrar que o Estado não apenas reestruturou seus modos de oferta da EJA, em 2022, alinhando-os às novas Diretrizes Operacionais, mas reorganizou a sua política de certificação, através da Portaria n. 191/2022, em 09 de fevereiro de 2022, que dispôs sobre a reestruturação da Política Pública de Certificação do Estado da Bahia através do Programa CPA Digital, situado na Coordenação de Jovens e Adultos (CJA), vinculado aos Núcleos Territoriais de Educação (NTE), às Unidades Certificadoras e ao Sistema de Gestão e Certificação *Online*. As Comissões Permanentes de Avaliação (CPA) já existem na Bahia desde 1994 e o estado conta, atualmente, com 18 unidades escolares certificadoras.

Com o Programa CPA Digital, lançado em 2021 e regulamentado em 2022, os jovens, adultos e idosos interessados poderão encaminhar a documentação exigida, realizar o agendamento da avaliação, acompanhar resultados, emitir o certificado de modo on-line, deslocando-se à unidade certificadora apenas para a realização do exame. Além disso, o Programa disponibiliza as matrizes de referência, contendo os saberes necessários esperados para a área do conhecimento e a etapa de ensino, de modo a auxiliar os interessados na preparação para a realização dos exames.

Na cerimônia on-line de lançamento do Programa, em 2021, Manuelita Brito, então superintendente de Políticas para a Educação Básica da SEC/Bahia⁸⁴, afirmou que a CPA

⁸⁴ Disponível em: <https://servidores.rhbahia.ba.gov.br/noticias/2021-10-11/secretaria-da-educacao-lanca-sistema-digital-para-certificacao-dos-ensinos>

Digital surgiu para aumentar a eficiência da certificação na Bahia, informatizando os processos. Para ela, “Isso proporciona que possamos ampliar o alcance para as pessoas que têm o perfil do público da CPA, no caso, mais de 15 anos para a certificação do Ensino Fundamental e mais de 18 anos para a certificação do Ensino Médio, garantindo uma política pública para o aumento da escolaridade.” (Brito, 2021, s/p).

Nesse sentido, vale destacar o que análises recentes do alinhamento da EJA à BNCC e ao NEM têm indicado, a exemplo do trabalho de Nicodemos e Serra (2021), que situa o não lugar da EJA na BNCC e o posterior alinhamento da modalidade à Base no conjunto de reformas ultraneoliberais, que as políticas de certificação se configuram como caminhos para a desescolarização da EJA. Para os autores, o tratamento dado à modalidade nas legislações pós-golpe “[...] abre brechas para que a oferta da modalidade passe a ser conduzida quase exclusivamente em duas direções: à EaD ou ao Encceja, ambos subprodutos dessa tendência de política de certificação aligeirada.” (Nicodemos; Serra, 2021, p. 189). Apontamento similar fazem Soriano, Farias e Fernandes (2023). As autoras entendem que as Diretrizes Operacionais promovem, sob a lógica da flexibilização, o esvaziamento da EJA, reduzindo-a às estratégias de barateamento da modalidade, através do aligeiramento dos cursos, oferta de arranjos semipresenciais e EaD, além da ênfase na certificação.

Sobre a política de certificação, inclusive, é preciso considerar a centralidade que a mesma teve no contexto de reformismo educacional que culminou na BNCC e no NEM. Análise da Ação Educativa evidencia que o Encceja recebeu investimentos muito superiores aos destinados à oferta de EJA escolar, tendo, em 2018, recebido R\$ 117,6 milhões, em detrimento de R\$ 24,6 milhões destinados à oferta de EJA escolar. Em 2021, ano de aprovação das novas Diretrizes, o investimento no Exame foi de R\$ 13,8 milhões, contra R\$ 5,4 milhões na EJA escolar. O fortalecimento do exame, também oriundo de divulgação do mesmo em rádio, televisão e internet, resultou em um aumento substantivo no número de inscritos: em 2019, 2,9 milhões de pessoas se inscreveram no Encceja e, mesmo no período pandêmico, 1,6 milhões fizeram inscrição em 2021 (Ação Educativa, 2022, p. 26). Entendo, assim como a Ação Educativa, que

[...] os exames podem ter o seu lugar na política pública de educação de jovens e adultos, uma vez que ele pode atender a públicos específicos que, por diferentes razões, não têm como frequentar uma escola ou já são mais escolarizados e carregam experiências adquiridas ao longo de sua vida que lhe permitem optar por um caminho mais curto que torne possível galgar outras etapas com mais celeridade. Contudo os exames não podem ser substitutos de baixo custo das escolas de educação de jovens e adultos, que precisam ser mantidas e fortalecidas para atender aos milhões de brasileiros que precisam mais do que a oportunidade de realizar um exame para fazer

valer o seu direito à educação, pois necessitam de formação básica e acompanhamento por professores qualificados que possam também resgatar sua autoestima e até mesmo sua capacidade de aprender. (AÇÃO EDUCATIVA, 2022, p. 26).

Nesse sentido, é preciso existir uma vigilância para que a política de certificação da Bahia, reestruturada com as novas Diretrizes Operacionais para a EJA, não substitua, nem sucateie a política de EJA escolar do Estado, como mais um caminho de barateamento da modalidade, relativizando a importância da escola como espaço de socialização e formação, em que, “[...] além de aprendermos saberes técnicos, somos levados ao estabelecimento de relações éticas e políticas com várias formas de saberes sociais.” (Pimentel, 2020, p. 5).

Vale destacar, ainda que de modo breve, as disposições das novas Diretrizes Operacionais sobre a EJA articulada à EP. Conforme o Parecer n. 01/2021,

[...] uma característica a ser destacada em relação aos sujeitos da EJA é o vínculo com o trabalho, seja por serem filhos de trabalhadores, por estarem em busca de emprego ou por já fazerem parte do mundo do trabalho. Esse público tem o trabalho como prioridade e necessidade diferenciada de organização dos demais tempos da vida e que, ao retomar ao processo de escolarização, precisa assumir o compromisso do presente para a construção do futuro. São sujeitos de múltiplos saberes constituídos nas experiências de suas histórias de vida, marcadas por descontinuidades que ficam evidentes em seus percursos escolares. Retornar à escola e frequentá-la constitui, dessa maneira, uma possibilidade de aquisição do conhecimento formal com o intuito de elevação de escolaridade, possibilidade de uma qualificação profissional integrada à formação propedêutica e também a (re)inserção no mundo do trabalho, com possibilidade(s) de melhoria(s) de vida nas dimensões social, cultural e econômica. (Brasil, 2021a, p. 4).

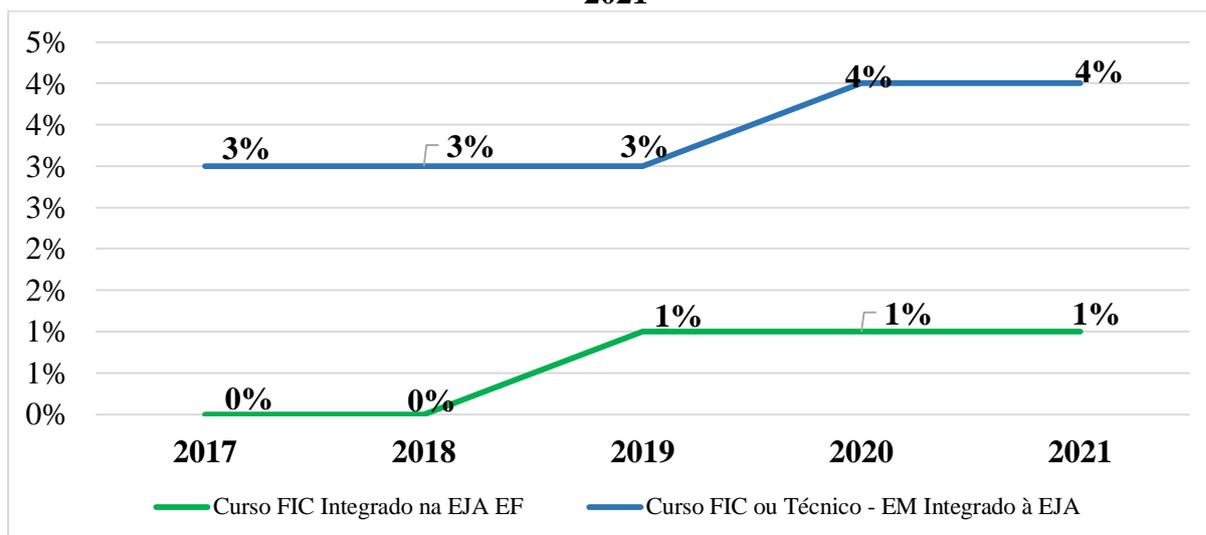
Seguindo as novas Diretrizes Operacionais, como sintetizado no quadro 3, a EJA articulada à Educação Profissional (EP) poderá ser ofertada com desenvolvimento da formação profissional paralelamente à formação geral, podendo ou não ser realizada na mesma unidade escolar, de modo concomitante na forma, desenvolvida em duas instituições educacionais, de modo simultâneo, mas integrado no conteúdo, e de modo integrado. Especificamente no que se refere ao 3º Segmento, correspondente ao Ensino Médio, o Parecer n. 01/2021 reitera o disposto na “Lei do Novo Ensino Médio”⁸⁵ e nas Diretrizes Curriculares para essa etapa, no que se refere à possibilidade de oferta da educação técnica e profissional em parceria com outras instituições.

A articulação da EJA com a EP é tratada na LDBEN, em seu art. 37, que afirma: “§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)” (Brasil, 1996).

⁸⁵ Segundo a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, art. 4º, “§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2017).

O PNE 2014-2024 estabeleceu, na meta 10, o compromisso em oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014). Na prática, os dados evidenciam que a meta estabelecida está radicalmente distante de ser atingida, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Evolução de matrículas da EJA articulada à Educação Profissional 2017-2021

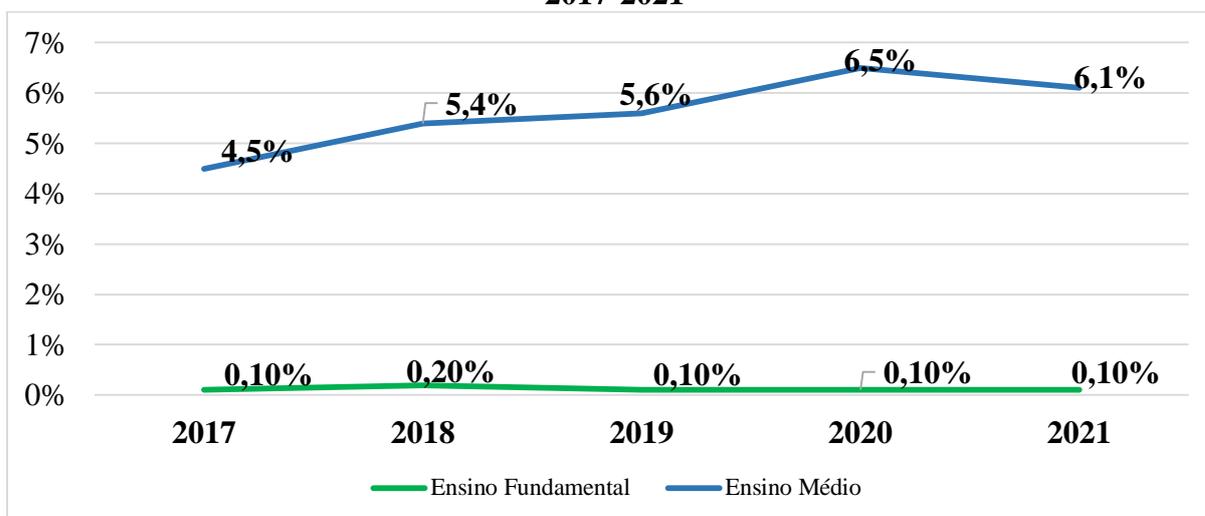


Fonte: Elaboração própria, com base em Ação Educativa, 2022, p. 31.

No Estado da Bahia, o Plano Estadual de Educação 2016-2026 estabeleceu 5 estratégias para alcançar a meta 10, a saber: expandir a oferta da EP integrada à EJA, em cursos planejados, inclusive na modalidade a distância, de acordo com as características do público e das populações; implementar programas de formação profissional direcionados aos segmentos com baixos níveis de escolarização formal; fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos, metodologias, avaliação, formação de professores das redes públicas que atuam na EJA integrada à Educação Profissional; fomentar a diversificação do currículo, relacionando teoria e prática nos eixos temáticos trabalhados, de modo a organizar adequadamente o tempo e o espaço pedagógicos; implementar e ampliar mecanismos de reconhecimento e valorização de saberes e experiências dos sujeitos da EJA, a serem aproveitados na integralização curricular dos cursos.

Apesar das estratégias estabelecidas, o Relatório Executivo de Monitoramento do PEE/Bahia 2016-2026, publicado em dezembro de 2022, atesta que o cumprimento da meta no Estado não ocorrerá e que a evolução de matrícula na EJA articulada à EP segue em estabilização, sem indicação de crescimento, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Evolução de matrículas da EJA articulada à Educação Profissional na Bahia 2017-2021



Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponibilizados no Relatório Executivo do PEE Bahia, 2022.

Considerando a importância da articulação da EJA à EP, ao passo que se preserve “[...] o caráter integral da formação básica a que todo cidadão tem direito” (Ação Educativa, 2022, p. 46), destaco a análise realizada pelos Fóruns de EJA do Brasil sobre o tratamento dado à oferta da EJA articulada à EP, nas novas Diretrizes Operacionais. Para os Fóruns, as Diretrizes trataram essa possibilidade de oferta a partir de “[...] uma perspectiva utilitarista, reducionista, atenta às necessidades do mercado, ferindo os princípios da formação integral e desconsiderando o trabalho no seu sentido educativo e ontológico.” (Fóruns de EJA, 2023, p. 2). O documento produzido pelo movimento afirma que “[...] os currículos integrados, tal como desenvolvidos nos IFs [Institutos Federais], têm sido substituídos por ofertas concomitantes, com abordagem do treinamento em detrimento da educação profissional que considera o sujeito em sua integralidade” (Fóruns de EJA, 2023, p. 6).

Desse modo, entendo que o tratamento dado à EJA articulada à EP nas novas Diretrizes Operacionais para a EJA se configura, assim como os arranjos da EJA presencial e a oferta de EJA a distância, como mais um caminho de precarização da modalidade e da formação destinada à classe trabalhadora, a partir da oferta de uma semiformação, que não dá conta nem da formação geral, nem da profissional dos sujeitos da EJA. A possibilidade de parcerização público-privada na oferta desse modo da EJA reforça um dos princípios valorizados na reforma gerencial do Estado, empreendida nos anos de 1990, e pode fortalecer a “[...] mercantilização da educação” (Fóruns de EJA, 2023) e o reducionismo da EP a mero treinamento técnico.

A próxima seção dedica-se a problematizar o quarto modo de oferta da EJA previsto nas novas Diretrizes Operacionais, qual seja: a EJA com ênfase em educação e aprendizagem ao longo da vida, que, assim como os três modos comentados nessa seção, a saber a EJA presencial, a EJA EaD e a EJA articulada à EP, foi tratado nas novas Diretrizes Operacionais de modo limitado e questionável, representando, também, um retrocesso nas políticas públicas de EJA.

4.3 As Diretrizes Operacionais para a EJA e a redução do paradigma da educação e aprendizagem ao longo da vida

Como vimos no segundo capítulo, o paradigma da educação e aprendizagem ao longo da vida se configurou, discursivamente, como chave da educação do século XXI, e a EJA como um instrumento fundamental dessa noção de educação. Incluída na LDBEN n. 9394/96, em 2018, e na Constituição Federal, em 2020, como um princípio da educação nacional, a “[...] garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.” (Brasil, 1996, art. 3º, inciso XIII; Brasil, 1988, art. 206, inciso IX) apareceu no cerne das discussões empreendidas na Confinteia VI, realizada no Brasil, em 2009, e na Confinteia VII, ocorrida em Marrakesh, em 2022.

A Política de EJA da Rede Estadual, intitulada “Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida”, publicada em 2009 e referendada pelas normativas recentes de alinhamento da oferta de EJA à BNCC e ao NEM no Estado, estabeleceu os compromissos que devem ser encarados pelo estado da Bahia com a EJA, dentre os quais destaco:

3. Assegurar a EJA como oferta de educação pública de direitos para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas **às suas experiências de vida e de trabalho**, garantindo as condições de acesso e permanência na EJA, **como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida**.
4. Fazer a **opção político-pedagógica pela Educação Popular**, pela Teoria Psicogenética que explica a construção do conhecimento, e pela Teoria Progressista / Freireana (à luz da visão do ser humano integral e inacabado).
5. Adotar os seguintes Eixos Temáticos: **a identidade, o trabalho, a cultura, a diversidade, a cidadania, as diversas redes de mobilização social e a Pedagogia da Libertação**.
6. Garantir o princípio básico de que **todo ser humano tem direito à formação na especificidade de seu tempo humano**, assegurando-lhe outros direitos que favoreçam a permanência e a continuidade dos estudos.
7. Respeitar e implementar **os princípios pedagógicos tão caros à Educação Popular** e, conseqüentemente, à EJA, quais sejam: **o fazer junto, a dialogicidade e o reconhecimento dos saberes dos educandos** (Bahia, 2009, p. 14, grifos meus).

Ao firmar os compromissos acima, a rede estadual da Bahia delineou uma política de EJA que assumiu a modalidade como direito humano dos jovens, adultos e idosos e reconheceu esses sujeitos como sujeitos de direitos que se efetivam ao longo da vida. Esse reconhecimento, na normativa, mostra-se muito mais alinhado ao paradigma da educação popular, centrada nas classes populares, seus saberes e fazeres, na educação problematizadora e emancipatória, do que na teoria do capital humano, que, como vimos no segundo capítulo, ocupa centralidade na ingerência dos organismos internacionais nos movimentos reformistas que proliferaram a partir dos anos de 1990.

Em 2010, a Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010, que instituiu Diretrizes Operacionais para a EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos, idade mínima e certificação nos exames e EJA desenvolvida por meio da Educação a Distância, defendeu que:

Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e **fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida.** (Brasil, 2010).

Contrariamente às discussões já consolidadas sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida, as novas Diretrizes para a EJA reduziram a noção de aprendizagem ao longo da vida a um modo de oferta da modalidade. Conforme a normativa atual, a “IV – Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.” (Brasil, 2021, art. 2º) configura-se como uma forma de oferta da EJA, como sistematizado no quadro 1, da seção anterior, voltada para o atendimento de estudantes com deficiência, transtornos funcionais e transtorno no espectro autista e estudantes com dificuldades de locomoção, em virtude do local de residência ou de situação de privação de liberdade.

O Parecer n. 01/2021 explica que “A Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida no contexto da EJA implica em oportunizar acesso às aprendizagens não formais e informais, além das formais.” (Brasil, 2021, p. 13) e que “[...] O público que será atendido na perspectiva da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida precisa ser valorizado a partir de suas vivências, sua cultura, sua tradição, suas formas de enfrentamento da diversidade e das dificuldades.” (Brasil, 2021, p. 14), reforçando que a noção de aprendizagem ao longo da vida se aplica a um público específico e não a todos os sujeitos da EJA, como se vinha discutindo, com bastante contundência, especialmente após o “Marco de Ação de Belém” (2009).

O Documento Referencial para a implementação das Diretrizes aprofunda, ainda mais, essa ênfase dada pelas Diretrizes à aprendizagem ao longo da vida, vinculando-a, basicamente, à Educação Especial. Em uma seção de 13 páginas, intitulada “EJA com ênfase na educação e aprendizagem ao longo da vida”, o documento cita inúmeros documentos e normativas que, na história da educação brasileira, tratam da educação e aprendizagem ao longo da vida, mas vai afunilando toda a discussão da seção para a aprendizagem ao longo da vida na perspectiva da Educação Especial, detalhando aspectos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica e da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O segundo tipo de atendimento previsto para a EJA com ênfase em aprendizagem ao longo da vida, nas Diretrizes, a saber estudantes com dificuldades de locomoção, é sequer pontuado durante toda a seção.

As Diretrizes Operacionais estabelecem que “§ 5º As turmas da EJA com ênfase na Educação ao Longo da Vida deverão ser ofertadas em escolas regulares comuns, organizando suas especificidades curriculares, metodológicas, de materiais, de avaliação e outras do PPP da escola.” (Brasil, 2021, art. 8º) e que a avaliação e certificação desses estudantes ocorrerão a partir da “[...] definição de currículos diferenciados, com itinerários formativos que atendam a singularidade do público de Educação Especial, ou de populações indígenas e quilombola, refugiados e migrantes pessoas privadas de liberdade, zonas de difícil acesso, população de rua, zonas rurais e outras.” (Brasil, 2021, art. 8º, § 7º).

Assim, na contramão dos principais marcos regulatórios da educação brasileira, como a CF 1988 e a LDBEN n. 9394/96, as novas Diretrizes reduzem o paradigma da educação e aprendizagem ao longo da vida a um “[...] princípio norteador de uma das formas de oferta da EJA” (Brasil, 2021, p. 14). Sobre esse aspecto, os Fóruns de EJA demonstraram “[...] indignação ao tratamento dado à categoria de Educação ao Longo da Vida, sob uma abordagem restrita, em atenção as questões mercadológicas e as proposições compensatórias ao associar a categoria Educação ao longo da Vida com as diversidades dos sujeitos da EJA.” (Fóruns de EJA, 2020, p. 3). De modo similar, a Ação Educativa (2022, p. 43) classificou como “[...] descabido reduzir tal paradigma a ‘uma forma de oferta da EJA’ [...]”.

Se caminhávamos rumo à defesa de uma política de educação ao longo da vida sob as lentes da educação popular, como destacado na Confinteia Brasil +6, em 2016, e encabeçado pelos Fóruns de EJA, lutando por uma concepção de educação crítica, emancipatória, construída na dialogicidade com a classe trabalhadora e seus modos de vida, agora, com as

Diretrizes Operacionais, vemos o retrocesso diante de pontos, até então, já consolidados, em normativas educacionais. A garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida como um dos princípios da educação nacional aparece esvaziada, reduzida a uma ênfase possível da EJA, salvaguardado o fato de que os sujeitos a quem essa ênfase se destina, no documento, são, também, sujeitos de direitos à educação e aprendizagem ao longo da vida. Ênfase que pode, inclusive, ser ignorada pelos sistemas de ensino.

Sobre esse aspecto das novas Diretrizes Operacionais, a reestruturação da oferta da EJA na Bahia seguiu “Considerando a Educação como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida [...]” (Bahia, 2022a), logo não como uma ênfase, mas como um princípio norteador da modalidade em sua inteireza, em consonância com o estabelecido em normativas nacionais e em sua política de EJA. Como já citado, a política de EJA da rede estadual se autointitula “Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida”. Aprovada em 2009 e em vigência em 2023, a política se apresenta como resultado da escuta ativa dos sujeitos da EJA, como educandos, educadores, Fórum Estadual de EJA, Universidades, Fóruns Regionais de EJA, dentre outros.

Segundo o Ocejá, no contexto baiano,

[...] a Educação de Jovens e Adultos supera a versão de ensino supletivo, próprio de uma política de reparação e avança para uma política de direito, passando a adotar a Aprendizagem ao Longo da Vida, como referência para a Política Estadual de EJA, cujos princípios teóricos e metodológicos passaram a nortear suas ofertas de ensino, através de Eixos Temáticos e Temas Geradores, próprios das práticas sociais e do mundo do trabalho, promovendo o permanente diálogo entre as histórias de vida e de trabalho, em toda a sua diversidade e pluralidade de sujeitos (Bahia, 2022e, p. 3).

Desse modo, observa-se que a manutenção e a reiteração dos compromissos assumidos pela Bahia com a EJA, no âmbito discursivo e documental, nesse processo de reestruturação da modalidade, visando ao alinhamento às Diretrizes Operacionais, sinaliza para um direcionamento, em partes, contrário do Estado no que diz respeito às aproximações existentes entre as reformas em curso e os interesses neoliberais para a educação, uma vez que a proposta pedagógica da EJA, na rede estadual, encontra-se pautada no dever do Estado na garantia de Educação Básica para os jovens e adultos e orienta-se pelos ideários da educação popular, como foco não só na formação técnica, mas política e social. Nesse sentido, a Política de EJA da Bahia estabelece que, “Para a garantia do direito dos jovens e adultos à Educação Básica, o currículo deverá ser pautado em uma pedagogia crítica, que considera a educação como dever político, como espaço e tempo propícios à emancipação dos educandos e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma.” (Bahia, 2009, p. 6). E aqui é relevante destacar que

esse discurso não mudou de 2009 para o tempo presente. O DCRB Modalidades, submetido à consulta pública em 2022, interliga a EJA à Educação Popular, que vem sendo reivindicada como paradigma indispensável à educação de pessoas jovens, adultas e idosas, defendendo o caráter emancipatório da educação (Bahia, 2022f), e que se mostra como caminho de resistência aos riscos à EJA, advindos dos direcionamentos das novas Diretrizes Operacionais para a modalidade.

4.4 A resistência ativa contra as políticas de barateamento da EJA: a atuação dos Fóruns de EJA como caminho de luta

Como vimos no primeiro capítulo, o surgimento de um movimento social forjado no processo preparatório para a V Confinteia, realizada em 1997, em Hamburgo, se configurou como uma das grandes contribuições dos anos de 1990 para a história de luta da EJA. Os Fóruns de EJA, espalhados Brasil afora, têm desempenhado, no contexto de reformismo educacional analisado nessa tese, uma resistência ativa (Saviani, 2016) frente às reformas em curso, lidas por diversos autores citados e, também, nesse trabalho, como reformas de cunho neoliberal, que ameaçam a educação pública, especialmente a educação da classe trabalhadora.

Durante a realização do XVII Eneja, que teve como tema “Educação, trabalho e capitalismo: impactos, lutas e resistência na EJA”, realizado em 2022, os Fóruns de EJA emitiram cartas aos sujeitos da EJA (gestores, trabalhadores das faculdades, institutos e universidades, movimentos populares e sindicais, trabalhadores da Educação Básica e educandos), convidando-os a se somarem ao movimento dos Fóruns, para, dentre outras ações, defender a EJA na perspectiva da educação emancipatória, pública, gratuita de qualidade social. Para isso, os Fóruns asseveraram a necessidade de lutar para a revogação da Reforma do Ensino Médio, da BNCC e das Diretrizes Operacionais para a EJA, além das reformas trabalhistas e da previdência.

O chamamento aos sujeitos da EJA para a luta e a resistência reforça “A disposição dos fóruns em assumir compromissos políticos efetivos – mantendo sobretudo a sua autonomia –, como parceiros, com ânimo suficiente para mudar as condições em que a EJA se realiza no âmbito de ação local, regional e nacional.” (Paiva, 2009, p. 222). Disposição que se evidencia,

também, na atuação contundente do movimento, que, dentre outras ações, acompanha, exige, fiscaliza⁸⁶ e propõe ações e políticas voltadas para os sujeitos da EJA.

Os Fóruns de EJA são espaços de diálogo, troca, formação, proposição, lutas e resistência e essa resistência se dá de forma ativa, que, para Saviani (2016), implica em ser uma resistência coletiva, pois resistências individuais não têm força suficiente para se contrapor ao poder dominante, e propositiva, capaz de apresentar alternativas às medidas impostas, provocando mobilização. Nesse sentido, os Fóruns, espalhados em todos os estados e no Distrito Federal, têm mobilizado ações, em parceria com instituições governamentais e não governamentais, contra o cenário de reformismo educacional atual.

No último Eneja, inúmeras propostas, representativas dessa resistência ativa empreendida pelos Fóruns de EJA, foram aprovadas⁸⁷, dentre as quais destaco algumas vinculadas diretamente com a perspectiva da educação popular, como caminho de transformação das reformas educacionais em curso, a saber: i) cobrar a revogação das novas Diretrizes Operacionais para a EJA; ii) elaborar sugestões e recomendações, no que tange às políticas de EJA, para o Plano do próximo governo; iii) elaborar e divulgar documentos com os princípios da educação popular; iv) sistematizar e disponibilizar, no portal dos Fóruns, propostas curriculares e materiais didáticos na perspectiva da educação popular produzidos por redes de ensino, movimentos sociais, ONGs; v) Estimular a construção de políticas da EJA, em todo o país, “[...] situando-a enquanto direito subjetivo e responsabilidade pública, na perspectiva da educação popular, que oriente a construção de matriz curricular que tenha o trabalho e a diversidade como categorias fundantes para atender aos interesses da classe trabalhadora.” (Relatório-síntese do XVII Eneja, 2022, p. 37-38).

Os Fóruns, de modo reiterado e propositivo, vêm defendendo a necessidade de que a EJA seja assumida como política de Estado, sob a perspectiva da educação popular. O documento com considerações sobre a minuta das Diretrizes Operacionais para a EJA, emitido pelo movimento durante a consulta pública realizada pelo CNE, afirmou:

Defendemos e lutamos para que o Governo Federal assumira uma política pública que pense a EJA na ordem do direito de se educar ao longo da vida, como direito individual e de classe, com qualidade social, com elevação de escolaridade de

⁸⁶ Em 2022, por exemplo, o Fórum de EJA/Bahia acionou o Ministério Público (MP) do Estado, denunciando o fechamento de turmas e escolas da EJA, em Salvador e no interior. Após inúmeras denúncias, o MP emitiu, através do Centro de Apoio Operacional de Defesa da Educação (CEDUC), a Informação Técnica n. 01/2020, com considerações técnico-jurídicas acerca da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado da Bahia. No Município de Salvador, por exemplo, o fechamento de 44 escolas que ofereciam EJA resultaram em instauração de inquérito civil, junto à Promotoria de Justiça da capital.

⁸⁷ Todas as propostas aprovadas podem ser consultadas no relatório final do evento, disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/RelatorioXVII-ENEJA.pdf>

trabalhadores e trabalhadoras que estudam, integrada à Educação Profissional, na perspectiva da Educação Popular, no campo e na cidade, com reconhecimento às questões de gênero, raça, etnia, aspectos geracionais, territoriais, pessoas com deficiência, tendo como orientação política, a inclusão; enfim, um atendimento pautado em justiça social [...] (Fóruns de EJA, 2020, p. 4).

Diante dessa luta por uma política de EJA ancorada na educação popular, retomo o questionamento feito no primeiro capítulo dessa tese: seria possível pensar uma escola pública popular? Seria essa escola viável? Esses questionamentos tornam-se ainda mais urgentes no cenário reformista atual, que, sob a retórica da flexibilização como caminho de ampliação do acesso e permanência na EJA, abriu novas brechas de barateamento da modalidade, intensificando um movimento de desescolarização e de desqualificação da escola destinada à classe trabalhadora. Como afirma Gadotti (2016, p. 63), “A resposta é simples: não vamos saber se não tentarmos.”.

Nesse processo de esperar uma escola pública popular, democrática, que respeite as histórias de vida dos sujeitos jovens, adultos e idosos, ao passo que atue como espaço de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e de construção de outros saberes e socializações, a atuação dos Fóruns de EJA e dos sujeitos envolvidos no movimento têm grande relevância. E o esperar, aqui, é no sentido freiriano, que remete ao entendimento de que a esperança, como necessidade ontológica, [...] precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.” (Freire, 1992, p. 5).

4.4.1 “Novo” cenário de resistência? Reformar as reformas?

Em janeiro de 2023, iniciou-se o terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que teve, no segundo turno, apoio dos Fóruns de EJA de todos os estados do Brasil (Fóruns de EJA, 2022). Em 08 de março de 2023, o MEC publicou a Portaria n. 399, que instituiu consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio,

com objetivo de abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio. (Brasil, 2023b, art. 1º).

A Portaria estabeleceu que a consulta pública seria implementada através de audiências públicas, oficinas de trabalho, seminários e pesquisas nacionais com estudantes, professores e gestores das 27 unidades da Federação, no prazo de 90 dias, permitindo-se prorrogação. Em 04 de abril de 2023, o MEC publicou a Portaria n. 627, suspendendo, provisoriamente, o cronograma de implementação do NEM.

Os Fóruns de EJA se posicionaram na consulta pública pela revogação do Novo Ensino Médio, justificando que o NEM da EJA, materializado na Resolução n. 01/2021, que instituiu as Diretrizes Operacionais, “[...] precariza ainda mais as políticas públicas para EJA [...]”. Segundo os Fóruns, a organização curricular do NEM provoca e acentua desigualdades educacionais, afetando de modo mais intenso os sujeitos da EJA, pertencentes à classe trabalhadora, pois promove maior fragmentação do currículo, enfraquece os processos de ensino e aprendizagem e não “[...] favorece os diferentes tempos e processos de aprendizagem requeridos na EJA, em razão das singularidades dos seus educandos.” (Fóruns de EJA, 2023, p. 4).

Durante a consulta pública realizada de 09 de março a 06 de julho de 2023, o MEC recebeu documentos com análises e proposições de 21 entidades, realizou 12 webinários com participação de especialistas em educação, 4 audiências públicas com entidades que integram a coordenação da consulta pública, um encontro nacional de estudantes em Brasília, recebeu 11.024 respostas através da Plataforma Participa+Brasil e realizou consulta on-line pelo aplicativo WhatsApp, com 139.159 participantes, envolvendo estudantes, professores e gestores. Além disso, a ANPEd realizou 5 seminários sobre a temática da consulta pública.

Em 07 de agosto de 2023, o MEC divulgou o Sumário Executivo da consulta realizada, indicando os principais aspectos percebidos nas contribuições recebidas, dentre eles: i) críticas à redução da carga horária da formação geral básica; ii) necessidade de maior clareza e orientações sobre os itinerários formativos; iii) atenção aos diferentes contextos e preocupação com o aumento das desigualdades; iv) resistência à oferta de EaD no Ensino Médio; v) importância de investimentos nas infraestruturas das escolas; vi) criação de auxílio permanência para os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, dentre outras.

Especificamente sobre a EaD na EJA, o documento intitulado “Sumário Executivo do Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio” informa que a consulta pública indicou a preocupação com o alto percentual permitido de percentual de carga horária a distância, o que pode, assim como apontado pelos Fóruns de EJA, levar à precarização do ensino. Assim,

“Considerou-se, no caso da EJA, que a modalidade amplificou a desigualdade curricular (menos tempo de permanência em relação ao ensino regular diurno).” (Brasil, 2023a, p. 14).

Paralelamente à publicização dos principais núcleos temáticos das contribuições recebidas, o MEC sinalizou para uma proposta, ainda em elaboração, que promete, dentre outras medidas, a recomposição da carga horária da formação geral básica, a revisão da quantidade e da organização dos itinerários formativos e a vedação do uso de EaD na Formação Geral Básica, com autorização de até 20% na oferta de Educação Profissional Técnica e em casos específicos.

Assim, o “novo” cenário de reformismo caminha para uma reforma da reforma e não para a revogação da mesma. Sobre esse indicativo, é válido pontuar que o uso do adjetivo novo entre aspas se explica pela própria caracterização das forças que têm atuado no campo da educação, antes do governo Lula e, também, durante o governo Lula. Uma breve análise do grupo de trabalho técnico⁸⁸ nomeado para a transição governamental evidencia essas forças, com ampla representação do empresariado educacional no GT, a exemplo de lideranças da Fundação Getúlio Vargas, Itaú Unibanco, Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Movimento Profissão Docente, Instituto Natura, dentre outras.

O “novo” cenário ainda carrega consigo os representantes das “velhas” ideias, em referência ao livro de Luiz Carlos Freitas (2018) e, ao que parece, essas ideias serão repaginadas, sem grandes rupturas com o que já está posto. É necessário, então, lembrar, como já discutido no primeiro capítulo, que o Estado é, sobremaneira, um campo de disputas e que o direito à educação e à escola para a classe trabalhadora é, também, espaço de lutas e resistências, em que circulam interesses e projetos de sociedade divergentes. A luta pela escola em quantidade e qualidade (Frigotto, 1989) para a classe trabalhadora, travada histórico e permanentemente, desse modo, segue, nesse “novo” cenário, como pauta prioritária dos movimentos em defesa da EJA e de seus sujeitos, como os Fóruns de EJA.

Entendendo que esse “novo” cenário, apesar de ainda manter forte vinculação com o empresariado educacional, é muito mais profícuo para diálogos, debates de ideias e ajustes nas arenas decisórias, do que o cenário que aprovou as reformas em curso, e concordando com Freire (1992, p. 21), que defende que [...] a luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade. Muda de tempo-espaço a tempo-espaço. A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas.”, as discussões tecidas nessa tese, acredito,

⁸⁸ Todos os integrantes do GT podem ser conhecidos em: <https://gabinetedatransicao.com.br/noticias/relatorio-final-do-gabinete-de-transicao-governamental/>

sinalizam para a continuidade da luta e da resistência ativa empreendida em defesa de uma política pública de EJA, referenciada nos princípios da educação popular.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado, convém lembrar, analisou a política de EJA, no âmbito nacional e estadual, a partir de documentos orientadores do cenário de reformismo educacional atual, materializado no Novo Ensino Médio, BNCC e nas Novas Diretrizes Operacionais para a EJA, atentando-se para o tratamento dispensado à modalidade e para as alterações advindas do alinhamento promovido por essas novas Diretrizes. Essas alterações foram abordadas, tanto no âmbito geral, quanto no estadual, considerando que uma das intenções dessa tese foi verificar os desdobramentos das reformas na política de EJA da Bahia, estado que, desde 2009, normatizou uma política para essa modalidade, assentada na noção de aprendizagem ao longo da vida na perspectiva da educação popular.

O percurso construído nessa investigação revelou, em consonância com muitas das produções acadêmicas analisadas no decorrer desse texto, que o cenário de reformismo educacional atual encontra-se enraizado nas políticas desenvolvidas nos anos de 1990, alinhadas às reformas neoliberais, especialmente a partir de 1995, com os governos de FHC e a Reforma Gerencial, que se norteou pela tentativa de reduzir a face social do Estado, ampliar políticas de privatização, terceirização e desresponsabilização do Poder Público diante da garantia de direitos sociais a todos, como a educação.

A noção ampliada de “Educação para Todos”, fortalecida em Jomtien, em 1990, foi sendo reduzida e esvaziada, no bojo das reformas orientadas por organismos internacionais e pela ideia de educação como capital humano, acentuando a dualidade perversa de uma escola para ricos e outra para pobres (Libâneo, 2012), que faz parecer irrealista o direito a uma escola em quantidade e qualidade (Frigotto, 1989) para a classe trabalhadora. Do mesmo modo, o direito à educação foi reduzido ao direito à aprendizagem, operando um deslocamento do coletivo para o individual, que, como vimos, não se reduz à mera escolha lexical, mas sintetiza uma mudança política, que, no final das contas, empurra sobre o indivíduo a responsabilização de sua educação escolar, sem problematizar as condições concretas de vida e de trabalho dos sujeitos e as causas das desigualdades educacionais.

Após o golpe de 2016, acirram-se as disputas pela política educacional brasileira e reformas como o Novo Ensino Médio e a BNCC despontam-se como promessas de solução para os problemas da educação no país e como caminho para se garantir a igualdade educacional, “[...] a partir de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver [...]” (Brasil, 2018, p. 15). Assentadas nas retóricas do novo e da liberdade de

escolha, essas reformas propagandeiam a ideia de uma revolução no Ensino Médio brasileiro, tornando-o mais atraente, flexível e vinculado aos interesses dos estudantes. Na prática, porém, como demonstraram Cássio e Goulart (2021) e os Fóruns de EJA do Brasil (2023), essas reformas têm apresentado grande potencial para aprofundar as desigualdades educacionais, acentuando, ainda mais, a dualidade pontuada por Libâneo (2012).

Apesar da BNCC apagar a EJA de seus escritos, a Resolução n. 01/2021 instituiu as Diretrizes Operacionais para alinhamento da modalidade à Base, à revelia de movimentos como os Fóruns de EJA do Brasil, que lutavam, justamente, pela não inclusão da EJA na BNCC e para que a modalidade tivesse a sua própria política curricular, construída colaborativamente, a partir dos princípios da educação popular. E, aqui, o uso do substantivo alinhamento diz muito sobre o tratamento dado à EJA nesse contexto de reformismo e sobre o lugar marginal da modalidade na política educacional do país. Conforme pontua Cássio (2019, p. 34),

Ao mesmo tempo em que a BNCC responde ao ideal de centralização curricular dos grupos que a sustentam, ensejando um maior controle sobre o trabalho pedagógico via materiais didáticos e avaliações em larga escala, ela é uma política substancialmente mais barata do que as relacionadas à efetiva valorização do trabalho docente ou à melhoria das condições materiais das escolas. Sob qualquer aspecto analisado, a opção por priorizar a Base como política educacional é econômica.

Como política mais econômica, centralizadora e vendida como salvacionista da educação, a BNCC desconsiderou a identidade própria da EJA e as especificidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos, mas, ainda assim, aplicou-se à modalidade. A análise realizada nessa tese evidenciou que o alinhamento da EJA à BNCC incorreu em alterações na organização da oferta da modalidade, sob a retórica da flexibilização dos tempos e espaços escolares como caminho de ampliação do acesso e permanência na escola.

As alterações dizem respeito, sobretudo, aos diferentes arranjos curriculares desenhados nas novas Diretrizes Operacionais. Conforme a normativa, a oferta de EJA, como vimos, poderá se organizar em quatro modos, a saber: a EJA presencial, a EJA EaD, a EJA articulada à Educação Profissional e a EJA com ênfase em educação e aprendizagem ao longo da vida. Cada um desses modos abre brechas, como a análise indicou, para o barateamento da modalidade, intensificando um movimento de desescolarização e de desqualificação da escola pública, destinada à classe trabalhadora.

De modo sintético, é importante relembrar que as novas Diretrizes preveem para a EJA presencial a possibilidade de arranjos como a EJA Combinada (com 70% da carga horária cumprida de modo indireto/semipresencial e 30% cumprido de forma direta/na escola) e a EJA

Multietapas (formação de turmas multisseriadas) e nada impede, inclusive, a sobreposição desses arranjos. Sobre a EJA/EaD, amparada na Resolução CNE/CEB n. 03/2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, há a possibilidade de oferta de até 80% da carga horária da EJA, nessa etapa, a distância. Já a EJA articulada à EP assume um caráter mercadológico e utilitarista, podendo ser reduzida à ideia de treinamento profissional, operacionalizada em regime de parceria público-privada, em detrimento da formação integral dos sujeitos que acessarem esse modo de oferta.

Especificamente sobre o quatro modo de oferta da EJA, as Diretrizes reduziram o paradigma da educação ao longo da vida, incorporado à LDBEN n. 9394/96 e à Constituição Federal de 1996 como um princípio sob o qual se estrutura o ensino na Educação Básica e discutido nas últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos como chave para a educação do século XXI, a uma ênfase da EJA, diretamente vinculada à educação especial, o que indica um retrocesso nas discussões travadas após o “Marco de Ação de Belém” e na Confinteia Brasil +6 sobre os caminhos para se construir uma política brasileira de educação ao longo da vida e, mais diretamente no caso da EJA, sobre a necessidade de se pensar uma política de EJA ao longo da vida na perspectiva da educação popular.

Conforme análise assertiva dos Fóruns de EJA do Brasil,

A EJA proposta pela Resolução CNE nº 1 de 2021 foi pensada com base nas precárias condições de vida da maioria dos estudantes, reforçando a lógica de políticas sub-humanas para sub-humanos. Essas políticas, de cunho empresarial, atentam unicamente para a validação de conhecimentos legitimados pelo mercado do trabalho, concretizando ofertas aligeiradas que buscam formar os(as) educandos(as) para se adaptarem, empregarem ou produzirem, sob a lógica da meritocracia, centrada nos princípios ético-individualistas. (Fóruns de EJA, 2023, p. 5).

No que se refere aos desdobramentos do alinhamento da EJA à BNCC e ao Novo Ensino Médio, na rede estadual da Bahia, a análise mostrou que, em partes, o Estado da Bahia ainda não assimilou, normativamente, muitas das flexibilizações promovidas pelas novas Diretrizes Operacionais. Assim, não foram identificadas, nas portarias de reestruturação da oferta dos Tempos Formativo e Juvenil e no Ocea produzido, menções aos arranjos da EJA Multietapas ou Combinada, por exemplo. Há possibilidades, sem utilização dessa nomenclatura, de operacionalização da EJA Direcionada (um tempo de aula específico diário ser cumprido de modo remoto) e da EJA Vinculada (possibilidade de oferta da EJA em outros espaços, públicos ou privados), como parte da flexibilidade assegurada pela própria LDBEN n. 9394/96, que garante a adequação da oferta de EJA às condições dos educandos.

No caso do Tempo de Aprender, relacionado à EJA EaD, a portaria de reestruturação manteve a divisão de carga horária fixada em 50% ou 60% presencial e outros 40% ou 50% vivencial (fora da escola), não rebaixando a presencialidade aos 20% mínimos permitidos nas novas Diretrizes. Além disso, a Bahia seguiu reafirmando a EJA na perspectiva da educação popular e ao longo da vida, conforme a Política Estadual de EJA, de 2009, reforçada nesse momento de reestruturação da modalidade, na contramão da redução e do esvaziamento do paradigma da educação e aprendizagem ao longo da vida operado pela Resolução CNE/CEB n. 01/2021, o que pode ser lido, até o momento e do ponto de vista normativo, como um importante compromisso do Estado com a política de EJA. Por outro lado, a Bahia atualizou sua política de certificação, com foco em ampliar o acesso através da CPA Digital, o que pode, também, representar um risco de barateamento da EJA escolar, em favor de certificações aligeiradas.

De modo geral, os resultados sinalizam que as novas Diretrizes Operacionais para EJA representam um grande risco à garantia do direito à educação dos sujeitos jovens, adultos e idosos, buscando promover uma reconfiguração da EJA apartada da formação crítica e emancipatória e fortemente alinhada aos interesses neoliberais de mercadorizar a educação e conformar as consciências e subjetividades dos sujeitos, conforme ditames do capital e da ingerência da iniciativa privada na educação escolar pública. Esse risco reclama, ainda mais, por uma permanente resistência ativa (Saviani, 2016), que se realiza através de resistência coletiva e propositiva, já empreendida por movimentos como os Fóruns de EJA do Brasil, que deve ser reforçada nos espaços, tempos da EJA nas escolas e fora delas, de modo a se (re)construir uma política de EJA com os seus sujeitos e sob a perspectiva da educação popular, fortalecendo a

[...] defesa da educação pública, popular, gratuita, laica, antirracista e de qualidade social, com a compreensão de que a modalidade EJA representa o direito à educação do povo pobre, majoritariamente negro, que vive no campo e nas periferias do Brasil, como quilombolas, indígenas, ribeirinhos, privados de liberdade, sem-terra, sem teto, trabalhadores desempregados, trabalhadores que vivem na informalidade, em situações de rua, mulheres, pessoas com deficiências, população LGBTQIA+ e das juventudes, que têm em comum a condição de classe trabalhadora. (Fóruns de EJA, 2023, p. 2).

Como disse na introdução dessa tese, a conclusão dessa pesquisa representa um capítulo que se desdobrará em outros. A pesquisa que ora se encerra representa mais inícios do que fins. Há muito o que se pesquisar, se discutir e se aprender sobre e com a EJA nesse cenário de reformismo educacional instaurado e ainda não consolidado. Essa tese, espero, poderá ser auxílio na realização de tantas outras pesquisas vinculadas à EJA do tempo presente, ampliando

as discussões tecidas aqui e/ou evidenciando tantas outras questões, certamente, silenciadas nesse texto.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA.** Iniciativa Movimento pela Base. Apoio Cenpec e Instituto Paulo Freire, 2022.

ALVES, E. G.. **Reforma do Ensino Médio sob a lei nº 13.415/2017: que formação para a classe trabalhadora?** (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2022.

AMORIM, M. G. R. de. **Educação para o trabalho ou para a formação humana: a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no ProJovem.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

ANDRADE, R. C.. **Impactos da reforma gerencial do Estado na gestão das políticas públicas para a EJA no Brasil** (Doutorado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares, 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Ed. Boitempo, São Paulo, 1999.

ARROYO, M.. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In.: **Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2008.

AZEVEDO, J. C. de. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã.** Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.

BAHIA. SEC. **Política Estadual de EJA – Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida.** Bahia, 2009.

BAHIA. **Lei Estadual n. 13.559 de 11 de maio de 2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia, 2016.

BAHIA. **Resolução CEE n. 79/2022.** Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado da Bahia, bem como as condições de oferta de cursos credenciados em outras unidades da federação, à luz do regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino. Diário Oficial de 22 de novembro de 2021, 2021.

BAHIA. **Portaria n. 44/2022.** Estabelece a reestruturação da Oferta de Ensino do Tempo Formativo, da Educação Básica, para jovens a partir de 18 anos de idade e, também, para adultos e idosos. Diário Oficial de 28 de janeiro de 2022, 2022a.

BAHIA. **Portaria n. 150/2022.** Dispõe sobre a reestruturação da Oferta de Ensino do Tempo Juvenil, na Educação Básica para Adolescentes e Jovens. Diário Oficial de 29 de janeiro de 2022, 2022b.

BAHIA. **Portaria n. 191/2022.** Dispõe sobre a reestruturação da Política Pública de Certificação do Estado da Bahia através do Programa CPA Digital, situado na Coordenação de Jovens e Adultos – CJA, vinculado aos Núcleos Territoriais de Educação – NTE, às Unidades Certificadoras e ao Sistema de Gestão e Certificação *Online*. Diário Oficial de 09 de fevereiro de 2022, 2022c.

BAHIA, **Portaria n. 955/2022**. Estabelecer as novas diretrizes para a oferta de ensino do Tempo de Aprender I e II, própria da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que compreende a etapa final do Ensino Fundamental - Segmento II a partir de 15 (quinze) anos e o Ensino Médio - Segmento III, para jovens, adultos e idosos, a partir de 18 (dezoito) anos, com avaliação no processo, em unidades escolares, da rede estadual de ensino, de modo semestral e semipresencial. Diário Oficial de 28 de abril de 2022d.

BAHIA. **Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos 2022/2023**, 2022e. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Organizador-Curricular-EJA.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia – Modalidades**. 3ª etapa. Versão disponibilizada para Consulta Pública, 2022f. Acesso em: 10 set. 2022.

BAHIA. **Relatório Executivo de Monitoramento do Plano Estadual de Educação da Bahia 2016-2026**. Superintendência de Gestão da Informação Educacional. Diretoria de Acompanhamento e Avaliação das Informações Educacionais. Bahia, 2022g.

BAHIA, Ministério Público. **Informação Técnica n. 04/2022**. Manifestação sobre denúncia de fechamento de turmas e escolas de EJA na Bahia, 2022.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos**. Sumário executivo, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda**, 2010. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/4f1f0074-1e4d-559c-a347-1a9294db2918/content>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo**, 2011.

BARREYRO, G. B.. O Programa Alfabetização Solidária: terceirização no contexto da Reforma do Estado. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 38, set./dez. 2010, p. 175-19.

BELTRÃO, J. A. **Novo Ensino Médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2019.

BEISIEGEL, C. de R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BEZERRA, V. de O.; BRITO, S. H. A. de. Em busca do consenso: ‘Novo Ensino Médio’, intelectuais orgânicos e hegemonia. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 15, n. 35, p. 310-328, out./dez. 2019.

BOLSONARO, J. M. **O caminho da prosperidade**: proposta de plano de governo. TSE, 2018. Disponível em:

https://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/proposta_1534284632231.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2022.

BOUTIN, A. C. B. D.; FLACH, S. de F.. A influência dos agentes privados na reforma do Ensino Médio. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG. v. 29, p. 1-24, 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 ago. 2023

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 99.519, de 11 de setembro de 1990**. Institui a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99519.htm. Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 591**, de 06 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**, 1993.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federação e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf> Acesso em: 01 jul. 2023

BRASIL. **Palavras na cerimônia de lançamento do projeto Acorda Brasil, está na hora da escola**. Coordenação – Geral de Documentação e Informação, Coordenação de Biblioteca, 1995b. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos/1o-mandato/1995-1/31%20-%20Palavras%20na%20cerimonia%20de%20lançamento%20do%20projeto%20Acorda%20Brasil,%20esta%20na%20hora%20da%20escola%20-%20Rio%20de%20Janeiro%20-%202017-03-1995.pdf> Acesso em: 06. jun. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Mensagem n. 1439**, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/anterior_98/Mv1439-96.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Programa de desenvolvimento profissional continuado.** Parâmetros em Ação. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_fund1e2.pdf. Acesso em 20 set. 2022.

BRASIL. CNE. **Parecer CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, maio 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 01. ago. 2023.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução n. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2022.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos: proposta curricular – 1º segmento.** Coord. E texto final de Vera Maria Masagão Ribeiro. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Volume 01.** Brasília: MEC, 2002a.

BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Volume 02.** Brasília: MEC, 2002b.

BRASIL. **Decreto n. 4.834**, de 8 de setembro de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4834.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%204.834%2C%20DE%20SETEMBRO%20DE%202003.&text=Cria%20o%20Programa%20Brasil%20Alfabetizado,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em 03 nov. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC n. 3.415**, de 21 de outubro de 2004. Institui o Exame Nacional de Avaliação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2004/portaria22_10_04.pdf Acesso em 14 de setembro de 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.159**, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm. Acesso em 25 de outubro de 2022

BRASIL. **Decreto n. 5.475**, de 22 de junho de 2005. Altera a denominação e o objetivo da Comissão Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5475.htm. Acesso em: 14 de outubro de 2022.

BRASIL. **Decreto 6.093**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze

anos ou mais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6093.htm. Acesso em 26 de outubro de 2022.

BRASIL. **Portaria n. 1.407**, de 14 de dezembro de 2010. Institui o Fórum Nacional de Educação – FNE. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_1407_14122010.pdf. Acesso em: 26 de outubro de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32010.pdf?query=Ensino%20M%C3%A9dio Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.participa.br/articles/public/0007/4525/marco_de_referencia_da_educa%C3%A7%C3%A3o_popular.pdf. Acesso em 04 de outubro de 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 20 de outubro de 2022.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746**, de 22 de setembro de 2016. Exposição de motivos. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaoodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 10 de setembro de 2022.

BRASIL, **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Organização de: P. G. S. NACIF, L. M. GOMES; R.G. ROCHA (orgs). Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. **Lei no 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 2 de setembro de 2022.

BRASIL. **Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!**, 2017. (Peça publicitária). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs> Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação (Novo Ensino Médio) Comercial MEC 2017**, 2017. (Peça publicitária). Disponível em: [MEChttps://www.youtube.com/watch?v=DFfRjP_hyzM](https://www.youtube.com/watch?v=DFfRjP_hyzM) Acesso em: 2 set. 2023.

BRASIL. **Novo Ensino Médio Comercial MEC 2017**, 2017. (Peça publicitária). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SArnpY9y0QY>. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. MEC/CNE/SEB. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 de setembro de 2022.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Contínua.** Educação 2019. Disponível: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 16 de outubro de 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.979**, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus responsável pelo surto de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/lei/113979.htm. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Contínua.** Educação 2022, 2023. Disponível: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8100b5c6e47300b5b9596ced07156eda.pdf Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Parecer n. 06/2020.** Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Relatora Suely Melo de Castro Menezes, 2020.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Parecer n. 01/2021.** Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Relatora Suely Melo de Castro Menezes, 2021a.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução n. 1, de 28 de maio de 2021.** Diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 12 de outubro de 2022.

BRASIL. INEP/MEC. **Resumo Técnico – Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 12 de setembro de 2022.

BRASIL. INEP/MEC. **Censos Escolares: Resultados.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 14 de setembro de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. COEJA. **Documento Referencial para implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos estados, municípios e Distrito Federal**. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/media/aceso_informacao/pdf/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. **Sumário Executivo do Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio**. Ministério da Educação, Brasília, 2023. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento/download/a1c70aa0-bd80-4872-9435-225570c79eb5> Acesso em: 05 set. 2023a.

BRASIL. **Portaria n. 399/2023**. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. MEC, 2023b.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, C. R. Algumas ideias para pensar uma educação centrada na pessoa e destinada a se estender por toda a sua vida. In: P. G. S. NACIF, L. M. GOMES; R.G. ROCHA (orgs.). **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, 2016.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPCÃO, R. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRITO, M. **Depoimento proferido no lançamento do Programa CPA Digital**, 2021. Disponível em: <https://servidores.rhbahia.ba.gov.br/noticias/2021-10-11/secretaria-da-educacao-lanca-sistema-digital-para-certificacao-dos-ensinos>. Acesso em: 6 ago. 2023.

CAETANO, M. R.. Reformas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): relações entre o público e o privado. **Anais ANPEd**, 2019.

CARVALHO, M. P.. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010)**: incongruências do financiamento insuficiente. 2011. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CÁSSIO, F.; Existe vida fora da BNCC? In.: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. (orgs.). **Educação é a base?** 23 Educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C.. Itinerários formativos e “liberdade de escolha”: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 509-534, mai./ago. 2022.

CATELLI JR, R. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. In.: CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R (orgs.). **Educação é a base?** 23 Educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CATELLI JR; GISI; SERRAO. Enceja: cenário de disputas na EJA. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).

COOMBS, Philip. H. **A crise mundial da Educação**. Uma análise de sistemas. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**. Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão. Bruxelas, 2000.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade**. Comunicação da Comissão, 2001.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Um novo impulso à juventude europeia**. Livro Branco da Comissão Europeia, Bruxelas, 2001.

CORRÊA, S. de S.; GARCIA, S. R. de. O. “Novo Ensino Médio: quem conhece aprova!” Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 604–622, 2018.

CURY, C. R. J. (Relator). **Parecer CEB n. 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. CNE, 2000.

D’AVILA, J. B.; LIMA, M. F.; Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, n. 82 - maio/ago. 2020

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por?posInSet=3&queryId=65d34af8-1a94-4ab2-b9bf-851a452e62cb. Acesso em 12 de outubro de 2022.

DI PIERRO, M. C.. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999** (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação. São Paulo, 2000.

DI PIERRO, M. C; GRACIANO, M. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe. **Ação Educativa**: São Paulo, 2003.

DI PIERRO, M.C. (coord.). **Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, M. C.. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

DI PIERRO, M. C.. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set/dez. 2008.

DI PIERRO, M. C.. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

DI PIERRO, M. C.; DIAS, L. T.. EJA online: um estudo sobre o Ensino Médio a distância no Centro Paula Souza (SP). **Anais ANPEd**, 2021.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010.

DI PIERRO, M. C.. **Entrevista concedida a Cátia Guimarães**. EPSJV/Fiocruz. 14 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-uma-porta-de-reingresso-no-sistema-educacional>. Acesso em: 04 de novembro de 2022.

FÁVERO, O. Paulo Freire: primeiros tempos. **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 90, p. 47-62, jul./dez. 2013.

FARIA FILHO, L. M.. As retóricas das reformas. In.: FARIA FILHO, L.M; NASCIMENTO, C. V. do.; SANTOS, M. L.. (orgs). **Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

FARIAS, R. de A. “**Novo**” Ensino Médio ou quando o velho está (re)nascendo: consensos e disputas nas regulamentações curriculares dos anos 1990 aos atuais (Doutorado). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

FAURE, E. (org.). **Aprender a ser: la educación del futuro**. Unesco, 1973.

FONSECA, L. S.. EJA: lutas e conquistas! - a luta continua: formação de professoras em EJA. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 2, p. 1-161, ago. 2008.

FÓRUNS DE EJA DO BRASIL. **Ofício FEJA BRASIL 013/2023. Posicionamento e proposições dos Fóruns de EJA do Brasil referente à consulta pública sobre o Novo Ensino Médio (NEM)**, 2023.

FÓRUNS DE EJA DO BRASIL. **Relatório-síntese do II Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos**, Campina Grande, Paraíba, 2000. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

FÓRUNS DE EJA DO BRASIL. **Relatório-síntese do IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2002. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/quartoeneja.pdf>. Acesso em: 16 de outubro de 2022.

FÓRUNS DE EJA DO BRASIL. **Relatório-síntese do XV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Petrolina, Pernambuco, 2017. Disponível em: <https://neja.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2018/07/Relat%C3%B3rio-Final-do-XV-Eneja.pdf>. Acesso em: 25 de outubro de 2022.

FÓRUNS DE EJA DO BRASIL. **Relatório-síntese do XVI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2020. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Relat%C3%B3rio-Final-do-XVI%20Eneja-2019_1.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

FÓRUNS DE EJA DO BRASIL. **Carta aos sujeitos da EJA**. XVII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, Florianópolis, Santa Catarina, 2022. Disponível em: <http://forumeja.org.br/resultados>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

FÓRUNS DE EJA DO BRASIL. **Relatório-síntese do XVII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos**. Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <http://forumeja.org.br/xviieneja>. Acesso em: 15 ago. 2023

FREIRE, P.. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P.. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAG, B.. **Escola, estado e sociedade**. 7. ed. (rev.). São Paulo: Centauro, 2005.
- FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, G.. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1989.
- FRIGOTTO, G.. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Revista Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.
- FRIGOTTO, G.. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46 jan./abr. 2011
- FRIGOTTO, G.. **A Educação está nocauteada**. Entrevista concedida a André Antunes. EPSJV/Fiocruz, 15 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>. Acesso em 02 de novembro de 2022.
- GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.
- GADOTTI, M.. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. São Paulo: Moderna/Fundação Santillana, 2014.
- GADOTTI, M.. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In: P. G. S. NACIF, L. M. GOMES; R.G. ROCHA (orgs.), **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília: MEC, 2016.
- GALVÃO, A. C.; Z Aidan, J. C. S. de M.; SALGUEIRO, W. (orgs.). **Foi golpe! O Brasil de 2016 em análise**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019
- GALVÃO, F. M. de P. **As representações discursivas da Reforma do Ensino Médio, lei 13.415/2017, em diferentes gêneros do discurso**. (Doutorado). Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2019.
- GOLDEMBERG, J. Entrevista concedida a Ricardo Miranda Filho, **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, n. 136, 22 de agosto de 1991.
- GOLDENBERG, M.. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisas qualitativas em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- GONÇALVES, A. M.. **Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC): aspectos teóricos e práticos**. Curitiba: CRV, 2021.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.
- HADDAD, S. DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14: 500 anos de educação escolar. Rio de Janeiro: ANPEd, p. 108-130, mai/jun/jul/ago, 2000.

- HADDAD, S.. **A Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. São Paulo: Ação Educativa, 1997.
- IRELAND, T. D. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 43-57, nov. 2009.
- IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. (orgs.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de Confitea**. MEC, 2014.
- IRELAND, T. D. Educação ao Longo a Vida: aprendendo a viver melhor. **Journal Of Education**. v. 7, n. 2, 2019. p. 46-64.
- JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.
- LAVAL, C.. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LIMA, L. Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem. **Revista Galego-portuguesa de Psicología e Educación**. n. 9, vol. 11, ano 8, 2004.
- LIMA, L. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis?. In: P. G. S. NACIF, L. M. GOMES; R.G. ROCHA (orgs.), **Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília: MEC, 2016.
- LIMA, L. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. **Revista Lusófona de Educação**. n. 15. 2010.
- LIMA, P. V.; PERONI, V. M.. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras: sujeitos em relação. **Anais ANPEd**, 2021.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, H. F. F.. Escola sem partido, militarização e *homeschooling*: a agenda neoconservadora para a educação. **Anais ANPEd**, 2021.
- MARTINS, E. M.. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. São Paulo: Lamparina, 2016.
- MELO, Alessandro de. Cosmopolitismo e performatividade como categorias das reformas educativas neoliberais: fundamentos para uma análise da BNCC. **Anais ANPEd**, 2019.
- MOVIMENTOS. **Coronavírus nas favelas: a desigualdade e o racismo sem máscaras**. Rio de Janeiro, 2021.
- MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G.. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017.

- NEGRAO, A. R. M.; HORA, D. L. da. O “Novo” Ensino Médio paraense da lei n. 13.415/2017: dissensos, disputas e resistências. **Anais ANPEd**, 2019.
- NEUBERN, M. S.. **As emoções como caminho para uma epistemologia complexa da psicologia**. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. v. 16, n. 2, 2000.
- NETO, J. L. H, A disputa em torno da definição de um currículo nacional para a educação básica no Brasil após a Constituinte. **Anais ANPEd**, 2021.
- NICODEMOS, A.; SERRA, E.. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020
- NICODEMOS, A.; CASSAB, M.. A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências. **Revista Cocar**. Edição Especial n. 11, 2022. p. 1-14.
- NOGUEIRA, M. A.. **Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- NUNES, T. C. M.. Entrevista com Álamo Pimentel. Vida de escola e suas polissemias: diálogos sobre as exigências da escola do presente. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/6pjtLRxsPWCN7pwRKPfBcr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de outubro de 2022.
- OLIOSE, I. C.. Privatização de políticas: implicações para a EJA no ES. **Anais ANPEd**, 2021.
- OLIVEIRA, D. A. **Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o Pisa na educação brasileira**. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.
- PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea 1996-2004**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005
- PAIVA, V.. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 7. ed. (rev. e ampl.). São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- PAIVA, J.. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP et Alli – FAPERJ, 2009.
- PAIVA, J. Por que celebrar os 20 anos de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos? **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-Uerj)**. v. 10, n. 24, mai/ago, 2021.
- PAIVA; HADDAD; SOARES. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240050>. Acesso em: 06 de setembro de 2022.
- PIMENTEL, A.. Proselitismo pedagógico e conversão ideológica na Reforma do Ensino Médio. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1288-1311 jul./set. 2019
- PONTUAL, P.; IRELAND, T.. **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Unesco, Brasília, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/654-vol4americalatina-pdf> Acesso em 26 de outubro de 2022.

PONTUAL, P. Educação ao Longo da Vida na perspectiva da Educação Popular e da

Participação social. In: P. G. S. NACIF, L. M. GOMES; R.G. ROCHA (orgs.), **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília: MEC, 2016.

QUADROS, S. F. de. A atuação da burguesia brasileira na reforma do Ensino Médio. **Anais ANPEd**, 2019.

RIBEIRO, D. **Ensaio Insólitos**. Porto Alegre: Editora LPM, 1979.

RIBEIRO, M. L. S.; **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1987.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana**. Tese de Doutorado. UFSC. Santa Catarina, 2008.

ROMÃO, J. E. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In.: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E.. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

SANTOS, J. V. T. dos. A Construção da Viagem Inversa: ensaio sobre a investigação nas ciências sociais. In: **Cadernos de Sociologia**. v. 3. Porto Alegre, p. 55-87, 1991.

SAVIANI, D.. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In.: FERRETTI, C. J. et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SAVIANI, D.. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D.. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

SAVIANI, D.. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13. ed. (rev. atual. e ampl.). São Paulo: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D.. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, D.. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SAVIANI, D.. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. (rev. e ampl.). São Paulo: Autores Associados, 2021.

SILVA, M. R. da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **EDUR - Educação em Revista**. v. 34. 2018.

SILVA, S. G. da; LIMA, I. G.; HYPOLITO, A. L. M.. Redes de influência na agenda neoliberal e neoconservadora na educação brasileira. **Anais ANPEd**, 2019.

SILVA, T. M. dos S.. **O Novo Ensino Médio no Brasil e a Educação de Jovens e Adultos: desafios e limites para o direito à educação e a construção de uma cultura dos Direitos Humanos** (dissertação). Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, 2021.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R.M.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SORIANO, G. N. R.; FARIAS, A. M.; FERNANDES, M. N. As determinações do capital nas diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 17, março de 2023.

TORRES, R. M.. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In.: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Ação Educativa, 1996.

TORRES, R. M.. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em 10 de outubro de 2022.

UNESCO. **Educação de Adultos – Declaração de Hamburgo, agenda para o futuro**, 1997. Brasília, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por?posInSet=1&queryId=62f8529f-feb-4d18-9a8f-6fe41ad810b6. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509?posInSet=1&queryId=074d93c8-312f-4c65-8026-ea8c2a46ed14>. Acesso em 10 de outubro de 2022.

UNESCO. PRELAC, uma trajetória para a educação para todos. **Revista PRELAC**. Ano 1, n. 0, agosto de 2004. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137293_por. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém**. Confintea VI. 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187787?posInSet=2&queryId=74b5d1fe-9305-4813-a36c-82b8774f6c6a>. Acesso em: 12 de outubro de 2022.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por?posInSet=1&queryId=6efc77b6-a8d8-4331-998f-3cf16a4c8962 Acesso em: 15 de outubro de 2022.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundacici SM, 2022.

UNESCO. **CONFINTEA VII: Marco de Ação de Marrakech**: Aproveitar o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos. 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_por. Acesso em: 10 ago. 2023.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 30 de setembro de 2022.

VIEIRA, S. V. da. **A reforma gerencial do Estado na educação de jovens e adultos na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro** (dissertação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.