



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



ANA LÚCIA DA SILVA

**Políticas Educacionais Para A
Educação De Jovens E Adultos E A Geografia:
O Caso Do Projeto Eja Tec Em Goiás**

**UBERLÂNDIA (MG)
2025**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA



ANA LÚCIA DA SILVA

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A GEOGRAFIA:
O CASO DO PROJETO EJA TEC EM GOIÁS

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Geografia.

Área de concentração: Dinâmicas Territoriais e Estudos Ambientais

Linha de Pesquisa: Educação Geográfica e Representações Sociais.

Orientador: Professor Doutor Antonio Carlos Freire Sampaio.

UBERLÂNDIA (MG)
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S5869 Silva, Ana Lúcia da, 1982-
2025 Políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos e a Geografia [recurso eletrônico] : o caso do projeto EJA TEC em Goiás / Ana Lúcia da Silva. - 2025.

Orientador: Antonio Carlos Freire Sampaio.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Geografia.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5022>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Geografia. I. Sampaio, Antonio Carlos Freire, 1955-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 - www.ppgeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, Número 284, PPGEO				
Data:	31 de março de 2025	Hora de início:	08h:00min.	Hora de encerramento:	12h:00min.
Matrícula do Discente:	12113GEO001				
Nome do Discente:	ANA LÚCIA DA SILVA				
Título do Trabalho:	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A GEOGRAFIA: O CASO DO PROJETO EJA TEC EM GOIÁS				
Área de concentração:	DINÂMICAS TERRITORIAIS E ESTUDOS AMBIENTAIS				
Linha de pesquisa:	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Campus Santa Mônica (Online - conferenciaweb.rnp.br), no Instituto de Geografia, Geociências e Saúde Coletiva (IGESC) da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em GEOGRAFIA, assim composta: Professores Doutores: [Magda Valéria da Silva - UFCAT-GO](#); [Patrícia Francisca de Matos - UFCAT-GO](#); [Maria Beatriz Junqueira Bernardes - IGESC-UFU](#); [Tulio Barbosa - IGESC-UFU](#) e [Antonio Carlos Freire Sampaio - IGESC-UFU](#) (orientador da candidata). Os membros participaram de forma remota.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, [Professor Antonio Carlos Freire Sampaio - IGESC-UFU](#), apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta ocorreram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Doutora**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente Ata que após lida foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Carlos Freire Sampaio, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/03/2025, às 10:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tulio Barbosa, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/03/2025, às 10:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **PATRICIA FRANCISCA DE MATOS, Usuário Externo**, em 31/03/2025, às 10:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Magda Valéria da Silva, Usuário Externo**, em 31/03/2025, às 10:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Beatriz Junqueira Bernardes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/03/2025, às 10:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6094458** e o código CRC **93209F1F**.

A VIDA É LOKA

Esses dias tinha um moleque na quebrada
com uma arma de quase 400 páginas na mão.

Uma minas cheirando prosa, uns acendendo poesia.

Um cara sem *Nike* no pé indo para o trampo com o zóio vermelho de tanto ler no ônibus.
Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau enchendo a cara de poemas. Depois saíram vomitando
versos na calçada.

O tráfico de informação não para, uns estão saindo algemado aos diplomas depois de
experimentarem umas pílulas de sabedoria. As famílias, coniventes, estão em êxtase.

Esses vidas mansas estão esvaziando as cadeias e desempregando os Datenas.

A Vida não é mesmo loka?

Sergio Vaz

Dedico esta pesquisa a todos os meus alunos da Educação de Jovens e Adultos que me proporcionaram uma riquíssima troca de conhecimentos, bem como aos meus colegas de trabalho que me incentivaram a seguir nesta jornada da pós-graduação.

AGRADECIMENTOS

“Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
[...]”

Início os agradecimentos fazendo referência à letra da canção *A Estrada*, interpretada pela banda de reggae brasileira, Cidade Negra. Ao contrário do trecho citado, são inúmeros os que sabem o quanto eu caminhei para chegar até aqui e, de uma forma ou de outra, estiveram ao meu lado nessa longa e intensa jornada.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus e a Nossa Senhora do Rosário, que me serviram de esteio espiritual nos momentos de maior fragilidade física e emocional, como também pela sabedoria e paciência para lidar com todas as situações adversas que surgiram ao longo dessa trajetória.

Ao meu pai, Lázaro Antônio da Silva, e à minha mãe, Fátima Maria da Silva, por terem me apoiado e me incentivado a sempre lutar pelos meus objetivos e a não desistir perante os obstáculos.

Ao meu marido e companheiro, Ricardo Pereira dos Santos, por ter enfrentado esse desafio ao meu lado e me apoiado em minhas decisões, que muitas vezes o afetavam diretamente.

Igual agradecimento faço às nossas filhas, Ana Clara Nogueira dos Santos e Laura Nogueira dos Santos, manancial de força e inspiração de luta. Vocês são minha motivação diária, a quem dedico a missão mais difícil e desafiadora da minha vida: ser mãe.

À minha irmã, Patrícia Maria da Silva, que, mesmo com resistência, acaba me acompanhando na jornada acadêmica, me apoiando e me motivando de uma forma tamanha, que me faz acreditar que realmente sou capaz de “matar um leão por dia”.

Ao meu amigo Carlos Roberto Machado de Oliveira, o *Best*, que me recolocou no mundo acadêmico, mudando de maneira positiva minha vida pessoal e profissional. Você fez toda a diferença em minha vida.

À minha prima, Dra. Fabrícia dos Santos Silva Martins, que sempre me apoiou nos momentos de agonia e incerteza quanto aos rumos da pesquisa.

À minha querida amiga e professora de Geografia, Dra. Magda Valéria da Silva, da Universidade Federal de Catalão, profissional competente e de uma generosidade sem igual, que me acolheu nos momentos de necessidade.

Agradeço à professora Dra. Patrícia Francisca de Matos, que me acolheu no estágio docência realizado no Instituto de Geografia da Universidade Federal de Catalão e sempre me auxiliou nas demandas da pesquisa.

Agradeço ao querido professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Dr. Ênio José Serra dos Santos, que me auxiliou no amadurecimento teórico acerca dos estudos da EJA e sua interface com a Geografia da Educação.

Agradeço à minha amiga Viviane Dias, que foi de fundamental importância durante o processo seletivo da pós-graduação ao dispor seu tempo para me auxiliar com a organização dos documentos e do currículo.

Agradeço imensamente aos meus companheiros do Fórum Goiano de EJA, que me ensinaram estratégias novas de luta pela educação de qualidade e me ajudaram na coleta de dados junto à Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO).

A todos os colegas do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEO-UFU), que foram de suma importância durante o período de aulas remotas.

Ao Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do Ser Humano Integral, em especial à professora Dra. Adrianly de Ávila Melo Sampaio, pelos ensinamentos constantes por meio de sua prática docente.

Ao secretário do PPGEO-UFU, Dr. João Fernandes da Silva, pelo apoio nas demandas burocráticas do curso e pelas longas conversas telefônicas durante o período pandêmico.

Às minhas amigas professoras, Adriana Rosa da Silva, Elivane Maria da Silva, Rejane da Silva e Ana Lúcia Lopes Assunção, que, ao longo da minha trajetória docente, me ensinaram como é ser uma professora comprometida com a educação. Sigo aprendendo com vocês.

Aos meus colegas e professores do curso de Direito da Faculdade UNIBRÁS Catalão (GO), mais um dos desafios ao qual venho me dedicando.

Aos colegas do Instituto de Educação “Matilde Margon Vaz”, do Centro de Educação de Jovens e Adultos “Alzira de Souza Campos” e do Colégio Estadual “Dr. David Persicano”.

Aos colegas da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, em especial ao professor Divino Alves Bueno, da Gerência de Educação a Distância, que disponibiliza dados importantes acerca dos temas pesquisados.

Aos profissionais atuantes na Coordenação Regional de Educação de Catalão, em especial à coordenadora Vanessa Rezende de Almeida Martins Lourenço e à tutora Flávia Mesquita.

Aos meus alunos de ontem, de hoje e de amanhã. Construir conhecimentos com vocês é um privilégio e enaltece a minha alma.

E, claro, o agradecimento especial ao meu querido professor orientador, Dr. Antonio Carlos Freire Sampaio, que me deu muita liberdade para delinear esta pesquisa, interferindo de forma assertiva nos momentos necessários e me apoiando na participação de eventos ao longo do curso. Ao senhor, minha eterna gratidão!

INSPIRAÇÃO PARA SEGUIR: HISTÓRIAS QUE MOTIVAM, EXPERIÊNCIAS QUE ENSINAM

(Texto transcrito a partir de um diálogo com meu pai¹)

“Nasci e cresci na zona rural de Cumari, uma cidadezinha no interior de Goiás. Meu pai trabalhava nas fazenda ao redor pra tratar da minha mãe e de nós quatro, os filhos dele. Eu sou o mais velho dos homens e, por isso, sempre acompanhei meu pai. Comecei a trabalhar muito cedo, desde que me entendo por gente, e era trabalho duro, no cabo da enxada, de sol a sol. Tinha vez que a gente ia pra umas fazenda longe, aí a minha mãe fazia marmita. Pouca comida, de vez em quando tinha carne, mas arroz e feijão não faltava, mesmo que cozinhado na manteiga de vaca. Era muito sofrimento, tanto que minha irmã mais nova, num daqueles dias de muito aperto, disse pra minha mãe que não queria ser rica, queria só ter comida no prato todo dia. Era assim que nós vivia [...]

Lembro da minha mãe matricular nós na escola. Eu gostava demais de estudar, mas tinha que trabalhar pra ajudar meu pai a garantir o sustento da família. Teve um ano que fui até a metade, e outro, e outro... Era assim, nunca terminava e, quando voltava, já molecção, meus colega já tava lá na frente; por causa disso a professora chamava nós de aluno entra e sai. Minha mãe insistia pra gente estudar, meu pai falava que homem tinha que trabalhar, por isso minhas duas irmãs conseguiram virar professoras. Minha mãe pedia material para os fazendeiros e eles tinham dó e dava, pouco mas dava.

Uma coisa que me marcou pra vida inteira foi um lanche que um menino levava todo dia para o grupo, fui descobrir mais tarde que era maçã. Ele, filho de um fazendeiro da região, ia arrumado, limpo e, antes do recreio, tirava a maçã da sacola e cheirava. Eu sentava atrás dele e via, mesmo com muita vontade de provar aquele negócio, nunca tive coragem de pedir um pedaço. Prometi pra mim que um dia eu também ia comer daquela fruta e nunca ia deixar meus filhos passar por situação parecida. Aquele fato foi tão marcante, que até hoje sinto satisfação em comprar maçã argentina.

¹ Lázaro Antônio da Silva, meu pai, homem trabalhador, honesto e que, ao lado de minha mãe, Fátima Maria da Silva, soube nos mostrar a importância do estudo. Este relato faz parte da minha vida, ouvi do meu pai quando eu tinha uns sete anos e nunca esqueci. Internalizei e aproveitei cada oportunidade que ele e minha mãe me ofereceram. Por isso, defendo a Educação de Jovens e Adultos sempre lembrando que muitos não tiveram oportunidades de estudar na infância ou adolescência por motivos alheios à sua vontade; e garantir o acesso à Educação de qualidade é também a garantia da dignidade humana e do exercício de cidadania.

O tempo passou, casei, tive minhas menina, a Patrícia e a Aninha, mudei pra Catalão e consegui fichar numa mineradora. Nossa vida mudou, e pra melhor. Sempre no dia do pagamento eu corria na frutaria e comprava maçã pra elas. No começo, elas comia com boca boa, depois enjoou e não queria mais. Mesmo assim, continuei comprando até que um dia a Aninha me perguntou por que eu insistia em comprar daquela maçã que parecia isopor. Criei coragem e contei a minha história da maçã. Não chorei perto dela de vergonha, mas ela encheu os olhos d'água. Chamei a Patrícia e contei tudo de novo. Elas ficaram caladas, não conseguia falar nada. Aproveitei pra contar tudo que sofri quando eu era pequeno, de faltar comida, roupa, essas coisas... Mas o principal que faltou é o estudo. Se eu tivesse estudado, nossa vida seria outra, muito melhor. Falei pra elas que nem eu nem a mãe delas pôde estudar por conta da pobreza e que a gente não queria que elas sofressem como nós. Acho que as meninas entendeu. Elas sempre gostaram de estudar, sempre deu orgulho pra nós.

Depois de velho, a empresa que eu trabalhei até aposentar, e que foi uma mãe pra mim, exigiu que todos os empregados fosse terminar o segundo grau. Agora já pensou: depois de velho, voltar pra escola? Eu voltei, apoiado pelas minhas menina e levando junto minha esposa, mãe delas. Nós foi pro CEJA, tinha muito moleque que não queria nada e vivia maltratando as professoras. Eu quase morria de raiva. Mas tinha também gente boa que ajudava nós. Tinha fim de semana que eles iam pra nossa casa pra fazer trabalho, era bom demais. Com muito esforço, nós terminou o segundo grau. Teve até formatura, com festa, fotografia e tudo mais. Tenho orgulho de mim, tenho orgulho do que pude oferecer pras menina. Eu sempre disse pra elas o seguinte: 'O seu sucesso é o meu sucesso, e o seu fracasso é o meu fracasso.' Elas, graças a Deus, entendeu e hoje representa o meu sucesso e da mãe delas. As duas vai ser doutora, uma na Geografia e a outra no Inglês. A Aninha, minha caçula, nunca esqueceu a história da maçã, de vez em quando chega lá em casa com uma das grandes, vermelhinha, e me dá, fazendo eu lembrar dessa história, que é verdadeira e que vai me acompanhar enquanto vida eu tiver!"

Resumo

A pesquisa que se apresenta aborda as dificuldades que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta historicamente e sua preterição nas políticas públicas educacionais brasileiras. A EJA visa atender um público diverso, formado por adolescentes, jovens, adultos e idosos que não concluíram a Educação Básica em tempo habitual, geralmente por motivos relacionados à inserção prematura no mercado de trabalho, tendo o direito de assim fazê-lo de acordo com a Constituição Federal do Brasil e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Sob o argumento de democratizar o acesso à modalidade para aqueles alunos que não conseguem frequentar a escola presencial, em março de 2019 a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) implementou o Projeto EJA TEC (EJA EaD), destinado à terceira etapa, e, no decorrer do tempo, expandiu também para a segunda etapa. O referido projeto se baseia na Base Nacional Comum Curricular e se apresenta dividido nas quatro áreas do conhecimento, com apenas um professor/mediador para cada uma delas, levando a intensos questionamentos quanto à formação inicial e continuada dos professores para adesão a esse modelo. A Geografia diluída nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como as demais ciências dessa área, perdeu seu status de disciplina ou de componente curricular, prejudicando, assim, a formação crítica e reflexiva dos alunos. Nesse contexto, o objetivo geral deste trabalho é compreender o processo de implantação do Projeto EJA TEC em Goiás (segundo semestre de 2019) destinado à terceira etapa (Ensino Médio), na modalidade ensino a distância, e como os conteúdos geográficos estão propostos na área de Ciências Humanas. Para alcançar essa compreensão, foram delimitados alguns passos, os denominados objetivos específicos, a saber: entender como ocorreu o processo de elaboração e aprovação da LDB atual sob o avanço das políticas neoliberais no Brasil e seus desdobramentos para a Educação Básica no país e consequentemente para a EJA; investigar se as funções de educação reparadora, equalizadora e qualificadora, de acordo com as normativas federais para a modalidade, são atendidas pelo projeto EJA TEC implantado no segundo semestre em escolas polos do estado de Goiás; identificar como a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio influenciaram na criação do Projeto EJA TEC, bem como na sua estrutura curricular por áreas do conhecimento; caracterizar as bases legais que permitiram a criação do projeto EJA TEC, suas características curriculares e pedagógicas e os desencontros entre o previsto e a realidade concreta; analisar os conteúdos geográficos indicados no projeto EJA TEC e na EJA presencial para a terceira etapa, observando aspectos de encontros e desencontros entre eles. A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa se deve ao fato de a pesquisadora atuar na modalidade há mais de duas décadas e vivenciar as dificuldades e a precarização que perpassam a EJA e a descontinuidade de projetos e programas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, cujas fontes principais foram referências bibliográficas e documentais. Com este estudo pretende-se dar visibilidade à EJA e ao ensino de Geografia que a ela é ofertado, contribuindo, assim, para reflexões acerca dos reais objetivos da educação que está sendo praticada para aqueles que tiveram esse direito negado ou descumprido em tempos pretéritos.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. Projeto EJA TEC. Ensino de Geografia. Subalternização da EJA.

Abstract

The research presented here addresses the historical difficulties faced by Youth and Adult Education (EJA) and its marginalization in Brazilian public education policies. EJA aims to serve a diverse audience composed of adolescents, young people, adults, and the elderly who did not complete basic education at the usual time, often due to early entry into the labor market, while having the constitutional right to do so according to the Federal Constitution of Brazil and the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law 9394/1996). Under the argument of democratizing access to this educational modality for students unable to attend in-person school, in March 2019, SEDUC-GO implemented the EJA TEC Project (EJA EaD), initially targeting the third stage and later expanding to the second stage. This project is based on the National Common Curricular Base (BNCC) and is divided into four areas of knowledge, with only one teacher/mediator per area, raising significant concerns about the initial and ongoing training of teachers for this model. Geography, diluted within the Applied Human and Social Sciences area, alongside other sciences in this field, has lost its status as a discipline or curricular component, thereby undermining students' critical and reflective formation. In this context, the general objective of this work is to understand the implementation process of the EJA TEC Project in Goiás (second semester of 2019), intended for the Third Stage (High School) in the distance learning modality, and how geographical content is proposed within the Human Sciences area.

To achieve this understanding, specific steps (called specific objectives) were defined, namely: to understand how the process of drafting and approving the current LDB occurred under the advancement of neoliberal policies in Brazil and their implications for Basic Education in the country, and consequently for EJA; to investigate whether the functions of reparative, equalizing, and qualifying education, according to federal norms for the modality, are fulfilled by the EJA TEC project implemented in the second semester in Goiás hub schools; to identify how the National Common Curricular Base and the New High School influenced the creation of the EJA TEC Project as well as its curricular structure by areas of knowledge; to characterize the legal bases that allowed the creation of the EJA TEC project, its curricular and pedagogical characteristics, and the discrepancies between what was planned and the concrete reality; to analyze and compare the geographical content outlined in the EJA TEC project and in in-person EJA for the third stage, noting points of convergence and divergence between them. The justification for this research lies in the fact that the researcher has worked in this modality for over two decades, experiencing the challenges and precariousness of EJA and the discontinuity of its projects and programs. This is a qualitative, exploratory research whose primary sources were bibliographical and documentary references. With this study, the aim is to bring visibility to EJA and the teaching of Geography offered within it, thereby contributing to reflections on the real objectives of education being practiced for those whose rights were previously denied or unmet.

Keywords: Youth and Adult Education. EJA TEC Project. Geography Teaching. EJA Subalternization.

Resumen

La investigación aquí presentada aborda las dificultades históricas que enfrenta la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) y su marginación en las políticas públicas educativas de Brasil. La EJA tiene como objetivo atender a un público diverso compuesto por adolescentes, jóvenes, adultos y personas mayores que no completaron la educación básica en el tiempo habitual, generalmente debido a una entrada temprana al mercado laboral, aunque tienen el derecho constitucional de hacerlo, según la Constitución Federal de Brasil y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley 9394/1996). Bajo el argumento de democratizar el acceso a esta modalidad educativa para estudiantes que no pueden asistir a la escuela presencial, en marzo de 2019, la SEDUC-GO implementó el Proyecto EJA TEC (EJA a Distancia), inicialmente dirigido a la tercera etapa y posteriormente ampliado a la segunda etapa. Este proyecto se basa en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y está dividido en cuatro áreas de conocimiento, con solo un profesor/mediador por área, lo que genera importantes preocupaciones sobre la formación inicial y continua de los docentes para este modelo. La Geografía, diluida en el área de Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas, junto con otras ciencias de este campo, ha perdido su estatus de disciplina o componente curricular, lo que perjudica la formación crítica y reflexiva de los estudiantes. En este contexto, el objetivo general de este trabajo es comprender el proceso de implementación del Proyecto EJA TEC en Goiás (segundo semestre de 2019), destinado a la tercera etapa (Educación Secundaria) en la modalidad de educación a distancia, y cómo se proponen los contenidos geográficos dentro del área de Ciencias Humanas. Para lograr esta comprensión, se definieron pasos específicos (llamados objetivos específicos) que son: comprender cómo se desarrolló el proceso de elaboración y aprobación de la actual LDB bajo el avance de las políticas neoliberales en Brasil y sus implicaciones para la Educación Básica en el país, y consecuentemente para la EJA; investigar si las funciones de educación reparadora, igualadora y calificadora, según las normativas federales para esta modalidad, se cumplen en el proyecto EJA TEC implementado en el segundo semestre en las escuelas polo de Goiás; identificar cómo la Base Nacional Común Curricular y el Nuevo Bachillerato influyeron en la creación del Proyecto EJA TEC, así como en su estructura curricular por áreas de conocimiento; caracterizar las bases legales que permitieron la creación del proyecto EJA TEC, sus características curriculares y pedagógicas, y las discrepancias entre lo previsto y la realidad concreta; analizar y comparar los contenidos geográficos indicados en el proyecto EJA TEC y en la EJA presencial para la Tercera Etapa, observando aspectos de convergencias y divergencias entre ambos. La justificación para esta investigación radica en el hecho de que la investigadora ha trabajado en esta modalidad durante más de dos décadas, experimentando los desafíos y la precarización de la EJA y la discontinuidad de sus proyectos y programas. Se trata de una investigación cualitativa y exploratoria cuyas principales fuentes fueron referencias bibliográficas y documentales. Con este estudio, se pretende dar visibilidad a la EJA y a la enseñanza de Geografía ofrecida en esta modalidad, contribuyendo así a reflexiones sobre los objetivos reales de la educación que se está practicando para aquellos cuyos derechos fueron previamente negados o incumplidos.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Proyecto EJA TEC. Enseñanza de Geografía. Subalternización de la EJA.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** Taxas de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade nas cinco regiões brasileiras (1996)
- Tabela 2** Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, no Brasil, por grande região e unidade da federação (2012-2021)
- Tabela 3** Carga horária da EJA TEC
- Tabela 4** Distribuição da carga horária semanal de aulas para cada componente curricular e semestre da terceira etapa da EJA presencial

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** Evolução da escolaridade média (em anos de estudo) da população entre 18 e 29 anos e projeção de crescimento – Brasil
- Gráfico 2** Escolaridade média, em anos de estudo, dos 25% mais pobres e dos 25% mais ricos da população de 18 a 29 anos, por renda mensal domiciliar per capita – Brasil – 2016-2019
- Gráfico 3** Escolaridade do preso segundo dados do SENAPPEN (2023)
- Gráfico 4** Percentual de matrículas da Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional, por dependência administrativa – Brasil, 2013-2021
- Gráfico 5** Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Brasil, 2018-2022
- Gráfico 6** Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo de abandono escolar ou de nunca ter frequentado escola (%)
- Gráfico 7** Recursos do Governo Federal destinados à EJA escolar e ao ENCCEJA (2018-2021)
- Gráfico 8** Demonstrativo de matrículas na EJA TEC de 2019 a 2023
- Gráfico 9** Motivos pelos quais as pessoas não utilizam a internet

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Analfabetismo no Brasil – período 1980 a 1990
- Quadro 2** Projeto de Lei nº 1.258 – ponto de partida para a nova LDB
- Quadro 3** Estrutura da nova LDB, Lei nº 9.394/96
- Quadro 4** Programas selecionados de elevação de competências básicas e escolaridade dos trabalhadores – 1998
- Quadro 5** Objetivos e metas do PNE 2001-2010 destinadas à Educação de Jovens e Adultos
- Quadro 6** Objetivos e metas para a educação a distância e tecnologias educacionais segundo o PNE 2001-2010
- Quadro 7** Conceitos estruturantes da geografia e suas articulações presentes nas OCEM
- Quadro 8** Competências e habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e sua articulação com a Geografia
- Quadro 9** Total geral de matrículas na terceira etapa da EJA
- Quadro 10** Número de matrículas e escolas que ofertam a EJA presencial em Goiás
- Quadro 11** Lista de unidades escolares goianas que ofertam a EJA TEC (2024)
- Quadro 12** Quadro de horário de aulas do período noturno na EJA presencial
- Quadro 13** Composição do código de identificação da habilidade para cada área do conhecimento
- Quadro 14** Eixos cognitivos para as áreas das Ciências Humanas – terceira etapa da EJA presencial
- Quadro 15** Habilidades das CHSA destinadas ao 1º semestre – terceira etapa
- Quadro 16** Habilidades das CHSA destinadas ao 2º semestre – terceira etapa
- Quadro 17** Habilidades das CHSA destinadas ao 3º semestre – terceira etapa
- Quadro 18** Matriz de competências, habilidades e eixos cognitivos das Ciências Humanas e suas Tecnologias – 1º semestre da terceira etapa
- Quadro 19** Matriz de competências, habilidades e eixos cognitivos das Ciências Humanas e suas Tecnologias – 2º semestre da terceira etapa
- Quadro 20** Matriz de competências, habilidades e eixos cognitivos das Ciências Humanas e suas Tecnologias – 3º semestre da terceira etapa

LISTA DE FIGURAS

- | | |
|------------------|--|
| Figura 1 | Logotipo do Pacto pela Superação do Analfabetismo |
| Figura 2 | Organização da BNCC para o Ensino Médio |
| Figura 3 | Imagem veiculada pelo MEC para popularizar o Novo Ensino Médio |
| Figura 4 | Campanha pela revogação da Resolução CNE/CEB 1/2021 de alinhamento da EJA à BNCC |
| Figura 5 | Plataforma Moodle da Gerência de Educação a Distância da SEDUC-GO |
| Figura 6 | Identidade visual de cada uma das áreas do conhecimento dispostas no AVA |
| Figura 7 | Manchete do jornal <i>O Popular</i> sobre a transferência de alunos do Ensino Médio regular noturno para a EJA |
| Figura 8 | Manchete do jornal <i>O Popular</i> destacando o número de transferidos do Ensino Médio noturno regular para a EJA |
| Figura 9 | Informações sobre EJA EaD |
| Figura 10 | Texto presente no AVA das CHSA, destinado ao 1º semestre da terceira etapa da EJA TEC |
| Figura 11 | Imagens cartográficas presentes nos textos do AVA da EJA TEC |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ANDES	Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPEGE	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEDES	Centro de Estudos, Educação e Sociedade
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CF	Constituição Federal
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CNAIA	Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEJA	Coordenação de Educação de Jovens e Adultos
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Coordenação Regional de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DPAEJA	Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
DPEDHUC	Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania
DPEE	Diretoria de Política de Educação Especial
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJA TEC	Educação de Jovens e Adultos na Modalidade a Distância
EMC	Educação Moral e Cívica
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEJA	Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPEGPSHI	Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do Ser Humano Integral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LAGEPOP	Laboratório de Geografia e Educação Popular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPV	Medida Provisória
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONGs	Organizações Não Governamentais
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs EM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PL	Projeto de Lei
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PND	Programa Nacional de Desestatização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro e do Material Didático para a Educação de Jovens e Adultos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEN	Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROLER	Programa de Elevação de Escolaridade do Trabalhador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEFOR-MTb	Secretaria de Formação e desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAPPEN	Secretaria Nacional de Políticas Penais
SESI	Serviço Social da Indústria
SIAP	Sistema Administrativo e Pedagógico

SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás
SUPEM GO	Superintendência de Ensino Médio de Goiás
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNDIME	União Nacional de Secretários de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

1 É PRECISO COMEÇAR.....	23
1.1 Problema, questões e objetivos de pesquisa.....	27
1.2 Organização da pesquisa.....	30
2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB O ESPECTRO NEOLIBERAL	34
2.1 Ascensão do neoliberalismo no mundo	35
2.2 Consenso de Washington e seus desdobramentos: impactos para a política educacional brasileira.....	39
2.3 Da elaboração à aprovação: trajetória da LDB atual	44
2.4 Os (des) caminhos da EJA no findar do século XX	55
2.4.1 Plano Nacional de Formação do Trabalhador.....	56
2.4.2 Programa Alfabetização Solidária.....	58
2.4.3 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária	60
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALTERAÇÕES NECESSÁRIAS EM ATENDIMENTO À NOVA LDB.....	63
3.1 O parecer CNE/CEB nº 11/2000 e as funções da EJA.....	64
3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA).....	69
3.3 A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação (2001-2010)	70
3.4 Plano Nacional de Educação (2014-2024): como está a EJA?	78
3.5 Criação, extinção e recriação da SECADI: há esperanças para a EJA?	92
3.5.1 Tempo de esperar: Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos.....	99
4 CADÊ A GEOGRAFIA? A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, O....	104
4.1 Dos PCNs à BNCC: o que esperar da Geografia?	105
4.1.1 A Base Nacional Comum Curricular	112
4.1.2 O ensino de Geografia a partir do Novo Ensino Médio e a BNCC	117
4.2 A omissão e o silenciamento da Educação de Jovens e Adultos na Base Nacional Comum Curricular	125
5 PROJETO EJA TEC EM GOIÁS: MAIS DO MESMO?	134

5.1 EJA TEC em Goiás: projeto apresentado pela SEDUC-GO.....	135
5.2 Projeto EJA TEC: os desencontros.....	141
6 A GEOGRAFIA INVISIBILIZADA? REFLEXÕES SOBRE A SUBALTERNIZAÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA EJA	155
6.1 Os conteúdos geográficos presentes na matriz de conteúdos e habilidades de Goiás para a EJA presencial.....	156
6.2 Os conteúdos geográficos presentes na matriz de conteúdos e habilidades de Goiás para a EJA TEC	165
6.3 Atuação docente na EJA TEC: entre os desafios da negligência na formação e os improvisos na prática.....	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS.....	194
ANEXOS	213
ANEXO 1: CARTA DE GOIÂNIA IV CBE – 2 A 5 / 09 / 1986	213
ANEXO 2	217

1

É PRECISO COMEÇAR...

As inquietações perante as dificuldades e os desafios de ministrar aulas de Geografia aos estudantes da rede pública estadual para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) — esse último exclusivamente no período noturno — serviram de motivação para esta pesquisa de caráter formal, acadêmica e vinculada a uma instituição de Ensino Superior.

A relutância em retomar a vida acadêmica se deu por fatores de ordem pessoal e, contraditoriamente, também por fatores de ordem profissional. Quem atua como professor da rede básica (estadual e/ou municipal) sabe que é comum receber a visita de docentes universitários em busca de vagas de estágio docência — etapa obrigatória para os cursos de licenciatura presenciais das universidades federais brasileiras — para seus alunos. Essas visitas costumam vir acompanhadas de uma infinidade de críticas, nem sempre construtivas, relacionadas ao fazer pedagógico dos professores e até mesmo à própria rotina escolar. Essa situação muitas vezes distancia a teoria da prática, sendo responsável por dificultar o estreitamento das relações entre universidade e escola, entre o professor universitário e o professor da Educação Básica.

Não temos a intenção de desvendar esse atravancamento entre as partes, mesmo reconhecendo a relevância do tema, o que buscamos é destacar que ainda hoje há uma culpabilização do professor pelo que se considera o fracasso da educação. Tal narrativa é tecida e nutrida por profissionais de outras instâncias que, de acordo com a linguagem utilizada na escola, se colocam em um pedestal e ignoram todas as dificuldades estruturais e sistêmicas acerca da realidade da escola pública brasileira.

Ao longo da minha carreira docente, que já ultrapassa duas décadas, recebi inúmeras visitas de professores da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (UFG/Regional Catalão), atualmente Universidade Federal de Catalão (UFCAT), que me solicitavam a

liberação para a presença de licenciados que buscavam realizar estágio docência. Confesso que, em alguns momentos, neguei o pedido por insegurança ou por medo das críticas que viriam, tais como eram relatadas durante o intervalo na sala de professores. Em meio a salas de aulas superlotadas, materiais didáticos insuficientes e carga horária semanal exaustiva, era mais fácil recusar as propostas em uma tentativa de não dificultar ainda mais minha rotina na escola.

Entretanto, em uma dessas visitas, chegou à escola uma professora universitária recém-concursada, acompanhada de meia dúzia de rapazes e moças, que dispunha de uma abordagem diferenciada. Ela destacou a heterogeneidade dos alunos, pediu licença e cumprimentou todos de forma bastante cordial; ademais, propôs-se a aguardar o intervalo para me fazer um convite. E assim aconteceu.

Durante nossa conversa, veio o convite que eu já aguardava, mas, além desse, veio outro que eu não fazia ideia do que significava: participar da seleção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como professora supervisora. Após o convite aceito, os problemas começavam no que dizia respeito ao preenchimento de formulários, cadastro em plataformas e, principalmente, o Currículo Lattes. Parece algo simples e corriqueiro, mas não é, pois, para um professor que ministra 42 aulas a cada semana, como era meu caso na época, há muita dificuldade para se qualificar, e ter tempo e disposição para escrever um artigo para publicar era quase um milagre. Nesse sentido, meu currículo destacava-se somente pela experiência profissional e por uma especialização em Psicopedagogia feita para fins de gratificação salarial.

Mesmo tendo a bolsa como incentivo, a concorrência para o cargo de supervisor do projeto foi pequena, e fui aprovada. Na época, eu não tinha noção de como aquela decisão impactaria a minha prática docente, a ponto de despertar meu interesse em voltar ao ambiente acadêmico a fim de buscar explicações para os problemas que afetam a educação pública brasileira (confesso que esse processo me trouxe mais questionamentos). As reuniões de planejamento aconteciam na universidade, e as indicações de leitura referindo-se ao ensino de Geografia não refletiam, necessariamente, as vivências na escola, acirrando as discussões. O processo de sair da zona de conforto foi doloroso, não a ponto de paralisar, e sim de mobilizar a busca de possíveis respostas ao que tanto me afligia.

Meses se passaram, e recebi um novo convite: participar do edital de seleção para o mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFG/Regional Catalão. Em meio a um turbilhão de sentimentos, senti-me desafiada a pensar em uma problemática para começar a escrever um pré-projeto de pesquisa e, nesse sentido, nada me afligia mais que a matriz de

conteúdos e habilidades de Geografia utilizada na Educação de Jovens e Adultos, bem como a escassez de materiais didáticos destinados à modalidade.

A partir do momento que julguei possível o retorno à universidade como aluna da pós-graduação, recebi muitas críticas, dentre elas a de que eu não conseguiria conciliar tantos afazeres pessoais e profissionais, inclusive dos colegas de profissão que me questionavam se valeria tanto sacrifício. O importante é que, de uma forma ou de outra, as críticas contribuíram para que eu participasse da seleção e fosse aprovada, essa decisão foi muito importante e impactou também o nosso ambiente escolar, tanto que, no ano seguinte, outras colegas de áreas distintas também elaboraram pré-projetos de pesquisa e pleitearam vagas em diferentes programas de pós-graduação. O processo de cumprimento de disciplinas, dos créditos complementares e do amadurecimento intelectual foi árduo, porém necessário. Quando finalizei o mestrado, tive a certeza de que a pesquisa não podia parar por ali, ainda havia muitas inquietações e questionamentos mal resolvidos.

Em 2020, com a iminência da pandemia de Covid-19 e a necessidade do ensino remoto em função do afastamento social, as contradições do sistema educacional brasileiro ficaram ainda mais evidentes. Se construir conhecimentos de forma presencial é desafiador, virtualmente e de forma improvisada se torna caótico. Na EJA, em que a maior parte do público é formada por alunos trabalhadores e de renda baixa, a exclusão digital ocasionou um elevado índice de evasão, que só não foi maior devido à busca ativa realizada pela própria comunidade escolar e a aprovação compulsória.

Nesse contexto de dificuldades, aflorou o desejo de retomar a pesquisa acadêmica e, dessa vez, com um desafio a mais: galgar uma vaga na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), já que o Programa de Pós-graduação em Geografia da UFCAT não oferece o curso de doutorado. Mais uma vez, o objeto de pesquisa é o ensino de Geografia na EJA, porém agora em uma outra perspectiva, com a iminência da EJA EaD.

No segundo semestre de 2019, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) anunciou a implantação do denominado Projeto EJA TEC, que se caracteriza pela inserção do modelo de educação a distância na referida modalidade de ensino, destinada inicialmente à terceira etapa (Ensino Médio). A ausência total de discussão com a comunidade escolar foi impactante. Além disso, houve forte pressão para que as escolas polos não oferecessem matrículas na modalidade presencial, forçando, assim, a adesão à EJA EaD. Em Catalão (GO), o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Professora Alzira de Souza Campos foi a unidade escolar escolhida para oferecer o projeto.

A recusa pelo modelo EaD fez com que as demais escolas da cidade de Catalão (GO) que ofertavam exclusivamente a EJA na modalidade presencial recebessem uma grande quantidade de pedidos de matrículas vindas do CEJA, a ponto de superlotar salas diante da não aceitação da coordenação regional em autorizar a abertura de novas turmas. Os estudantes recém-matriculados relatavam sua indignação, frustração e decepção ao se verem obrigados a trocar de escola para se manterem no ensino presencial. As reclamações estavam também associadas à precariedade de acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), uma vez que era necessário acessar as aulas pela plataforma para ver os conteúdos, realizar as atividades, registrar a frequência, dentre outros.

Os protestos individuais durante minhas aulas causaram-me comoção e fui me inteirar sobre o que realmente estava acontecendo. Do ponto de vista docente, os problemas eram ainda mais complexos, pois não havia mais a divisão por disciplinas ou componentes curriculares. Os módulos eram divididos por área de conhecimento, sendo apenas um professor/mediador responsável por cada uma delas. Na prática, o que acontecia era a troca de doze professores especialistas no modelo presencial para quatro professores, um para cada uma das quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) na versão EJA TEC.

O excedente de professores, em função da implantação do projeto, se viu obrigado a procurar vagas em outras escolas, causando transtorno em toda a rede. Contratos temporários foram dispensados para que professores efetivos do CEJA tivessem sua carga horária garantida. Outros pediram remoção por não se sentirem preparados para aderir sem capacitação adequada ao novo formato.

Para quem atua nessa área, pesquisa e compreende as particularidades do público da EJA, vivenciar essa situação causa, no mínimo, indignação. Na busca por canais de diálogo, de mobilização e luta pela garantia dos direitos de escolha dos estudantes da EJA, conheci e passei a integrar o Fórum Goiano de EJA, ligado ao Fórum Nacional de EJA². A partir disso, acompanhei as discussões e percebi que era preciso pesquisar para militar em prol do reconhecimento da importância desse programa tão necessário que é a EJA. Mais uma vez o medo não me paralisou, ele me mobilizou para a ação, para a luta.

O relato tecido em primeira pessoa busca demonstrar a prática vivenciada, as angústias, os descontentamentos, as frustrações e a busca por caminhos de resistência não só relacionados

² Link de acesso ao portal dos Fóruns de EJA do Brasil: <https://forumeja.org.br/>.

à minha prática em sala de aula, mas também de uma parcela significativa de professores que atuam na Educação Básica e almejam compreender sobre seu campo de atuação. Nesse sentido, esta pesquisa é um grito de alerta, de denúncia contra aqueles que tratam a educação destinada à classe trabalhadora como inferior, precarizando-a cada vez mais. O contexto de escrita do projeto que deu origem a esta tese, a definição da problemática, os objetivos e a metodologia serão abordados no tópico seguinte.

1.1 Problema, questões e objetivos de pesquisa

A conjuntura que a escrita deste trabalho atravessou perpassa pela pandemia de Covid-19, quando o mundo enfrentou um dos piores momentos de sua história em uma crise sanitária que foi responsável pela morte de milhões de pessoas. No Brasil, a situação não foi diferente, e a crise acentuou-se pela junção de fatores sociais, culturais e políticos.

O governo que comandava o país à época, liderado pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro, propagou uma campanha de descrédito às universidades e às pesquisas científicas, em especial aquelas vinculadas às Ciências Humanas. De uma maneira paradoxal, foi justamente o conhecimento científico que teve papel fundamental para a superação da crise sanitária ao desenvolver pesquisas no sentido de descrever e compreender o vírus e, assim, criar medicamentos e/ou vacinas para combatê-lo.

Como não poderia ser diferente, o contexto de crises gerou repercussão nesta pesquisa, uma vez que a educação pública brasileira, tentando dar respostas rápidas ao fechamento das escolas, optou pelo ensino a distância *fake*, marcado por improvisos e efetividade questionáveis. Concomitantemente, a experiência fatídica contribui para acelerar e intensificar a criação de projetos para o avanço da EaD na Educação Básica. No caso do projeto EJA TEC, gestado no segundo semestre de 2019, o período pandêmico enfraqueceu a resistência da comunidade escolar à medida que no segundo semestre do seu funcionamento todas as escolas goianas aderiram ao Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP).

Destarte, as transformações ocasionadas nesse cenário interferiram nos rumos da pesquisa, tanto que todas as disciplinas cursadas para cumprimento dos créditos obrigatórios do programa foram feitas de forma não presencial, utilizando recursos tecnológicos que constantemente apresentavam falhas, dificultando ou até mesmo impedindo a participação nas aulas realizadas de forma síncrona. Perante a breve exposição dos transtornos provocados pela

crise sanitária e política para o desenvolvimento e concretização desta pesquisa, seguem as explicitações sobre ela.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por lutas, contradições, exclusões, interesses políticos, ineficiência e descontinuidade de políticas educacionais direcionadas às singularidades do aluno trabalhador que, por motivos diversos, não concluiu o ensino básico em idade considerada adequada. As vivências enquanto professora de Geografia na EJA presencial permitiram o reconhecimento da heterogeneidade do público atendido, bem como suas fragilidades quanto ao processo de aprendizagem.

No segundo semestre de 2019, ao retornar das férias do mês de julho, fomos surpreendidos pelo anúncio do Projeto EJA TEC, que estava sendo implantado em nove escolas polos da rede estadual de educação goiana, dentre elas o CEJA Alzira de Souza Campos. Sem prévia discussão, o anúncio surpreendeu toda a comunidade escolar, principalmente os alunos que não queriam aderir ao modelo a distância. Diante dessa nova realidade imposta, começou a se delinear na minha mente o escopo da presente pesquisa.

À medida que nos inteiramos do referido projeto através da leitura de suas bases legais, formato, estrutura pedagógica e público-alvo, as indagações a respeito dos interesses reais de sua criação afluíram suscitando a necessidade de se pesquisar e compreender mais sobre o tema e seus possíveis impactos. Iniciou-se um movimento de reflexão sobre o avanço da EaD e seus efeitos na vida de alunos e professores da EJA, principalmente no tocante ao ensino de Geografia. A partir dessa discussão, definimos o objeto da pesquisa: o Projeto EJA TEC e os conteúdos geográficos presentes na área das Ciências Humanas.

Nesse sentido, emergiu como problema de pesquisa ponderar sobre quais interesses e perspectivas o Projeto EJA TEC (EJA EaD), destinado à Terceira Etapa dessa modalidade da Educação Básica, visava atender. Que conteúdos do componente curricular de Geografia serão ensinados na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, uma vez que os docentes que atuam nessa modalidade são formados em áreas específicas?

Da sistematização do objeto e do problema da pesquisa, desdobraram-se as seguintes questões específicas:

- a) Até que ponto as políticas neoliberais implementadas no Brasil com mais veemência a partir de 1990 influenciaram no processo de construção e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, consequentemente, nas políticas direcionadas à EJA?

- b) De que forma as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, são atendidas pelo Projeto EJA TEC?
- c) Como a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio influenciaram na criação do Projeto EJA TEC e na sua estrutura curricular em áreas do conhecimento?
- d) Quais são, de fato, as características e os fundamentos legais que permeiam o Projeto EJA TEC?
- e) Que conteúdos geográficos estão presentes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas destinada aos alunos da Terceira Etapa da EJA TEC e aos alunos da EJA presencial?

A partir da sistematização do objeto e do problema, e definidas algumas questões que orientariam este trabalho, foi estabelecido como **objetivo geral**:

- a) Compreender o processo de implantação do Programa EJA TEC em Goiás (segundo semestre de 2019) destinado à terceira etapa (Ensino Médio), na modalidade ensino a distância e como os conteúdos geográficos estão propostos na área de Ciências Humanas. Para chegarmos a essa compreensão precisaríamos dar alguns passos, os denominados **objetivos específicos**, a saber:

- Entender como ocorreu o processo de elaboração e aprovação da LDB atual sob o avanço das políticas neoliberais no Brasil e seus desdobramentos para a Educação Básica no país e, conseqüentemente, para a EJA;
- Investigar se as funções de educação reparadora, equalizadora e qualificadora, de acordo com as normativas federais para a modalidade, são atendidas pelo projeto EJA TEC implantado no segundo semestre em escolas polos do estado de Goiás;
- Identificar como a Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio influenciaram na criação do Projeto EJA TEC, bem como na sua estrutura curricular por áreas do conhecimento;
- Caracterizar as bases legais que permitiram a criação do projeto EJA TEC, suas características curriculares e pedagógicas e os desencontros entre o previsto e a realidade concreta;

- Analisar os conteúdos geográficos indicados no projeto EJA TEC e na EJA presencial para a terceira etapa, observando aspectos de encontros e desencontros entre eles.

Diante dessas etapas, foi possível, então, compreender de forma mais clara o processo de implantação do Projeto EJA TEC em Goiás, seu amparo legal e sua rápida expansão em diversos colégios da rede estadual espalhados pelo território. Foi possível também depreender como a Geografia se apresenta na matriz curricular da terceira etapa da EJA em sua forma presencial enquanto componente curricular e a distância diluída nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

1.2 Organização da pesquisa

Compreendemos que, no atual mundo globalizado, e cada vez com mais influência do uso das TDICs, faz-se necessário que os indivíduos saibam utilizar as ferramentas digitais para realizar atividades cotidianas, tais como o acesso a caixas eletrônicos, preenchimento de cadastros digitais, pesquisas diversas em plataformas virtuais e dominar minimamente a utilização de smartphones. Assim, a inserção no mundo das tecnologias é, antes de tudo, indispensável para o convívio nos moldes da sociedade atual.

Nesse sentido, ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento e oportunizar que pessoas que não concluíram a Educação Básica possam cursar essa etapa por meio das tecnologias é algo positivo. De antemão, colocamo-nos em posição favorável a diferentes formas de garantir o direito à educação formal não nos opondo, portanto, ao sistema de ensino a distância, como é o caso da EJA TEC em Goiás. A problemática parte da substituição do modelo presencial pela EaD, buscando diminuir investimentos, precarizar o ensino ofertado aos alunos trabalhadores e, ainda, distorção da função docente, hipótese que será utilizada como parâmetro de análise neste trabalho.

A título de contextualização, cabe ressaltar que a presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEO-UFU), pertencente à área de concentração “Dinâmicas Territoriais e Estudos Ambientais”, mais especificamente à linha de pesquisa Educação Geográfica e Representações Sociais. Também se vincula ao Laboratório de Geografia e Educação Popular (LAGEPOP-IG-UFU) e ao Grupo de Pesquisa em Ensino de Geografia na Perspectiva do Ser Humano Integral (GPEGPSHI).

A relevância desse estudo diz respeito ao fato de que ele traz ao centro das discussões a EJA enquanto modalidade da Educação Básica segundo preceitos legais, a fim de alavancar o debate sobre o ensino de Geografia nessa modalidade. Além disso, interessa-nos denunciar possíveis descumprimentos e/ou descasos por parte do poder público em suas diferentes instâncias no que tange à qualidade da educação e à oferta de matrículas e escolas para adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Durante esse período de pesquisa, foram construídos, divulgados e apresentados em eventos regionais, nacionais e internacionais artigos vinculados ao tema. Foram ofertados minicursos em diferentes instituições (Instituto de Geografia da UFU e Instituto de História da UFCAT), abordando o ensino de Geografia na EJA e palestras para estudantes da graduação e pós-graduação em Geografia das instituições mencionadas. As participações nas reuniões do Fórum de EJA regional e nacional, e a atuação e militância como coordenadora do Fórum Goiano de EJA (agosto de 2022 a agosto de 2023) tiveram influência positiva para o amadurecimento de questões políticas que envolvem a modalidade e influenciaram os caminhos trilhados até a concretização deste estudo.

Destarte, com a finalidade de atender aos questionamentos da pesquisa e consequentemente abarcar os objetivos delimitados, organizamos o trabalho em seis seções. Na primeira delas temos a introdução intitulada: “É preciso começar...”, em que há uma apresentação da pesquisadora, bem como os principais fatos motivadores para a tessitura desta tese: um memorial descrevendo a trajetória acadêmica e profissional que influenciaram nos rumos tomados até então. Ademais, consta nela a questão, o problema e os objetivos da pesquisa.

Na seção 2, A educação brasileira sob o espectro neoliberal, discute-se a ascensão do neoliberalismo no mundo e os impactos para a política educacional brasileira, explicitando o longo processo de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, permeado de idas e vindas e as manobras burocráticas que envolveram esse processo com a finalidade de aprovar uma lei que atendesse aos interesses do governo da época. Nessa seção, uma atenção especial foi dada aos diferentes enfoques à educação destinada aos jovens e adultos nos diferentes projetos apresentados.

Durante essa seção abordamos a trajetória da EJA após a aprovação da LDB, destacando três programas criados para atenuar os problemas relacionados à baixa escolaridade da população brasileira, a saber: Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), Programa Alfabetização Solidária (PAS) e Programa Nacional de Educação na Reforma

Agrária (PRONERA), todos criados durante o governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso.

Intitulada Educação de Jovens e Adultos: alterações necessárias em atendimento à nova LDB, a terceira seção destina-se a contextualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e esclarecer a delimitação das funções reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora consideradas um grande avanço para a modalidade. É também nessa seção que se apresentam os Planos Nacionais de Educação previstos na Constituição Federal de 1988 e na própria LDB, entrelaçados aos percursos da EJA, e os desafios impostos à modalidade segundo a conjuntura política, econômica e social do Brasil. Envolto em avanços e retrocessos, esse movimento suscitou a articulação de instituições organizadas, como os fóruns da EJA.

Até o momento, dentro dos limites do escopo do trabalho, houve um grande esforço para demonstrar os caminhos percorridos pela EJA, desde a redemocratização do Brasil, passando pelo adensamento das políticas neoliberais, construção e aprovação da LDB, criação das DCNEJA e as diversas resoluções envolvendo a modalidade. Logo, desenvolvemos nessa primeira etapa um trabalho de pesquisa bibliográfica e documental cuja finalidade é destacar as vicissitudes das políticas direcionadas à educação e, de forma particular, à EJA.

Com o propósito de discutir as alterações sofridas pelo ensino de Geografia segundo a Base Nacional Comum Curricular, o Novo Ensino Médio e seus impactos para a EJA, a seção quatro analisa como essa ciência se apresentava nos Parâmetros Curriculares Nacionais enquanto uma disciplina escolar, seus conceitos básicos estruturantes e sua relevância para a formação do indivíduo. Mediante a aprovação da base destinada ao Ensino Médio, a Geografia perde o *status* de disciplina e forma um só corpo teórico-metodológico junto à Sociologia, à História e à Filosofia, pertencentes às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). A ausência nominal da Geografia no Novo Ensino Médio e os novos arranjos curriculares fizeram com que ela disputasse espaço junto aos itinerários formativos, acarretando uma superficialidade dos conceitos e das reflexões básicas dessa ciência. A matriz de competências e habilidades das CHSA demonstra o retrocesso quanto ao ensino de Geografia para o Ensino Médio.

Outro ponto importante de discussão nessa seção se refere à invisibilidade da EJA na BNCC e os movimentos oriundos dos fóruns de EJA para denunciar o apagamento e a desvalorização da modalidade nas políticas educacionais, principalmente de 2019 a 2022, durante o governo Bolsonaro.

Na seção cinco, apresenta-se o Projeto EJA TEC implantado em Goiás, no segundo semestre de 2019, inicialmente direcionado à terceira etapa da EJA e estendido, a partir de 2023, à segunda etapa dessa modalidade. São apresentados dados que demonstram a queda vertiginosa de matrículas nos cursos presenciais em detrimento das matrículas no modelo EaD. A resistência inicial pela EJA TEC por parte dos alunos e professores esbarrou com o período pandêmico, que fez emergir o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) em Goiás, impulsionado pelo isolamento social e consequente fechamento das unidades escolares. É também nessa seção que se abordam os desencontros entre o Projeto EJA TEC sob o ponto de vista da proposta inicial com a sua concretização no ambiente escolar, bem como as manobras realizadas pela SEDUC-GO para transformar turmas do ensino noturno regular do Ensino Médio em turmas de EJA com o objetivo de impedir que os alunos daquelas atrapassem os dados que dão origem ao IDEB.

A Geografia invisibilizada? Reflexões sobre a subalternização do conhecimento geográfico na EJA: é esse o título da seção 6, em que se estabelece uma relação entre os conhecimentos geográficos presentes na matriz de conteúdos da EJA presencial e os da EJA TEC, cujo formato se baseia em áreas de conhecimento, com apenas um professor/mediador para cada uma delas. Com base nas análises comparativas dos dois formatos, torna-se possível demonstrar e analisar criticamente os aspectos de encontros e desencontros presentes nas duas matrizes. O derradeiro tópico dessa seção foi dedicado à abordagem da atuação docente na EJA TEC, em meio aos desafios enfrentados pelos professores, que antes atuavam somente no ensino presencial e tiveram que se adaptar, com uma formação aligeirada e improvisada, ao novo modelo EaD. Por fim, seguem as considerações finais da pesquisa, arrematando os diálogos tecidos durante todo o trabalho.

2

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB O ESPECTRO NEOLIBERAL

O emaranhado jogo político do qual se originou o processo de construção e aprovação da LDB vigente no país não deve ser analisado como um fato isolado, restrito à escala nacional. Avessamente, sofreu influência de fatores externos relacionados de maneira direta à hegemonia neoliberal e seus ditames para as políticas públicas.

Os impactos do adensamento do discurso neoliberal sobre a educação são um fenômeno multiescalar, diverso e desigual (Albuquerque, *et al.*, 2021). No caso brasileiro, há certa unanimidade entre autores que pesquisam o tema que a década de 1990 inaugura a instalação de um projeto neoliberal para as políticas educacionais do país.

O neoliberalismo, enquanto ideologia, enfatiza a redução da intervenção estatal, a privatização de serviços públicos e a promoção de uma lógica de competitividade e eficiência baseada no livre mercado. No cenário educacional, as diretrizes neoliberais impactam de modo profundo o sistema de ensino brasileiro e podem ser vislumbradas por meio da mercantilização da educação, em constantes cortes orçamentários para o setor, na descentralização administrativa, na responsabilização individual dos resultados, na meritocracia e, precipuamente, na precarização do trabalho docente.

Em vista das limitações decorrentes da definição deste estudo, foi elaborado um resgate histórico sobre as origens do neoliberalismo para, assim, compreender o contexto histórico, econômico e político que permeia as medidas destinadas às políticas educacionais no Brasil, com ênfase na última década do século XX. Cabe ressaltar que o neoliberalismo é uma doutrina geral, porém o modelo econômico a ele associado distingue-se de um país para outro, ancorado em suas respectivas formações econômico-sociais anteriores (Filgueiras, 2006).

2.1 Ascensão do neoliberalismo no mundo

De acordo com Anderson (1995), as origens do neoliberalismo — fenômeno que se distingue do liberalismo clássico — estão associadas ao fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) com fortes raízes na Europa e América do Norte, sendo uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar.

Para Anderson (1995), o neoliberalismo na América Latina, tal como na Europa, é resultado da crise fiscal do Estado, o que corrobora o pensamento que o surgimento do neoliberalismo está balizado pelo esgotamento do Estado de bem-estar social e pela industrialização substitutiva de importações.

O texto fundador da doutrina neoliberal é o livro *Caminho da Servidão* (1944), de Friedrich Hayek, que, para Anderson (1995, p. 9), “trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”. Nesse período, o Partido Trabalhista Inglês estava na iminência de vencer as eleições gerais de 1945, as primeiras do pós-guerra (como de fato venceu), o que representou um marco na política britânica. Sob a liderança de Clement Attlee, agrupamentos socialistas e intelectuais de esquerda assumiram o poder com o intuito de colocar em prática políticas sociais com o aval e a ação do Estado, sob o esteio de um governo cuja liderança representava a massa trabalhadora.

Em 1947, transcorridos três anos após a vitória do Partido Trabalhista Inglês, as bases do Estado de bem-estar se consolidavam na Inglaterra e em outros países europeus. Em virtude dessa situação, Hayek convocou adversários das políticas de bem-estar social e opositores do *New Deal*³ norte-americano para uma reunião na pequena estação de Mont Pèlerin (Suíça). “Na seleta assistência encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros” (Anderson, 1995, p. 10). Assim, estava fundada a Sociedade de Mont Pèlerin, que reunia intelectuais de diversas nacionalidades, dedicados à causa neoliberal e com reuniões

³ Eleito presidente dos Estados Unidos da América, em 1932, Franklin Delano Roosevelt tinha como desafio reerguer a maior economia da época, após a Crise de 1929. Inspirado pelos princípios do economista John Maynard Keynes, um grupo de economistas do governo propôs o chamado *New Deal* (Novo Acordo). Esse plano econômico abriu portas para que o Estado tivesse participação direta na economia nacional. Entre outras ações, o *New Deal* estabelecia o controle na emissão de valores monetários, o investimento em setores básicos da indústria e a criação de políticas de emprego. Assim, o governo de Roosevelt buscou uma recuperação econômica segura e gradual. A partir do *New Deal* foi implantada uma série de ações que criaram as bases do chamado *Welfare State* (estado do bem-estar social, que perdeu fôlego ao final da década de 1970, cedendo lugar às perspectivas renovadas do liberalismo (Bacas, 2019).

internacionais a cada dois anos. O objetivo principal se associava ao combate do keynesianismo com vistas à criação de outro tipo de capitalismo para o futuro.

Implantar as ideias neoliberais em plena “Era de Ouro do Capitalismo”⁴ não resultaria em êxito. Sendo assim, seria necessário aguardar um momento de crise para que os moldes de uma nova política econômica fossem colocados em prática. Eis que, na década de 1970, o mundo capitalista recai em uma longa e profunda recessão marcada por baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. Desse modo, chegara o momento econômico propício para a disseminação das ideias neoliberais.

Para os integrantes da Sociedade de Mont Pèlerin, a crise pela qual o capitalismo passava no final da década de 1960, e que se manifestou notadamente na década de 1970, estava relacionada ao poder excessivo dos sindicatos e do movimento operário que pressionava o Estado por melhores salários e maiores gastos em áreas sociais, prejudicando o bom andamento das empresas em relação à margem de lucros. De acordo com Alencar (2017), na segunda metade da década de 1970, foi registrada na Grã-Bretanha uma média anual de 2.412 greves, cujo total de trabalhadores sindicalizados atingiu, na época, o recorde de 13,5 milhões, o equivalente a 55% da força de trabalho em 1979. “O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas” (Anderson, 1995, p. 11).

Em um contexto de enfraquecimento da economia britânica, crise dos governos trabalhistas com sucessivos ataques ao Partido Trabalhista e o surgimento da chamada “Segunda Guerra Fria”, Margaret Hilda Thatcher (1925-2013) foi eleita, em 1979, como primeira-ministra britânica empenhada em colocar em prática o programa neoliberal, exercendo o cargo até 1990. Devido a seu duro estilo de liderança (posições ultraconservadoras), ficou conhecida pela alcunha “Dama de Ferro”, dada por um jornalista soviético. Para Brandão (2013, p. 56):

A política neoliberal sob o governo Thatcher consistiu, entre outras medidas: 1) na redução da emissão monetária, 2) na elevação das taxas de juros, 3) na redução dos

⁴ A denominada Era de Ouro do Capitalismo (1945-1971) ficou caracterizada por profundas transformações, destacando a consolidação do envolvimento entre a política e a economia através da ampliação da intervenção estatal nas atividades econômicas. A intervenção do poder político na economia foi um processo que começou durante a crise capitalista do início do século XX, se expandiu durante o período de guerras mundiais e se consolidou nos anos seguintes. Três fatores contribuem para a elucidação da Era de Ouro do Capitalismo, a saber: o dispêndio dos Estados Unidos e da União Soviética para vencer a corrida armamentista, levando à consolidação do complexo industrial-militar de ambos os lados; a disputa das grandes empresas por novos espaços de acumulação; e a reforma do capitalismo (Barros, 2020).

impostos sobre os altos rendimentos, 4) na desregulação financeira e na liberalização dos fluxos de capital, 5) na elevação dos níveis de desemprego, 6) na repressão às greves, 7) na imposição de uma legislação antissindical, 8) no corte de gastos públicos com políticas sociais e 9) em um amplo programa de privatizações, que começou pela habitação pública, passando para a indústria de base e de serviços (siderurgia, petróleo, setor elétrico, gás e água).

As características elencadas fizeram do neoliberalismo thatcheriano o mais ambicioso e sistemático implantado até então nos países de capitalismo avançado (Anderson, 1995). Dentre as medidas adotadas no campo das políticas sociais, a educação também foi afetada de forma mais intensa no ano de 1988, com a aprovação do Ato da Reforma Educacional⁵, que ainda nos dias atuais influencia a organização e o funcionamento da educação do Reino Unido (Grinkraut, 2013). Doravante ao ato, firmou-se outra relação entre o governo central e as unidades escolares. Com esse movimento, houve a criação de um currículo nacional, a introdução de avaliações nacionais e a divulgação dos resultados a fim de estabelecer um ranking das melhores instituições, promovendo a competição entre elas e um maior controle sobre a formação de professores. A inserção de elementos da dinâmica do mercado que estimulam a concorrência entre o serviço ofertado pelas escolas tinha como argumento a superioridade do setor privado em solucionar problemas de forma eficiente em detrimento ao setor público, agora estigmatizado como burocrático, ineficiente e atrasado.

A ascensão de governos de cunho neoliberal se proliferou em outras potências do mundo capitalista: Ronald Reagan foi eleito em 1980 para a presidência dos Estados Unidos da América e Helmut Kohl tornou-se chanceler da Alemanha em 1982, ao derrotar o regime social liberal de Helmut Schmidt. Acompanhava-se, ao longo da década de 1980, o neoliberalismo se transformar em uma verdadeira alternativa de poder para os países hegemônicos do capitalismo à época (Otranto, 1999, p. 4).

Há que se destacar, porém, que o pioneirismo neoliberal ocorreu na América Latina quando foi instaurada a ditadura de Augusto Pinochet⁶ no Chile, iniciada em 1973 e perdurando

⁵ Seguem algumas das medidas que emergiram do Ato Educacional de 1988: a) A centralização do currículo e da avaliação nas escolas por intermédio de um Currículo Nacional, baseado principalmente em disciplinas acadêmicas tradicionais, avaliadas por meio de testes nacionais em quatro instâncias, entre as idades de 6 e 16 anos; b) A mercantilização da escola, tendo como consequência a competição entre as escolas por alunos, com base na escolha dos pais. Muito dessa competição era baseado nas tabelas de ligas das escolas, compiladas a partir de conjuntos de dados nacionais, vinculados a classificações com base nos testes dos alunos; c) A criação de escolas como se fossem unidades de negócios locais, via gestão financeira no âmbito institucional; d) Apoio a interesses privados na educação, por intermédio da criação de escolas fora do controle local eleito democraticamente e por meio de apoio financeiro oriundo de patrocínio privado (Hall; Gunter, 2015).

⁶ Augusto José Ramón Pinochet Ugarte (1915-2006) foi general do exército chileno e, após um golpe militar apoiado pelos Estados Unidos, em setembro de 1973, tornou-se ditador do país no período de 1973 a 1990. Através do Decreto-Lei nº 806, editado pela junta militar chilena, foi estabelecida a deposição do governo democraticamente eleito do presidente socialista Salvador Allende. O regime de Pinochet ficou

até 1990, sob o apoio dos Estados Unidos da América. “A aplicação do projeto neoliberal no Chile se deu depois da destruição do movimento operário e popular. Assim, não houve resistência significativa” (Mariani, 2007). Os chamados *Chicago Boys*⁷ foram inseridos em posições-chaves do governo ditatorial e propuseram um afastamento radical do intervencionismo do Estado vigente até aquele momento. Dentre as principais medidas de seu programa econômico estavam: estrita responsabilidade fiscal; minimização do papel do Estado na economia, expresso pela privatização da grande parte das empresas estatais; abertura da economia aos mercados internacionais; fortalecimento dos direitos da propriedade privada; liberalização do mercado financeiro (Couso, 2019). Como já demonstrado, no caso chileno, ocorreu a ausência de um regime democrático sob a ditadura de Augusto Pinochet, expressando uma possível contradição aos moldes da política neoliberal. Desse modo, ficou evidente que a democracia não era uma condição *sine qua non* para o neoliberalismo. “Nesse sentido, Friedman e Hayek podiam olhar com admiração a experiência chilena, sem nenhuma inconsistência intelectual ou compromisso de seus princípios” (Anderson, 1995, p. 21).

No tocante à educação, Pinochet implantou o sistema de *vouchers* no Chile, para que as famílias pudessem utilizá-los em escolas privadas. Esse sistema consistia na concessão de valores equivalentes ao custo médio de escolaridade em determinada região do país a serem gastos pela família que poderia, caso julgasse necessário, complementar e custear uma instituição mais cara, “um produto educativo” de melhor qualidade (Laval, 2019). A inspiração para esse modelo adotado no Chile veio dos Estados Unidos. Em seu programa eleitoral de 1980, Ronald Reagan assegurava que, caso fosse eleito, desregulamentaria a educação pública e extingiria o Departamento Federal de Educação. Dessa forma, estaria em curso um programa de privatização das escolas públicas, que se transformariam em empresas com fins lucrativos. Eleito, Reagan propôs, em 1983, uma legislação que estabelecia esse sistema de *vouchers* que permitiria que os alunos fossem matriculados em instituições com igual valor de custo ou vislumbassem a possibilidade de complementação desse valor (Laval, 2019).

Findando a década de 1980, os governos adeptos ao neoliberalismo já se espalhavam por diversas partes do globo, tendo como tendência avançar ainda mais rumo ao Leste Europeu

caracterizado pelas constantes violações dos direitos humanos, com milhares de pessoas presas e torturadas. De acordo com dados oficiais, mais de três mil pessoas foram assassinadas (Pereira, 2011).

⁷ “*Chicago Boys*” foi como ficou conhecido um grupo de graduados chilenos do Departamento de Economia da Universidade de Chicago que tinham uma adesão quase religiosa às políticas monetaristas de Milton Friedman. Os *Chicago Boys* surgiram graças a um plano minuciosamente elaborado pelo Departamento de Estado dos EUA, designado a formar economistas simpatizantes ao mercado que, conforme o esperado, combateriam a influência que o pensamento econômico de esquerda (tanto na variação marxista quanto keynesiana) tinha na América Latina (Couso, 2019).

e à América Latina. Foi justamente pensando na ampliação desse modelo econômico que se realizou, em novembro de 1989, na cidade de Washington (Estados Unidos da América) um seminário organizado pelo Institute of International Economics, cujo tema era: “Latin America adjustment: how Much has happened?”.

No próximo tópico, nos debruçamos na compreensão dos efeitos da referida reunião e do receituário neoliberal prescrito a partir dela para a América Latina, com enfoque sobre o Brasil.

2.2 Consenso de Washington e seus desdobramentos: impactos para a política educacional brasileira

Em novembro de 1989, sob a convocação do Intitute for Internacional Economics, funcionários do governo norte-americano e dos organismos internacionais do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) reuniram-se em Washington, capital dos Estados Unidos, com o objetivo de avaliar as reformas econômicas de cunho neoliberal empreendidas nos países latino-americanos. O título da referida reunião era: “Latin American Adjustment: How Much Has Happened?” Também estiveram presentes nessa reunião — que ficou popularmente conhecida como Consenso de Washington — diversos representantes latino-americanos para relatar as experiências em seus respectivos países. Para Fiori:

o Consenso de Washington diz respeito à visão norte-americana sobre a condução da política econômica, sobretudo nos países periféricos, no mundo inteiro, mas, obviamente, de forma muito mais direta para os países da América Latina que, naquele momento, eram os países mais endividados, situados embaixo da zona de hegemonia, de supremacia norte-americana. É isso que ele [John Williamson⁸] chamava de Consenso de Washington (Fiori, 1996, grifo nosso).

Com grande conotação simbólica e sem caráter deliberativo, a reunião que originou o Consenso de Washington deflagrou, segundo a ótica dos seus representantes, a excelência das reformas iniciadas ou em andamento em diversos países da América Latina.

Ratificou-se, portanto, a proposta neoliberal que o governo norte-americano vinha insistentemente recomendando, por meio das referidas entidades, como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral (Batista, 1994, p. 06).

⁸ John Williamson (1937-2021) foi um economista e professor universitário conhecido internacionalmente como o homem que cunhou o termo Consenso de Washington. Formação: *London School of Economist Department of Economics*.

De forma geral, as diretrizes decorrentes do Consenso de Washington foram, segundo Brandão, 2013, p. 61; Torres, 2007, p. 114-115; Silva, 2005, p. 256:

- a) Disciplina fiscal;
- b) Reordenamento dos gastos públicos;
- c) Reforma fiscal e tributária;
- d) Liberalização financeira;
- e) Unificação e manutenção das taxas de câmbio;
- f) Liberalização do comércio (abertura ao comércio exterior);
- g) Derrubada das restrições ao capital estrangeiro;
- h) Privatização de grandes empresas estatais;
- i) Desregulação de leis econômicas e trabalhistas;
- j) Direito à propriedade intelectual, principalmente nos domínios industrial e científico.

No Brasil, corrobora Filgueiras (2006, p. 186):

Esse processo, de implantação e evolução do projeto neoliberal, passou por, pelo menos, três momentos distintos, desde o início da década de 1990, quais sejam: uma fase inicial, bastante turbulenta, de ruptura com o MSI e implantação das primeiras ações concretas de natureza neoliberal (Governo Collor); uma fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social neoliberal (primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso - FHC); e, por último, uma fase de aperfeiçoamento e ajuste do novo modelo, na qual amplia-se e consolida-se a hegemonia do capital financeiro no interior do bloco dominante (segundo Governo FHC e Governo Lula).

Das primeiras ações concretas de natureza neoliberal no campo educacional brasileiro, destaca-se a participação na Conferência Mundial de Educação para Todos, de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien (Tailândia), sob a articulação e o financiamento de agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Participaram também representantes de Estados, de agências internacionais, de Organizações Não Governamentais (ONGs), de associações profissionais e personalidades na área da educação de diversas partes do mundo. A conferência teve como desenlace a assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco da Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, tendo o Brasil como signatário.

Destacando-se como um dos países com maior taxa de analfabetismo no mundo, o Brasil foi intimado a desenvolver ações para estimular políticas educacionais ao longo da década de 1990, que abarcavam instâncias diversas, desde a família até os meios de comunicação, ações essas que foram acompanhadas e monitoradas pelos organismos internacionais. Analisando o Quadro 1, podemos compreender de maneira mais ampla a taxa de analfabetismo do Brasil no último decênio do século XX, com dados no decorrer da década de 1980:

Quadro 1 - Analfabetismo no Brasil – período 1980 a 1990

ANO	TAXA DE ANALFABETOS ACIMA DE 15 ANOS	NÚMERO ABSOLUTO DE ANALFABETOS
1980	25,5%	18.716.847
1982	23,1%	17.685.987
1984	21,3%	17.273.309
1986	20,0%	17.320.725
1987	19,7%	17.456.384
1988	19,0%	17.269.137
1989	19,0%	17.588.221
1990	18,0%	17.762.629

Fonte: Machado (1998).

Nesse cenário alarmante sobre o analfabetismo no Brasil, assume a presidência do país o economista Fernando Affonso Collor de Mello, cujo mandato iniciado em 1990 foi interrompido em outubro de 1992, por meio de um processo de impugnação de mandato motivado, dentre outras, por denúncias de corrupção. Em seu breve governo, a prioridade estava direcionada a questões econômicas, como frear a vertiginosa inflação herdada do governo de José Sarney de Araújo Costa (1985-1990) e implantar o Plano Collor, que incluía o confisco da poupança dos cidadãos brasileiros.

Em termos de políticas educacionais, uma das ações do Governo Collor foi a extinção da Fundação Educar, criada em 1985 para substituir o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O objetivo da Educar era 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 privados antes de concluir uma etapa da vida escolar. Tendo em vista os dados apresentados sobre as taxas de analfabetismo no país, a fundação seria a principal responsável em articular ações para erradicá-lo no prazo de dez anos. Uma das ações, inclusive, seria a

preparação do Ano Internacional da Alfabetização, definido para a data de 1990, que contaria com a articulação da Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), composta por especialistas e pesquisadores que vinham desenvolvendo trabalhos sobre a EJA.

A extinção da Fundação Educar, em 15 de março de 1990, por meio da Medida Provisória 251, fez parte de um pacote de austeridade da máquina administrativa que propunha a retirada de subsídios estatais, ajuste das contas públicas e controle da inflação. Nessa leva, foi suprimido o mecanismo que possibilitava às pessoas jurídicas a doação de 2% do valor do imposto de renda às atividades de alfabetização de adultos, meio principal de financiamento da fundação (Di Pierro, 2000, p. 85). Assim, as ações envolvendo a CNAIA foram interrompidas marcando, segundo Machado (1998, p. 2), “mais um passo no descontínuo processo das políticas públicas em EJA, ainda mais penalizada com o tom e o rigor das orientações dos órgãos financistas internacionais para a educação brasileira [...]”.

Mesmo com todas as desarticulações citadas, os eventos ligados ao Ano Internacional da Alfabetização aconteceram em 1990, e no mês de setembro o Ministro da Educação Carlos Chiarelli (PFL-RS) lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) com a pretensão de reduzir em 70% o número de analfabetos no Brasil no prazo de cinco anos. As ações envolvendo o PNAC atenderam mais a barganhas políticas do que a população analfabeta. Boa parcela dos recursos destinados ao programa era destinada a instituições e/ou empresas que não tinham vinculação direta com a área da alfabetização, tal como assevera Haddad (1994, p. 97): “Enquanto as comissões se mobilizaram, o governo federal assinava convênios, repassando fundos mediante critérios clientelistas e sem controle destas comissões, tanto do volume de recursos, quanto do número de projetos e a quem se destinavam”.

Em agosto de 1991, Chiarelli deixa o cargo de Ministro da Educação, que passa a ser ocupado pelo físico José Goldemberg (PMDB-SP). A prioridade estabelecida para o momento era o Ensino Fundamental de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Já em relação ao ensino de jovens e adultos, o ministro deixava evidente, em seus pronunciamentos, que esse grupo já havia encontrado seu lugar na sociedade, sendo, portanto, desnecessário empenhar esforços a fim de alfabetizá-lo.

Em fevereiro de 1992, o PNAC naufraga de vez, sem que os resultados esperados fossem alcançados. Juntamente com o projeto, esvaía-se o desejo de mudança que movia milhões de brasileiros que esperavam sair das estatísticas do analfabetismo, e de professores e professoras que, por sua vez, se empenhavam em ensinar àqueles que não tiveram oportunidade de

frequentar a escola durante a infância e adolescência, profissionais que muitas vezes se culpavam por um fracasso que não lhes pertencia.

O mês de dezembro de 1992 marca, portanto, o fim do Governo Collor. Aos que viveram a época de seu curto mandato eleitoral, é inevitável lembrar-se de propagandas oficiais veiculadas pelos meios de comunicação (TV e rádio) que representavam um ataque às empresas estatais brasileiras e justificavam o Programa Nacional de Desestatização (PND). Um elefante enorme adentrava a sala de jantar de uma família reunida e tentava sentar-se à mesa, enquanto o locutor comparava a situação às estatais, afirmando que elas eram um cargo pesado que o Estado precisava deixar de carregar para, enfim, investir em áreas como saúde, educação e segurança.

Itamar Augusto Cautiero Franco, vice-presidente da República, assume o mandato interinamente em outubro de 1992 e definitivamente em dezembro do mesmo ano, diante da renúncia de Collor, mantendo-se no cargo até 1º de janeiro de 1995. Do ponto de vista político, Itamar Franco era proveniente de uma escola com traços reformistas e nacionalistas, o que incomodava os interesses dominantes, tanto que, de antemão, acreditava-se que ele se distanciaria do projeto de seu antecessor, evitando políticas voltadas ao capital estrangeiro e financeiro.

Contradizendo o que se esperava, Itamar Franco dá continuidade ao projeto neoliberal de Collor. A esse respeito, destacam Rodrigues e Jurgensfeld (2021, p. 155):

No governo Itamar, a figura-chave do então ministro FHC teve pelo menos três atuações decisivas para dar andamento ao neoliberalismo no país: 1) auxiliou em uma perda ainda maior de autonomia por parte do Estado nacional com a conclusão da negociação do Plano Brady; 2) realizou a elaboração do Plano Real; e 3) continuou o programa de privatizações herdado de Collor.

No plano educacional, o presidente nomeou para o Ministério da Educação o professor e ex-reitor da Universidade Federal de Juiz de Fora, Murílio de Avellar Hingel. Percebendo o risco que o Brasil corria em não cumprir os programas de cooperação internacional estabelecidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, Hingel decidiu agilizar a elaboração de um plano de Educação Básica que viria a ser apresentado em dezembro de 1993 em Nova Delhi (Índia)⁹. Por conseguinte, emitiu em março de 1993 a Portaria 489, que criava

⁹ O Plano Decenal de Educação para Todos foi apresentado pelo governo brasileiro em Nova Delhi, em um encontro promovido pela Unicef e pelo Banco Mundial que reuniu os nove países mais populosos do denominado bloco emergente: Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia, que, juntos, possuem mais da metade da população mundial. As duas organizações internacionais aprovaram o documento e ainda ajudaram a elaborar a Declaração de Nova Delhi, estabelecendo posições

a comissão especial para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (Di Pierro, 2000, p. 103). Esse plano é, portanto, um desdobramento da participação do Brasil na conferência realizada em 1990, em Jomtien (Tailândia).

O Plano Decenal de Educação para Todos com vistas ao Ensino Fundamental se propunha a integrar as três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação. Porém, na prática, ele limitou-se a conduzir algumas ações no âmbito federal, reforçando a hipótese de Saviani (1999) que o referido plano estava mais disposto a atender às condições internacionais para aquisição de financiamento para educação, ligadas ao Banco Mundial.

O breve mandato de Itamar Franco, com aproximadamente dois anos de duração, ficou marcado pela formulação do Plano Decenal, pela continuidade das privatizações iniciadas no Governo Collor, pela estabilização da economia e pelo controle da inflação por meio do Plano Real. Essas últimas foram creditadas ao então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso (FHC), que viria a ser o próximo presidente da República Federativa do Brasil, cujo primeiro mandato teve início em 1º de janeiro de 1995.

Um dos desafios no contexto das políticas educacionais para o Governo FHC era concluir o longo processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em gestação desde o final da década de 1980. Será esse o tema tratado na próxima subseção, que visa demonstrar as vicissitudes políticas que acompanharam a tramitação dessa lei, as discussões no âmbito da sociedade e das entidades organizadas, os interesses econômicos que interferiram diretamente na condução dos debates tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal, bem como as alterações e frustrações quanto aos objetivos da educação entre o projeto inicial e o promulgado.

2.3 Da elaboração à aprovação: trajetória da LDB atual

Sancionada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (em vigência), tem como função organizar e definir a educação brasileira desde o ensino infantil até o ensino superior, com o objetivo precípuo de assegurar o direito social à educação de todos os estudantes do país. A referida lei, em seu art. 1º, já destaca que a educação envolve diversos processos formativos que acontecem em

consensuais entre os nove países participantes, na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos (Fрати, 2022).

diferentes ambientes, seja no familiar, no trabalho, em instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais, dentre outros (Brasil, 1996).

O processo de construção da atual LDB está imbricado ao contexto de redemocratização do Brasil pós-Regime Militar (1964-1985) e ao tratamento que seria dado à educação na Constituição Federal (CF) aprovada em 1988. Nessa, em seu art. 6º, está presente, dentre outros direitos sociais, o direito à educação. No Capítulo 3, dividido em 3 seções, artigos 205 a 217, intitulado “Da Educação, Da Cultura e do Desporto”, fica estabelecida a garantia de educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, com vistas ao desenvolvimento da pessoa para a cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). A nova Constituição, mesmo admitindo a oferta privada da educação, representando os interesses de grupos empresariais desse setor, trouxe avanços importantes, quais sejam: progressiva expansão e universalização do atendimento, garantia de formação e condições da carreira docente, definição das responsabilidades dos entes federativos em relação ao financiamento da educação, dentre outros (Albuquerque *et al.*, 2021, p. 20-21).

Garantida a educação como direito constitucional, a demanda foi gerar um novo projeto de lei de diretrizes e bases para a educação brasileira. Na conjuntura de uma sociedade marcada pela desigualdade social, a discussão de uma lei dessa magnitude ecoa diferentes e contraditórias concepções de mundo. Por meio dos embates ideológicos acerca dos fins, das estratégias e dos conteúdos a serem definidos para a nova educação nacional, surgem questionamentos sobre para que, a favor de quem e qual sociedade se busca educar. Para Nóbrega Bollmann e Aguiar (2016), havia, de um lado, forças sociais progressistas, populares e democráticas compostas pela sociedade civil e entidades representativas que defendiam uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade, visando à construção de uma sociedade democrática e mais justa; por outro lado, existiam forças conservadoras que buscavam disseminar um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível. Portanto, faz-se necessário conhecer e compreender a dinâmica do processo de elaboração, tramitação e aprovação da LDB.

Com o fim do Regime Militar no Brasil (1964-1985) e a necessidade de elaboração de uma nova Constituição Federal, houve uma forte mobilização popular com o intuito de apresentar proposições concernentes ao tratamento destinado à Educação no texto constitucional. A exemplo, ocorreu a IV Conferência Brasileira de Educação (CEB), realizada em agosto de 1986, em Goiânia (GO), cujo tema era: “A educação e a constituinte”, organizada por três entidades representativas, a saber: Centro de Estudos, Educação e Sociedade (CEDES),

Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Como desdobramento da IV CEB, foi redigido, ao final do evento, a “Carta de Goiânia” (Anexo I), documento que continha propostas para a educação nacional a serem contempladas na nova Constituição e que serviriam também à elaboração das novas diretrizes e bases da educação brasileira.

Em maio de 1987, aconteceu em Salvador (BA) a X Reunião da ANPED, tendo como convidado o professor Dermeval Saviani¹⁰ que discutiu sobre a temática: “Em direção às novas diretrizes e bases da educação”. A partir desse evento, ficou definido que a *Revista Ande* de número 13 teria como tema central a nova LDB; nessa edição, Saviani publicou um artigo que serviria como anteprojeto para a elaboração da nova LDB, mesmo não sendo essa inicialmente a intenção (Saviani, 2016, p. 44).

Na 11ª Reunião da ANPED realizada em Porto Alegre (RS), que aconteceu em 1988, as discussões de uma nova LDB tiveram como base a proposta de Saviani, atitude movida a partir da concepção de Estado, sociedade e educação, na perspectiva da construção de uma educação universal, pública e gratuita (Nóbrega Bollmann; Aguiar, 2016). Apresentada à Câmara dos Deputados sob a identificação: Projeto de Lei (PL) 1.258/1988, o primeiro projeto de lei da LDB foi de autoria do deputado federal Octávio Elísio, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) de Minas Gerais, que o considerou ponto de partida para o amplo debate. A proposta está disposta da seguinte forma, no Quadro 2:

¹⁰ Dermeval Saviani, nascido em 25 de dezembro de 1943, em Santo Antônio de Posse (SP), é graduado em filosofia, doutor em filosofia da educação (1971) pela PUC-SP e livre-docente em História da Educação (1986) pela Unicamp. Autor de um grande número de trabalhos publicados, atualmente é professor emérito da UNICAMP, pesquisador emérito do CNPq e professor titular colaborador pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

Quadro 2 – Projeto de Lei nº 1.258/1988, ponto de partida para a nova LDB

Título I – Dos fins da educação;
 Título II – Do direito à educação;
 Título III – Do direito e da liberdade de educar;
 Título IV – Do sistema nacional de educação;
 Título V – Da administração da educação e dos conselhos de educação;
 Título VI – Da educação fundamental;
 Capítulo I – Da educação anterior ao 1º grau;
 Capítulo II – Da educação escolar de 1º grau;
 Capítulo III – Da educação escolar de 2º grau;
 Título VII – Da educação de 3º grau;
 Título VIII – Dos professores e especialistas;
 Título IX – Dos recursos para a educação;
 Título X – Disposições gerais e transitórias.

Fonte: Saviani (2016).

Delimitando um recorte do projeto no que tange à Educação de Jovens e Adultos, foco deste estudo, percebe-se um esforço em incorporá-la ao Ensino Fundamental como um dever do Estado. Nota-se que, no Título VI: Da Educação Fundamental, consta:

Art. 22 – Para aqueles que não tenham seguido ou concluído a educação escolar de 1º ou 2º graus na idade própria, será organizado ensino regular específico, além do ensino supletivo que abrangerá as normas baixadas pelos Conselhos de Educação competentes (Brasil, 1991).

Sobre a educação destinada aos jovens e adultos, o deputado federal Octávio Elísio, em seu discurso na Câmara dos Deputados — publicado no Diário do Congresso Nacional (6 de abril de 1989) —, após uma saudação especial aos companheiros e também deputados Jorge Hage, Hermes Zaneti e Florestan Fernandes, que tinham em comum a luta pela escola pública, afirma:

[...] prevemos que os ensinos noturnos ou de jovens e adultos terão carga horária e jornada diária adequada às características sociais do aluno trabalhador. Aos jovens e adultos que não tenham tido acesso ou concluído a educação escolar de 1º ou 2º graus na idade própria deverá ser oferecido o ensino regular, com garantia dos conteúdos curriculares mínimos e padrão de qualidade. Os cursos ou programas de educação de jovens e adultos devem ser organizados de forma flexível e variada, tendo como referência básica o mundo do trabalho, possibilitando as condições especiais definidas anteriormente em relação à carga horária e à jornada escolar (Brasil, 1989, p. 61).

O trecho do discurso apresentando evidencia a preocupação com o público jovem e adulto que não teve oportunidade de frequentar a escola, alfabetizar e/ou concluir etapas da vida escolar. O deputado segue dizendo que “só vamos resolver o problema do analfabetismo neste país se enfrentarmos efetivamente a questão da alfabetização, inclusive do jovem, do adulto e do filho do trabalhador” (Brasil, 1989 p. 61). Os indicadores educacionais da época faziam jus a essa preocupação, tendo em vista que havia 30% de analfabetos adultos no Brasil e um numeroso contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica (Congresso Brasileiro de Educação, 1986).

Para encerrar seu discurso, Octávio Elísio enfatiza a importância do debate não apenas no âmbito Legislativo, mas também em universidades, escolas, encontros, seminários de educadores e a sociedade em sua totalidade. Assim, após intensas discussões que incluíam a comunidade educacional organizada, foi apresentado, em agosto de 1989, o 1º Substitutivo do deputado Jorge Hage, que incorporou 13 projetos parlamentares mais as discussões realizadas em audiências.

Em relação às ampliações das resoluções relacionadas à EJA, no primeiro semestre de 1990 surge o 2º substitutivo elaborado pelo relator, que passou a ser conhecido como “Substitutivo Jorge Hage” (Saviani, 2016). No tocante a esse segmento, o referido texto aborda a gratuidade do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, destacando reconhecimento em relação às particularidades dessa modalidade de ensino. No capítulo XII, intitulado “Da Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores”, fica explícita a preocupação em atender o público jovem e adulto trabalhador, à medida que indica a redução da jornada de trabalho, sem prejuízo salarial aos que estiverem matriculados no ensino noturno. O referido capítulo do projeto destaca, ainda, a necessidade de conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho com metodologias que valorizem o conhecimento dos alunos; professores especializados; flexibilidade quanto à organização do calendário escolar e duração das aulas, criação de programas sociais de alimentação, saúde, material e transporte escolar financiados com recursos públicos.

Avançando em relação ao primeiro projeto apresentado na Câmara dos Deputados, o Substitutivo Jorge Hage dedica um capítulo sobre a educação a distância, apresentada como uma forma de ensino que se baseia em estudo ativo, flexibilidade de horário e local de estudo, reduzindo ou dispensando a exigência da presença do aluno. Dentre outras diretrizes, consta que a educação a distância deve ser destinada, preferencialmente, a programas para jovens e adultos ou a pessoas da terceira idade que buscam formação continuada, enriquecimento

cultural ou aperfeiçoamento profissional. Os conteúdos curriculares, de acordo com as disposições do projeto, deverão ser os mesmos ministrados no ensino regular presencial, não devendo haver discriminação ou restrição quanto aos diplomas e certificados emitidos pelos programas de educação a distância.

Sobre o caminho percorrido pelo Substitutivo Jorge Hage, Saviani (2016, p. 142) esclarece:

Aprovado na Comissão de Educação em 28 de junho de 1990, o Substitutivo Jorge Hage ainda teria pela frente um longo percurso na Câmara dos Deputados, passando pela Comissão de Finanças no segundo semestre de 1990, indo ao Plenário no primeiro semestre de 1991 e retornando às comissões onde ficaria até o primeiro semestre de 1993 quando logrou aprovação final na sessão plenária da Câmara de 13 de maio de 1993. Nesse período a correlação de forças políticas se alterou, imprimindo à tramitação do projeto características bastante distintas da fase anterior [...].

O pleito eleitoral ocorrido em outubro de 1990 imprimiu alterações significativas no cenário do Congresso Nacional, que adquiriu um caráter ainda mais conservador; lamentavelmente, os parlamentares eleitos e que assumiriam o cargo a partir do ano seguinte não eram os mesmos que demonstravam e atuavam na defesa da escola pública. Até mesmo o relator Jorge Hage não foi reeleito, ficando, por consequência, fora do Congresso Nacional.

O novo mandato que se iniciava no Legislativo em 1991 contaria com a presença marcante de parlamentares progressistas; desse modo, a LDB na Comissão de Educação e Justiça passa a ser trabalhada pelo Partido Democrático Social (PDS), de perfil conservador e sensível aos interesses privatistas para a educação. Dentre os responsáveis estavam a deputada Ângela Amin, do PDS de Santa Catarina, o deputado Edevaldo Alves da Silva, do PDS de São Paulo — e dono de escola particular —, e, para a Comissão de Finanças, foi indicado o relator Luiz Carlos Hauly, do PMDB do Paraná, integrante do bloco Economia de Mercado.

Durante o processo de tramitação do projeto de LDB na Câmara Federal, outras ações surgiram também no Senado Federal, dentre elas merece destaque o projeto de autoria do então senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) e outros que apresentavam uma concepção totalmente diferente, priorizando os interesses da iniciativa privada, sintonizados às ideias do primeiro escalão do Ministério da Educação (MEC) da época. O Projeto de Lei do Senado nº 67 de 1992, ao contrário do substitutivo Jorge Hage, não teve ampla discussão com a sociedade organizada.

A apresentação do PL nº 67/1992 só foi possível diante do modelo de funcionamento bicameral¹¹ do Parlamento Brasileiro, e mesmo tendo sido aprovado pela Comissão de

¹¹ No Brasil, o bicameralismo é a divisão do Poder Legislativo Federal em duas casas: a Câmara dos Deputados e o Senado Federal. Tal sistema está regulamentado pela Constituição Federal de 1988, art. 44: O Poder

Educação do Senado, por questões regimentais, o referido projeto não foi inserido na pauta da convocação do dia 18 de fevereiro de 1993, malogrando dessa vez a tentativa de Ribeiro em suplantar o projeto gestado na Câmara dos Deputados. Em seu Capítulo VI, intitulado “Da Educação Supletiva de Jovens a Adultos”, percebemos o que configuraria um atraso para a modalidade EJA, principalmente se comparado ao disposto no substitutivo Jorge Hage. Não havia nele nenhuma menção ao aluno trabalhador no que se refere às alternativas de regime especial de trabalho que favorecesse o retorno e a permanência desse público no ambiente escolar. Pelo contrário, as disposições do projeto de Ribeiro apresentavam, em relação aos alunos jovens e adultos trabalhadores, priorização aos exames supletivos ou de Madureza.

Em se tratando da erradicação do analfabetismo, consta no art. 34 do PL nº 67/1992 a universalização do atendimento às crianças a partir dos 7 anos e a criação de cursos supletivos para jovens de 14 a 18 anos que não conseguiram completar o Ensino Fundamental. Fica, portanto, em aberto a obrigatoriedade de criação de cursos para atender analfabetos acima de 18 anos, que compõem a classe de jovens, adultos e idosos. No Título X, “Das Disposições Transitórias”, consta, no art. 107, § 2º, que a erradicação do analfabetismo se faz inclusive mediante cursos noturnos intensivos de recuperação educacional para jovens de 14 a 20 anos; mais uma vez, não há qualquer menção ao público adulto ou idoso. No que diz respeito à educação a distância, há menção apenas nas disposições gerais, especificamente no art. 97, que credita ao poder público o incentivo ao desenvolvimento e à veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis de ensino, como forma de democratizar o acesso.

Em meio a negociações e manobras políticas, idas e vindas em diferentes comissões de apreciação, em maio de 1993, o Projeto de Lei nº 1.258, de 1988, foi aprovado na Câmara e encaminhado ao Senado Federal no formato do Projeto de Lei nº 101/1993, cujo relator foi o senador Cid Sabóia, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) do Ceará. Logo após, o senador inicia um processo de discussão sobre esse projeto por meio de audiências públicas e do recebimento de emendas e diálogos com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Transcorrido o período de discussões, o Senador Cid Sabóia teve seu parecer, de nº 250, aprovado em novembro de 1994 e encaminhado ao plenário no mês seguinte. O contexto político indicava um desfecho favorável ao projeto gestado na Câmara dos Deputados, pelo menos é o que se acreditava na época. Nas palavras de Saviani (2016, p. 175):

Legislativo é exercido pelo Congresso Nacional, que se compõe da Câmara dos Deputados e do Senado Federal (Brasil, 1988).

O projeto parecia, agora, navegar em águas tranquilas, passada a borrasca que quase o fizera naufragar. Aportaria ele em lugar seguro de onde se poderia dotar o país de uma ordenação educacional que, embora ainda com muitos limites, se configurava como um avanço significativo em relação à situação anterior? Em verdade essa aparência de tranquilidade escondia um “iceberg” que iria provocar uma reviravolta total no rumo do projeto de LDB.

O iceberg ao qual Saviani se referia é explicitado por Otranto (1996), que relata a manobra regimental ocorrida em março de 1995. O Substitutivo Cid Sabóia, que deveria ir ao Plenário, retorna às Comissões de Educação e de Justiça e Cidadania do Senado Federal, e passa a ser considerado inconstitucional pelo parecer do relator das Comissões: o senador Darcy Ribeiro. O mineiro de Monte Claros, mesmo munido de todas as possibilidades de viabilizar o projeto, decidiu retirar da discussão o Substitutivo Cid Sabóia e apresentar uma nova proposta de sua autoria para a Lei de Diretrizes e Bases do país, isso sem qualquer consulta anterior a nenhuma instância representativa de professores. Tal fato foi possível graças a uma questionável manobra regimental que Ribeiro anexou a seu projeto de LDB ao PL nº 45/91, já tramitando no Senado, cuja iniciativa partiu do deputado federal Florestan Fernandes. O anexo tratava da concessão de bolsas de estudo para os programas de mestrado e doutorado.

Transcorrendo o emaranhado de arranjos e rearranjos políticos,

no dia 05 de abril de 1995, a Presidência da Comissão de Educação do Senado recebe uma nova forma do Projeto Darcy Ribeiro que, como incorpora muitas das propostas do Governo, passa a ser conhecido pelos educadores como Substitutivo “Darcy/MEC II” (Otranto, 1996, p. 2).

As críticas sobre as manobras de Ribeiro para emplacar seu projeto foram tecidas por diferentes segmentos, com ênfase àqueles ligados à educação. Florestan Fernandes¹², então deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) de São Paulo, escreveu uma crítica áspera em relação à postura de Ribeiro, publicada em 12 de abril de 1995 pelo jornal *Folha de S.Paulo*. Referente ao processo pouco participativo de construção do projeto de LDB (professores, estudantes, proprietários, funcionários, órgãos oficiais, privados ou de interesse coletivo, o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, a comunidade adjacente e a nação em sua totalidade), Fernandes (1995) lamenta: “A lei, formalmente perfeita, mas substancialmente vazia”. O PL nº 101/93, na forma do seu Substitutivo, é aprovado, tendo Ribeiro como relator,

¹² Florestan Fernandes nasceu na cidade de São Paulo, em 22 de julho de 1920. Foi sociólogo, antropólogo, escritor, político e professor brasileiro. Entre 1987 e 1994, exerceu dois mandatos como deputado federal, eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Sua atuação política esteve ligada à redução das desigualdades sociais no Brasil e melhoria da educação pública. Faleceu em 10 de agosto de 1995, aos 75 anos de idade, sem presenciar, portanto, a aprovação da LDB 9.394/1996 (Mazza, 2022).

porém surgiu o Darcy VI bastante diferente daquele que fora aprovado. Em relação a essa movimentação, Otranto (1996, p. 3) relata que:

Assistimos, então, perplexos, a um confronto inusitado, entre um Projeto que é fruto de seis anos de amplos debates, que, se não é o ideal de todos, pelo menos, traduz a reivindicações de muitos, com um outro de autor único, que só recentemente se submeteu a pouquíssimos debates, apenas sob grande pressão de outros parlamentares e dos segmentos organizados da sociedade civil.

Destarte, as estratégias regimentais beneficiaram a aprovação do Substitutivo Darcy Ribeiro pelo plenário do Senado Federal, sendo encaminhado para a Câmara dos Deputados como projeto único. A proposta não sofreu resistências capazes de impedir que, em 20 de dezembro de 1996, após sanção presidencial sem vetos, ele fosse promulgado pelo então presidente da República Federativa do Brasil Fernando Henrique Cardoso¹³, como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para Brzezinski (2010), a LDB/1996 pode ser considerada uma lei do Executivo em função das artimanhas regimentais provocadas por ele no âmbito do Legislativo. A referida autora ainda cita a tentativa do presidente em cognominar a Lei nº 9.394/1996 de LDB “Darcy Ribeiro”, o que não teve aceitação positiva entre os educadores.

Para Demo (1997), a nova LDB apresenta ranços, porém há avanços incontestáveis graças à influência do senador Darcy Ribeiro. Em defesa do parlamentar, Demo afirma que ele possibilitou a aprovação de um texto mais sucinto, com facilidades de aprovação sem maiores monstruosidades e ainda com o carimbo de um dos congressistas mais comprometidos com a educação brasileira. “Num país que tem muitas leis para não serem cumpridas, sobretudo na esfera da educação, falar pouco é garantia de não aumentar as bobagens, além de fugir das prolixidades usuais nessa parte” (Demo, 1997, p. 10).

Sob outra perspectiva, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 110) ratificam que:

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), finalmente aprovada pelo Congresso, resultou da iniciativa personalista do senador Darcy Ribeiro e representou, para Florestan Fernandes (1991) uma dupla traição: fez uma síntese deturpada do longo processo de negociação do projeto negociado com a sociedade organizada e deu ao governo, que não tinha projeto de LDB, o que este necessitava. Coerentemente, então, como evidencia Saviani, em minuciosa análise dos projetos de LDB em disputa, deveria ser uma LDB minimalista e, portanto, em consonância com a proposta de desregulamentação, de descentralização e de privatização e “compatível com o Estado Mínimo”.

¹³ Fernando Henrique Cardoso, professor, sociólogo, cientista político, escritor e político brasileiro, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi eleito presidente do Brasil por dois mandatos: 1995 a 1998 e 1999 a 2003.

Como podemos depreender da fala de Frigotto e Ciavatta, o texto proposto na lei que fora aprovada apresentou uma síntese distorcida em relação ao que havia sido debatido com a sociedade, mas, em contrapartida, deu ao governo o que ele necessitava. Permeada de polêmicas e contradições, a última versão da LDB aprovada no Plenário do Senado foi estruturada da seguinte maneira, conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Estrutura da nova LDB, Lei nº 9394/96

LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO Nº 9.394/96
Título I – Da educação;
Título II – Dos princípios e fins da educação nacional;
Título III – Do direito à educação e do dever de educar;
Título IV – Da organização da educação nacional;
Título V – Dos níveis e das modalidades de educação e ensino;
Capítulo I – Da composição dos níveis escolares;
Capítulo II – Da educação básica;
Seção I – Das disposições gerais;
Seção II – Da educação infantil;
Seção III – Do ensino fundamental;
Seção IV – Do ensino médio;
Seção V – Da educação de jovens e adultos;
Capítulo III – Da educação profissional;
Capítulo IV – Da educação superior;
Capítulo V – Da educação especial;
Título VI – Dos profissionais da educação;
Título VII – Dos recursos para a educação;
Título VIII – Das disposições gerais;
Título IX – Das disposições transitórias.

Fonte: Brasil (1996).

Tecendo uma comparação entre o texto do Substitutivo Jorge Hage de 1990 e a LDB aprovada em dezembro de 1996, Nóbrega Bollmann e Aguiar (2016) asseveram que houve um retrocesso no que tange à educação, uma vez que não trouxe como a concepção de trabalho como a gênese do conhecimento, deixando de lado uma importante formulação, que é aquela de uma educação voltada para uma formação crítico-emancipatória, que, por sua vez, promoveria a redução das desigualdades sociais. Os pesquisadores seguem afirmando que:

[...]. Apesar dos retrocessos, destaca-se como positivo o fato de que no texto aprovado foram contemplados os seguintes princípios: a responsabilidade do Estado com medidas que assegurem igualdade de condições, de acesso e permanência na escola; a gestão democrática da educação escolar; a valorização dos profissionais da educação; a garantia de continuidade e permanência do processo educativo; o reconhecimento da experiência extraescolar (Nóbrega Bollmann; Aguiar, 2016, p. 421).

No texto do Substitutivo Jorge Hage, como já demonstrado, havia uma preocupação em atender às necessidades da população jovem e adulta trabalhadora, propondo inclusive alterações na jornada de trabalho sem prejuízo salarial. Contudo, tal proposição não consta no texto final da LDB, tendo sido, portanto, eliminada ao longo do processo de tramitação.

Outra proposição que consta também no texto aprovado e vigente da LBD (Título IX – Das Disposições Transitórias) é que o Distrito Federal, os Estados e os Municípios devem prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados. O tema da educação a distância para a EJA será tratado de maneira específica nas seções seguintes, mas cabe, no momento, salientar que ele pode representar uma dualidade de situações, ao passo que amplia as oportunidades para aqueles que não conseguem se adaptar aos horários da escola convencional, principalmente em função do labor, ou pode gerar a precarização do ensino ofertado com vistas à certificação vazia.

À guisa de conclusão deste tópico, infere-se que a conjuntura política e econômica da qual resultou o processo de gênese, tramitação e aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional está intimamente relacionada ao jogo de interesses. Esse embate pôs frente a frente aqueles que defendem o direito à escola pública, laica, gratuita e de qualidade, nos diferentes níveis de escolarização, e aqueles que defendem os interesses dos empresários do ensino, a exemplo de grandes grupos empresariais que transformam a educação em mercadoria em uma conjuntura de aprofundamento das políticas neoliberais no Brasil.

2.4 Os (des) caminhos da EJA no findar do século XX

Aprovada, sancionada e promulgada sem vetos pelo presidente FHC em dezembro de 1996, a nova LDB destacava o dever do Estado com a educação escolar pública mediante a garantia de Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, estendendo aos que não tiveram acesso à escola na idade dita apropriada, tal como consta no art. 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996). Destacava, ainda, a garantia da oferta de educação escolar para jovens e adultos, tendo em vista suas especificidades e, aos que fossem trabalhadores, condições de acesso e permanência na escola.

Fundamentado na LDB, seção referente à Educação de Jovens e Adultos (antes denominada de Ensino Supletivo, conforme Lei Federal nº 5.692/71), concluía-se que os planos do governo responsável pela sua aprovação concederiam um lugar especial a essa modalidade de ensino, porém a realidade concreta foi bastante diferente.

Os indicativos de um período áspero para a EJA já foram delineados pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), implantado nacionalmente em janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados a essa etapa da educação. Com o FUNDEF, as matrículas de jovens e adultos não foram incluídas para efeito do cálculo referente ao repasse de verbas para estados e municípios, evidenciando claro menosprezo à EJA, tendo como consequência retração na oferta dessa modalidade.

Perante o despreparo financeiro de uma extensa gama de municípios brasileiros quanto às despesas relacionadas aos cursos de EJA, algumas estratégias foram criadas a fim de seguir com o atendimento a esse público, a saber: transformar o antigo ensino supletivo em ensino regular noturno, priorizando o atendimento da primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e delegando a segunda fase (6º ao 9º ano) às secretarias estaduais (Fávero, 2011). Antes disso, em 1995, o governo federal colocou em vigor um conjunto de medidas legislativas, normativas e de controle, segundo Di Pierro (2000), cujo impacto causado permitiu caracterizá-lo como uma Reforma Educacional. Ainda segundo a autora:

A reforma educacional vem sendo implementada sob o imperativo de restrição do gasto público, de modo a cooperar com o modelo de ajuste estrutural e a política de estabilização econômica adotados pelo governo (Di Pierro, 2000, p. 117).

A estratégia do Governo FHC para camuflar sua indisposição em garantir educação aos jovens e adultos e cumprir as metas assumidas por meio de acordos assinados junto a organismos internacionais para redução do analfabetismo foi a adoção de parcerias, ou, nas palavras de Barreyro (2010), um ensaio de terceirização das políticas sociais, com setores da sociedade civil, incluindo a oferta de programas como o Plano Nacional de Formação do Trabalhador, Programa Alfabetização Solidária e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Dada sua abrangência e duração, os tópicos a seguir serão dedicados a especificar as características principais desses programas.

2.4.1 Plano Nacional de Formação do Trabalhador

O contexto de criação do PLANFOR (1996-2002), cuja implementação se deu em nível estadual, se relaciona às políticas de ajustes da economia brasileira aos processos de reestruturação produtiva, globalização financeira e transformações tecnológicas e organizacionais adotadas pelo governo FHC em consonância com a cartilha neoliberal. (Antoniuzzi, 2005, p. 68). Suas bases foram lançadas em 1995 pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, contando com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e definindo as diretrizes de uma política de qualificação profissional em meio ao crescimento das taxas de desemprego, subemprego e novas exigências para ingresso e permanência no mercado de trabalho. Cabe ressaltar que, de acordo com Di Pierro (2000), o crescimento do desemprego está associado à estratégia macroeconômica e, portanto, as medidas de qualificação profissional não tendem a resolver o problema; contrariamente, podem elevar ainda mais os critérios de seleção no mercado de trabalho.

Considerado uma política complementar à Educação Básica, o PLANFOR objetivava promover o desenvolvimento de habilidades do trabalhador por meio de cursos, treinamentos, assistência técnica, assessorias e demais ações, seja de forma presencial ou a distância. Em suma, o PLANFOR tinha como objetivos: reduzir o desemprego e subemprego; combater a pobreza e a desigualdade; e elevar a produtividade, a qualidade e a competitividade do setor produtivo (Antoniuzzi, 2005, p. 79).

O financiamento para execução dos cursos e demais meios de qualificação profissionais oferecidos pelo PLANFOR, em sua maior parte, foi direcionado para organizações privadas. A esse respeito, ratifica Fávero (2011, p. 35):

No bojo da ideologia neoliberal vigente ocorreu ainda, a focalização das políticas e a redefinição das funções das esferas públicas e privadas, através da adoção das “parcerias” com instituições privadas, além da descentralização das ações do Estado.

Nesse sentido, destaca-se que um dos problemas quanto à qualificação dos trabalhadores se referia à reduzida escolaridade dos cursistas. Desse modo, coube à Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho (SEFOR-MTb) desenvolver um novo programa para suprir esse déficit de escolaridade, que seria incorporado ao PLANFOR: Programa de Elevação de Escolaridade do Trabalhador (PROLER). O referido programa tinha como objetivo a oferta de cursos supletivos de Ensinos Fundamental e Médio, obrigatoriamente articulados à qualificação profissional.

No Quadro 4 está representada uma gama de programas envolvendo a educação destinada aos jovens e adultos trabalhadores em diferentes unidades da federação, a entidade executora, a descrição e o número absoluto de cursistas.

Quadro 4 – Programas selecionados de elevação de competências básicas e escolaridade dos trabalhadores – 1998

(continua)

Modalidade	UF	Executor	Descrição	Cursista
PEQs	ES	Escola Família Agrícola	Formação geral e técnica de pequenos proprietários, meeiros, posseiros, assentados e diaristas rurais em regime de alternância.	1,9 mil
	PI	Não especificado	Alfabetização contextualizada e formação para a cidadania de trabalhadores rurais a distância.	11,5 mil
	SC	Não especificado	Alfabetização e qualificação de assentados rurais em reflorestamento e saneamento	3,1 mil
	SE	UFCE	PROALFA – Alfabetização contextualizada de assentados rurais	1,2 mil
Parcerias nacionais ou regionais	FRM/FIESP		Telecurso 2000	15 mil
	CNM/CUT (PEQs RJ, RJ e SP)		Projeto Integrar – Reconversão Profissional e certificação no Ensino Médio	-
	Secretaria de Esporte MG		Projeto Toriba – Suplência de Ensino Fundamental e Médio, formação para cidadania e profissionalização de jovens em situação de risco	18,3 mil
	SIDUSCON/RJ		Projeto Trabalhar – Alfabetização e desenvolvimento de habilidades básicas de trabalhadores da construção civil, pescadores e castanheiras	-
	SENAR		Alfabetização e qualificação profissional de pequenos produtores e trabalhadores rurais	14,3 mil

	Alfabetização Solidária	Suplência de Ensino Fundamental e qualificação profissional de egressos em PAS em 13 estados do Norte e Nordeste	43,6 mil**
	Sec. Nacional de Direitos Humanos (PEQs RJ e DF)	Serviço Social e Voluntário – Elevação de escolaridade, formação para a cidadania e profissionalização de jovens, desenvolvido em parceria com ONGs e organismos empresariais.	4,5 mil***

* Refere-se ao número de cursistas ingressantes em 1998: a meta era alcançar 75 mil concluintes até 2001.

** Refere-se ao número de cursistas de 1998: a meta era dobrar o atendimento em 1990.

*** Refere-se ao piloto desenvolvido em 1998, devendo ampliar-se a 40 mil jovens de todo o país em 1999.

Fonte: Di Pierro (2000).

Ainda que as redes públicas estaduais e municipais de ensino sejam as principais entidades a disponibilizar o ensino da EJA, nota-se, a partir da análise, a carência de parcerias entre ambas. Ações burocráticas e divergências de modelos pedagógicos seriam os principais responsáveis por esse fato. Se não fossem essas contradições, o atendimento e o alcance do programa poderiam chegar a proporções bem maiores, o que, conseqüentemente, elevaria o índice de escolaridade do público a que se destina.

2.4.2 Programa Alfabetização Solidária (PAS)

Idealizado pelo Ministério da Educação e executado pelo Programa da Comunidade Solidária, o PAS integrava um conjunto de ações sociais que objetivavam promover um movimento nacional pelo combate ao analfabetismo, priorizando a faixa etária de 12 a 18 anos. O lançamento público do programa aconteceu em setembro de 1996 (antes, portanto, da aprovação da LDB), em Natal (RN), concomitantemente ao Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. As regiões que apresentavam municípios com taxas mais elevadas (Norte e Nordeste) foram atendidas primeiro. Após essa primeira etapa, o programa se estendeu aos chamados grandes centros urbanos, tais como: São Paulo, Rio de Janeiro, Fortaleza, Distrito Federal, Goiânia, dentre outros. Os dados referentes ao analfabetismo foram disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e utilizados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) para ranquear os cinquenta municípios brasileiros com maior taxa de alfabetização e os cinquenta maiores em analfabetismo.

O sistema de parcerias prevalecia no PAS, merecendo destaque as realizadas com o MEC, Comunidade Solidária, universidades, prefeituras e empresas. Com a expansão do programa em meados de 1999, passaram a ser admitidas também como possíveis integrantes

pessoas físicas (voluntários). Sobre esse processo de descentralização e estabelecimento de parcerias, destaca Traversini (2003, p. 28):

as parcerias com empresas privadas, governos e voluntários/as passaram a ser a forma de viabilização do Programa. Se antes o Estado assumia a responsabilidade pela implementação de um programa de alfabetização no PAS, ele é agora apenas um dentre outros parceiros. Além disso, se anteriormente os/as analfabetos/as eram “cegos/as”, agora eles também são “órfãos/ãs”. Eles/as precisam que alguém ou alguma instituição os/as adotem para serem inseridos/as no mundo alfabetizado.

A menção da autora sobre a adoção de aluno remete à campanha do PAS “Adote um Aluno”, no contexto do início do projeto Grandes Centros Urbanos, em meados de 1999. Além de convocar os grandes empresários a auxiliarem no combate ao analfabetismo, a campanha passava também a conclamar a participação de pessoas físicas na adoção de analfabetos para a formação de salas de alfabetização de jovens e adultos. Na época, a junção do valor doado pelo indivíduo durante seis meses somava-se ao mesmo valor doado pelo MEC para completar o custo mensal estipulado por aluno. As doações de pessoas físicas eram depositadas em contas específicas ou por meio de cartões de crédito. As divulgações realizadas pelo programa utilizavam a frase: “Debite um analfabeto no seu cartão”. Eis a forma empresarial de ajudar os outros: “escolhe-se o programa social que se quer auxiliar e compra-se o serviço parcial ou total” (Traversini, 2003, p. 154).

Quanto à contratação de alfabetizadores e coordenadores, o regime adotado era de caráter temporário (empregabilidade rotativa), com salários pífios perante a demanda do programa. Nada aleatório para um Estado que almejava reduzir gastos na área educacional, afinal contratar professores experientes, com contratos estáveis, garantindo minimamente a qualidade dos profissionais que estariam na linha de frente dessa empreitada demandaria muito mais recursos. A banalização da figura do professor alfabetizador estava camuflada, à medida que qualquer pessoa com o mínimo de treinamento estaria apta a “substituir” um professor alfabetizador com formação adequada. E o desafio era grande, pois a pretensão era alfabetizar os alunos em um período de apenas seis meses.

O número de 5.100.000 (cinco milhões e cem mil) alunos atendidos pelo PAS impressiona. Se a quantidade é expressiva, a qualidade pode ser questionada, tendo em vista a própria nomenclatura utilizada. Como aponta Barreyro (2010, p. 187): “por isso tudo, para fins estatísticos, o aluno é um atendido, eufemismo que indica quem, de alguma forma, passou pelo Programa, sem se indicar se foi alfabetizado, evadiu-se ou continuou estudando”.

Em estudo realizado por Machado (2002) acerca da implantação do PAS em Goiás, no segundo semestre de 1997, apontam o estado dentre aqueles com maior percentual de evasão

de alunos na zona urbana, e ainda evidencia a total ausência de envolvimento da Superintendência de Educação a Distância e Continuada (vinculada à Secretaria de Educação de Goiás) nesse processo. De forma geral, as dificuldades encontradas em diferentes municípios goianos quanto à execução e à efetividade do PAS se assemelham ao restante do país.

Considerando, portanto, que a alfabetização é parte essencial do Direito à Educação, como garante a Constituição de 1988, e que ser alfabetizado é uma condição *sine qua non* para se chegar ao letramento, o encurtamento e a descontinuidade nessa etapa do processo educacional, independentemente de faixa etária, não garantem ao indivíduo plena capacidade de apropriação da leitura e escrita. No caso de faixas etárias mais avançadas, a interrupção significa o retorno ao ponto inicial e, com isso, a sensação de novo fracasso.

2.4.3 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)

Algumas práticas educativas emergiram das próprias organizações e dos movimentos sociais atuantes em diferentes regiões brasileiras que buscavam a garantia de acesso à Educação Básica para os que viviam em comunidades rurais. Nesse contexto de luta, busca por reconhecimento e desenvolvimento de políticas públicas específicas para a promoção de melhorias aos trabalhadores rurais, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Portaria nº 10/98, em 16 de abril de 1998), por meio de uma articulação entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Di Pierro (2000, p. 245) destaca que:

o PRONERA foi concebido como um programa interministerial a ser desenvolvido em parceria, envolvendo diferentes órgãos do governo federal, instituições de ensino superior, sindicatos e movimentos sociais do campo.

O PRONERA surgiu em função dos debates coletivos realizados no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA)¹⁴, ocorrido em julho de 1997, na Universidade de Brasília (UnB). Tendo em vista os elevados índices de analfabetismo e baixos níveis de escolarização entre os beneficiários dos Programas de Reforma Agrária, estabeleceu-se como prioridade a alfabetização de jovens e adultos, incluindo também as possibilidades de continuidade dos estudos.

¹⁴ Após o I ENERA foi construído um Manifesto das educadoras e dos educadores ao povo brasileiro da Reforma Agrária. Logo de início, o documento ressalta: “No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição” (I ENERA, 1997).

Inicialmente, o PRONERA, criado em 1998, não possuía orçamento, visto que os ministérios da Educação e do Trabalho não forneceram recursos para sua efetivação. Assim, o próprio INCRA teve que remanejar seu orçamento para colocar o programa em prática, porém com metas menos ambiciosas.

Sendo considerado um programa que se situa no marco da reforma agrária e contribui para o desenvolvimento da educação do campo, o PRONERA tinha como principal objetivo fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, estimulando a criação de projetos educacionais com metodologias vinculadas às especificidades do campo, contribuindo para o desenvolvimento de práticas sustentáveis. Além disso, o programa buscava garantir: alfabetização e educação fundamental a jovens e adultos acampados e/ou assentados em áreas de reforma agrária; escolaridade e formação de educadores atuantes nessas áreas; formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores de EJA; produção de materiais didáticos; escolaridade aos assentados, tanto na Educação Básica quanto no nível técnico ou superior, dentre outros.

Sobre os princípios pedagógicos utilizados no PRONERA, destacamos que ele se baseava em uma educação dialógica com integração entre o que é ensinado em sala de aula e as práticas dos alunos-trabalhadores assentados, levando-se em consideração a diversidade cultural e os processos de transformação do campo em virtude do avanço científico e tecnológico. Dos programas apresentados, PLANFOR, PAS e PRONERA, esse último teve a maior duração, chegando a ser reconhecido como política pública por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que “dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA” (Brasil, 2010).

Dados divulgados pela página virtual do MST¹⁵ acerca da abrangência do programa retratam que 167 mil alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos foram atendidos, mais 5300 alunos em cursos superiores e outros 9 mil alunos no Ensino Médio tradicional (Engelmann, 2020). Se por um lado houve um incentivo e apoio governamental para a ampliação do programa com vistas ao atendimento educacional de jovens e adultos trabalhadores do meio rural, de outro houve a plena extinção do mesmo sem que outro similar fosse concebido.

Embora tenha sido finalizado dessa forma, pelos aspectos quantitativos apresentados pelo PRONERA e sua referência enquanto política pública que promoveu a expansão da

¹⁵ A divulgação dos dados vem acompanhada de pesar e revolta pela notícia da extinção do programa (Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020) pelo presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

educação do campo para todo o Brasil, é possível inferir sobre sua contribuição ao acesso de milhares de pessoas ao saber sistematizado. Inclusive, ele evidencia que os movimentos sociais rurais conseguiram, por meio de lutas e resistências, fazer valer o direito à educação com formas específicas de gestão educacional.

Concluindo, é preciso frisar que o acesso à educação pública e gratuita é um direito presente na Constituição Federal de 1988 e reafirmado na LDB de 1996, estendendo-se àqueles que não tiveram acesso na “idade própria”. Portanto, não deve ser oferecido como filantropia ou caridade, tal como realizado no PAS ou por meio de projetos apartados do Ministério da Educação, no caso do PLANFOR. Programas aligeirados, descontínuos e de qualidade questionáveis destinados à classe trabalhadora reforçam a dualidade histórica da educação brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres (Libâneo, 2012).

Na próxima seção serão abordadas as consequências da inclusão da Educação de Jovens e Adultos na LDB enquanto modalidade da Educação Básica e o estabelecimento de suas funções nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA), correlacionando com o advento do Projeto EJA TEC em Goiás, ponto principal de investigação deste estudo.

3

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALTERAÇÕES NECESSÁRIAS EM ATENDIMENTO À NOVA LDB

A Educação de Jovens e Adultos sofreu alterações significativas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a mais importante lei brasileira no que se refere à educação, adquirindo *status* de modalidade, “o que lhe confere uma dimensão diferente daquela de outrora, na medida em que possibilita a superação da concepção de oferta aligeirada, compensatória e supletiva de escolarização” (Julião; Beiral; Ferrari, 2017, p. 42).

Assim, fica sob a responsabilidade do Estado evitar a perpetuação da negação de direitos àqueles que não tiveram acesso ao conhecimento escolar em períodos da infância e adolescência, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, levando em conta suas especificidades.

Instituída essa lei, emerge a necessidade de novas diretrizes para a educação e, conseqüentemente, para a EJA. O parecer CNE/CEB nº 11/2000, cujo relator/conselheiro é Carlos Roberto Jamil Cury, teve importância significativa ao definir, dentre outras coisas, as funções para a modalidade: reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora.

Avançando ainda nos desdobramentos dessa aprovação, foram criados os Planos Nacionais de Educação, com duração de dez anos, que inserem metas e estratégias para a Educação Básica, incluindo os adolescentes, jovens, adultos e idosos que não completaram o ciclo escolar.

Para 2024 estava previsto o encerramento do decênio do PNE 2014 a 2024¹⁶ e planejamento das metas e estratégias para o próximo. Os tópicos que seguem apresentam e

¹⁶ O presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.934 de 2024 que prorroga até 31 de dezembro de 2025 a vigência do Plano Nacional de Educação (PNE). A norma foi publicada no Diário Oficial da União, no dia 26 de julho de 2024.

problematizam essas questões, ancorados nos projetos, programas e planos de governos que abarcam diferentes enfoques políticos.

3.1 O parecer CNE/CEB nº 11/2000 e as funções da EJA

De acordo com a LDB (Brasil, 1996), a educação compõe-se de dois níveis: Educação Básica (formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. Sobre a primeira, consta em seu art. 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996). Quanto às modalidades dessa educação básica referendadas na respectiva lei, tem-se: Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Especial e Educação Bilíngue de Surdos.

Logo após a aprovação e vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram necessárias inúmeras alterações, a começar pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. No Art. 9º da LDB, está especificada a incumbência da União estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e competências para os diferentes níveis de ensino que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, visando garantir formação básica comum (Brasil, 1996). Destarte, as DCNs são normas obrigatórias destinadas à Educação Básica que orientam o planejamento curricular das instituições escolares, deliberadas pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo após a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destinada ao Ensino Médio (homologada em 2018), as diretrizes continuam em vigor, uma vez que os documentos são complementares, este último garantindo a estrutura e o primeiro o detalhamento de conteúdos e competências.

Mesmo integrando a Educação Básica, a EJA enquanto modalidade possui especificidades, exigindo um tratamento diferenciado e, claro, diretrizes específicas. Diante disso, em setembro de 1999, o presidente da CEB, Francisco Aparecido Cordão, indicou um relator para proceder com um estudo mais abrangente sobre as diretrizes específicas para a EJA de forma interativa com a comunidade educacional através de audiências públicas, teleconferências e encontros em diferentes lugares do Brasil. A participação de setores institucionais diretamente ligados à educação foi acompanhada pelo “apoio solidário e crítico de inúmeros fóruns compromissados com a EJA e de muitos interessados que, por meio de

cartas, ofícios e outros meios, quiseram construir com a relatoria um texto que, a múltiplas mãos, respondesse à dignidade do assunto” (Brasil, 2000, p. 02-03).

Como resultado dessa movimentação foi gerado o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, cujo relator/conselheiro é Carlos Roberto Jamil Cury tendo como assunto as diretrizes curriculares para a EJA. Neste documento constam reflexões sobre o cenário educacional brasileiro naquele momento. O documento destaca que, mesmo avançando quanto à oferta de vagas no Ensino Fundamental, o Brasil ainda possuía um quadro socioeducacional seletivo responsável por reproduzir excluídos nos Ensinos Fundamental e Médio, situação que mantém a demanda pela EJA no presente e no futuro. Assim, segundo consta no parecer de Cury, a EJA representa uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram acesso ao conhecimento sistematizado.

Outra formulação relevante apresentada no parecer se refere ao sentido de negar que o conhecimento válido é somente aquele obtido através da cultura letrada, nele se afirma que:

a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou ‘vocacionado’ apenas para tarefas e funções “desqualificadas” nos segmentos de mercado (Brasil, 2000, p. 5).

Para além dessas questões, o grande avanço desse parecer está relacionado às funções da EJA, quais sejam: função reparadora, função equalizadora e função permanente ou qualificadora. Antes de especificar cada uma delas, o relator/conselheiro argumenta que o não acesso a graus elevados de letramento em uma sociedade majoritariamente grafocêntrica (sociedade centrada na escrita) influi de forma negativa na conquista de uma cidadania plena. Ressalta, ainda, as raízes histórico-sociais que resultaram na inferioridade da educação escolar ainda hoje oferecida aos descendentes de negros escravizados, indígenas, caboclos migrantes e trabalhadores braçais. “Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade” (Brasil, 2000, p. 6). Por conseguinte, a função reparadora da EJA presente no parecer nº CNE/CEB 11/2000:

significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (Brasil, 2000, p. 7).

Antes, porém, de discutir sobre a função reparadora, faz-se salutar compreender o significado da palavra. Segundo o dicionário Aurélio, a palavra reparar (do lat. *reparare*, verbo transitivo direto) possui amplos significados, sendo:

1) Fazer reparo ou conserto em; consertar, restaurar, refazer. 2) Recobrar, restabelecer, recuperar. 3) Retocar, melhorar, aperfeiçoar, aprimorar. 4) Remediar, corrigir, emendar. 5) Indenizar, compensar, ressarcir. Nesse último, merece destaque o exemplo citado: O governo **reparará** os prejuízos (Reparar, 2020, grifo nosso).

Já no dicionário *Houaiss*, a palavra reparar denota:

1) pôr em bom estado (o que se havia estragado); restaurar, consertar. 2) Efetuar recuperação em; recobrar, restabelecer; 3) retratar-se de; dar satisfação por; 4) efetuar melhora ou aperfeiçoamento em; aprimorar; 5) fazer correção em; remediar. Também neste último, chama a atenção o exemplo: **Reparar** uma injustiça (Houaiss, 2019, grifo nosso).

Relacionando os diversos significados da palavra *reparar* apresentados, depreendemos que essa função da EJA pode ser associada à inclusão no sentido de reinserção no sistema educacional daqueles que estão fora dele e não concluíram sua formação, reparando, portanto, uma injustiça ou um prejuízo. Destaca-se que aquele que teve uma oportunidade negada não é o agente “danificado”, requerente de conserto ou reparo.

Com base nas proposições, nota-se que o Estado descumpriu o seu papel constitucional ao não oferecer condições necessárias para que crianças e adolescentes tivessem acesso e permanência exitosa no ambiente escolar. A preocupação da função reparadora é, portanto, proporcionar ao aluno da EJA condições para que ele se torne um cidadão com direitos e deveres, restaurando possíveis injustiças sociais que o impediram de ter acesso à educação durante a infância e adolescência.

Se a preocupação naquele momento era de reparar uma injustiça com aqueles que não conseguiram concluir a Educação Básica no tempo previsto, oferecendo-lhes o direito a uma educação de qualidade compatível à modalidade, como fazê-lo em tempos de vigência do FUNDEF (1997-2006)? Vale retomar que, nesse período, alunos da Educação Infantil, do Ensino Médio e da EJA não eram contemplados pelo fundo, como já mencionado. Nesse período, o governo federal vetou o dispositivo que incluía as matrículas da EJA para efeitos de cômputo do FUNDEF, sinalizando uma postura de menosprezo à Educação Básica enquanto direito. Assim, mesmo sendo de suma importância a função reparadora da EJA, as medidas adotadas pelo Governo Federal nem sempre contribuem para colocá-la, de fato, em prática. Nesse sentido, em vez de reparar prejuízos, o Estado segue perpetuando esses ciclos, à medida que a demanda pela EJA continua existindo.

Já a função equalizadora presente no Parecer CNE/CEB 11/2000 está relacionada à igualdade e equidade para todos os sujeitos da EJA, independentemente de sua condição social. Assim, a palavra equalizar, segundo o dicionário Houaiss (2024), se refere a tornar (algo) uniforme, igual; uniformizar, igualar. Para o dicionário Aurélio (2020), a palavra equalizar origina-se do inglês (*equalize*), cujo significado é uniformizar, igualar.

Nesse sentido, a palavra equalizar, para a EJA, pode ser entendida como o esforço para equilibrar e tornar iguais as oportunidades educacionais para todas as pessoas, apesar de suas circunstâncias de vida ou experiências anteriores, escolares ou não. Essa função visa impedir o tratamento de maneira simplista e assistencialista dessa modalidade, proporcionando condições justas e equilibradas para que todos possam aprender e se desenvolver, respeitando suas individualidades. Nas palavras do relator:

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, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação (Brasil, 2000, p. 9).

Como se pode perceber pela assertiva apresentada, o objetivo principal da proposta é possibilitar a inserção desses indivíduos na sociedade ativamente. Para Paiva (2019, p. 1152), o parecer evidencia o significado de equidade como uma espécie de “dar mais a quem tem menos”, com a finalidade de diminuir as distâncias entre os sujeitos de direitos e os sem direitos. A pesquisadora adverte, porém, que é necessária uma distribuição de recursos e bens culturais, também seguindo os princípios de equidade, para, assim, diminuir a distância entre os que têm e os que não têm. Nesse sentido, Ventura (2013) alerta para a concepção liberal presente nessa função da EJA. Segundo ela, ao oferecer oportunidades equânimes para que todos tenham condições de competir na sociedade, o mérito individual serviria como justificativa para a desigual posição alcançada pelas pessoas, encobrindo a complexidade que envolve as relações de produção presentes na sociedade capitalista.

Na prática, “se dá menos a quem tem menos”, ou melhor, no contexto de criação do FUNDEF, como já mencionado, as matrículas da EJA foram excluídas quanto ao repasse de verbas federais a estados e municípios, e no FUNDEB em vigência o custo-aluno da EJA é inferior aos demais da Educação Básica, contradizendo, portanto, o que preconiza o parecer e as DCNEJA elaboradas a partir dele.

A derradeira função apresentada pelo relator Carlos Roberto Jamil Cury é a permanente ou qualificadora. Como feita nas demais, aqui também se realizou uma busca pelo significado

da palavra, no caso, qualificar. Para o dicionário Aurélio (2020), qualificar tem origem no latim *qualificare* e indica qualidade de classificar. Emitir opinião a respeito de; avaliar, apreciar. Considerar qualificado, apto e idôneo. Segundo o Houaiss (2024), qualificar remete a considerar qualificado ou demonstrar que possui qualidades.

Qualificar, na EJA, sob os aspectos semânticos, significa preparar os alunos para que possam não apenas concluir a Educação Básica como também adquirir conhecimentos para sua melhor inserção no mercado de trabalho e no seu desenvolvimento pessoal e social. Na sociedade grafocêntrica é essencial o desenvolvimento da leitura, da escrita, do raciocínio lógico e da resolução de problemas.

O relator realça essa função como o próprio sentido da EJA: “Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (Brasil, 2000, p. 11). Essa, articulada às funções anteriores, defende o caráter permanente da educação que transcende os espaços formais da escolarização, permitindo que todos os indivíduos possam, em distintas fases da vida, se qualificar por meio da educação escolar ou por outras instâncias, não objetivando apenas qualificação para o mundo do trabalho.

Para embasar a função permanente ou qualificadora da EJA, o relator/conselheiro cita o chamado Relatório Jacques Delors para a UNESCO¹⁷, reforçando a interferência dos organismos internacionais às propostas educacionais formuladas no Brasil na última década do século XX e início do século XXI, introduzindo à modalidade o conceito de educação ao longo da vida. Sobre esse fato, Ventura (2013, p. 40-41) assevera:

A noção político-ideológica de educação ao longo de toda vida, norteadora da educação para o século XXI, materializada no Relatório Delors (e na Declaração de Hamburgo) não é neutra, nem desprovida de intencionalidades. Pelo contrário, é uma contribuição fundamental para tecer e manter a hegemonia através do controle ou amenização das insatisfações, ao prometer e proclamar a educação como única via possível para mudanças sociais, percebidas exclusivamente como ascensão individual nos limites do sistema; e, ao mesmo tempo, ocultar e/ou negar as possibilidades de transformações estruturais da sociedade capitalista, as contradições e os conflitos de classes e a exploração da força de trabalho, ao adotar a renda e o consumo como os fundamentos da hierarquização social.

De acordo com tais percepções, compreende-se que a noção de educação ao longo da vida, que embasa a função qualificadora da EJA, configura-se como uma forma de garantir a ordem estabelecida pela lógica social capitalista, diminuindo a possibilidade de uma formação

¹⁷ Trata-se do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado de 1993 a 1996 e divulgado no livro *Educação: um tesouro a descobrir* (Relatório Delors), que apresentou os desafios pelos quais a educação, em âmbito mundial, deveria responder no próximo milênio.

voltada a romper com o sistema. Em via oposta, propicia a formação e construção de um ser pacífico e tolerante aos interesses do capital. “Portanto, nos países semiperiféricos, o significado da tese educação ao longo da vida nada mais é do que a hegemonia da visão produtivista de educação capitaneada pelos organismos internacionais” (Ventura, 2013, p. 41).

Mesmo apresentando alguns limites, torna-se necessário sublinhar o esforço do relator/conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, integrante da Câmara de Educação Básica naquele momento, em submeter o texto à discussão mediante encontros e reuniões com pesquisadores, professores e profissionais ligados à EJA, que puderam contribuir de alguma forma em sua redação final.

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA)

Uma vez homologado pelo senhor Ministro da Educação Paulo Renato Souza, em 7 de junho de 2000, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 deu origem à Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000). Cabe-nos elucidar que o termo resolução é uma norma jurídica que regula matérias da competência privativa da Casa Legislativa ou do Congresso Nacional, de caráter administrativo, político ou processual.

A referida resolução, composta por vinte e cinco artigos, destaca a necessidade da EJA em possuir um modelo pedagógico próprio condizente com as especificidades do seu público e destinado às etapas correspondentes ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Os arts. 3º e 4º estabelecem, respectivamente, que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio se estendam para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O parágrafo único do 5º artigo da resolução ressalta a importância de propor um modelo pedagógico próprio que atenda às situações, aos perfis dos estudantes e às faixas etárias do público da EJA, considerando os princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares (Brasil, 2000).

Acerca da idade mínima para inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, segue o estabelecido pela LDB, de 15 anos completos e 18 anos completos. A emancipação de menores para atos da vida civil não lhes confere direito a participar de exames supletivos ou mesmo inserir-se em turmas da modalidade fora da idade-padrão. Sendo assim, fica vedada a participação em cursos de EJA de alunos da faixa etária entre 6 e 14 anos, tanto para a modalidade presencial, semipresencial ou a distância,

conforme previsto nas diretrizes. Compete às instituições de ensino, juntamente com o poder público, divulgar, acompanhar e fiscalizar os cursos e as condições em que estão sendo disponibilizados.

Somente nos arts. 10 e 13 da Resolução são citadas algumas especificações sobre a oferta semipresencial e a distância na EJA. No primeiro, consta que os alunos só poderão ser avaliados para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público. O art. 13 trata da validação de certificados de conclusão dos cursos à distância de alunos jovens e adultos emitidos em instituições estrangeiras (Brasil, 2000).

Já o art. 17 orienta sobre a formação inicial e continuada de profissionais para atuação na Educação de Jovens e Adultos. A esse respeito, cabe mencionar a pesquisa anterior realizada pela autora, em mestrado acadêmico, intitulada *Currículo de Geografia da Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Ensino de Catalão (GO)* (Silva, 2019), que concerne à formação inicial de professores para a EJA. A situação detectada à época, a partir de análises de grades curriculares de cursos de Geografia (licenciatura) em diversas universidades federais brasileiras, permitiu concluir que não há nenhum componente curricular diretamente vinculado à modalidade. Dessa forma, os futuros professores de Geografia que ministrarão aulas em turmas de EJA não terão formação inicial específica para atuar junto a esse público, tornando-se necessária a participação em cursos de formação continuada que devem ser oferecidos pelas redes municipal, estadual, federal ou privada (Silva, 2019).

Em seus artigos finais, a resolução faz referência à obrigatoriedade da oferta da língua estrangeira (de prestação facultativa por parte do aluno) nos Ensinos Fundamental e Médio e para os exames supletivos. Ainda trata das peculiaridades a serem consideradas para o atendimento dos portadores de necessidades especiais que farão esses exames.

Inferese, portanto, a importância e influência do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 para o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a partir da Resolução CNE/CEB nº 1/2000. O documento, mesmo definindo que os conteúdos da EJA serão embasados nos Ensinos Fundamental e Médio, considerou as particularidades do seu público, que necessita de metodologias próprias e compatíveis com sua heterogeneidade.

3.3 A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação (2001-2010)

Os marcos legais referentes ao estabelecimento de um Plano Nacional de Educação encontram-se postos na Constituição Federal de 1988: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público [...]” (Brasil, 1988, art. 214).

Consta nas Disposições Transitórias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada em 1996 (art. 87) a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, coadunado com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, sendo a União responsável pela sua elaboração e pelo seu encaminhamento ao Congresso Nacional no prazo de um ano a partir da publicação da lei (Brasil, 1996).

Embora a publicação da LDB tenha ocorrido em 23 de dezembro de 1996, o projeto de PNE entra na Câmara dos Deputados somente em fevereiro de 1998. Sua elaboração foi realizada por entidades educacionais que haviam se reunido no I e II Congressos Nacionais de Educação (CONED). Seguindo os trâmites legais, o texto do Plano Nacional de Educação foi encaminhado à sanção presidencial recebendo nove vetos, transformando-se na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, portanto mais de quatro anos após a promulgação da LDB. A partir de sua vigência, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios tiveram que elaborar seus planos decenais correspondentes, ficando definidas avaliações quanto à execução do PNE. A primeira avaliação deveria ocorrer no seu quarto ano, e a responsabilidade de aprovação de medidas legais em virtude de correção de deficiências e distorções estaria a cargo do Congresso Nacional.

Constituído em seis partes, o PNE de 2001-2010 estava assim organizado: 1) Introdução (Histórico, Objetivos e Prioridades); 2) Níveis de Ensino (Educação Básica e Educação Superior); 3) Modalidades de Ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial, Educação Indígena); 4) Magistério da Educação Básica (Formação dos Professores e Valorização do Magistério); 5) Financiamento de Gestão; 6) Acompanhamento e Avaliação do Plano.

No que tange aos objetivos, encontra-se no plano:

A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 2001).

As prioridades no PNE 2001-2010 foram estabelecidas considerando os limites dos recursos orçamentários destinados à educação, sendo assim elencadas: 1) Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e a permanência na escola e a conclusão desse ensino; 2) Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; 3) Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino — a educação infantil, o ensino médio e a educação superior; 4) Valorização dos profissionais da educação; 5) Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2001).

O segundo item das prioridades do PNE 2001-2010 é direcionado à garantia de Ensino Fundamental aos que não tiveram acesso ou não finalizaram os estudos, dando enfoque à alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida para esse nível de ensino. A motivação para priorizar a alfabetização se deve aos elevados indicadores de analfabetismo, conforme destacado na Tabela 1:

Tabela 1 – Taxas de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade nas cinco regiões brasileiras (1996)

REGIÃO	PORCENTAGEM DA POPULAÇÃO
Região Norte urbana ¹⁸	11,6%
Região Nordeste	28,7%
Região Sudeste	8,7%
Região Sul	8,9%
Região Centro-Oeste	11,6%
BRASIL	14,7%

Fonte: IBGE (1996).

Os dados da Tabela 1 indicam que os estados com piores índices de analfabetismo no Brasil, segundo o IBGE (1996), se concentram na região Nordeste, reflexo das desigualdades estruturais do país. Tal fato serve de justificativa para um de seus estados sempre servir como referência a lançamentos de programas voltados à alfabetização, a exemplo do PAS explicitado em seção anterior deste estudo. Mesmo as taxas de analfabetismo em 1996 estando ainda muito elevadas, percebe-se uma queda se as compararmos com os resultados de anos anteriores.

O problema do analfabetismo brasileiro, contudo, não se resume a fatores da dinâmica demográfica. Não se pode esperar que gerações anteriores sejam superadas por outras para

¹⁸ Exclusive a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

acabar com o problema. Para reduzir o analfabetismo, é necessário propor medidas que alterem a realidade e propiciem condições para que os indivíduos que vivem essa situação possam modificá-la.

Verticalizando as análises das metas do PNE 2001-2010, especificamente para a modalidade EJA, percebemos que, para o seu cumprimento, é necessário um esforço nacional, com responsabilidade partilhada entre União, Estados, Distrito Federal, Municípios e sociedade civil organizada com incremento de recursos financeiros. A esse respeito, Di Pierro (2010) enfatiza que, no capítulo sobre financiamento, prevaleceu a proposta do Executivo Federal de emprego prioritário na EJA dos recursos destinados ao Ensino Fundamental que não integravam o FUNDEF.

Com um total de vinte e seis metas para a referida modalidade, conforme indica o Quadro 5, é possível perceber a grande preocupação em erradicar o analfabetismo e ampliar de maneira considerável a oferta do Ensino Fundamental para jovens e adultos, principalmente em áreas caracterizadas pela baixa escolaridade da população, por meio de programas federais.

Quadro 5 – Objetivos e metas do PNE 2001-2010 destinadas à Educação de Jovens e Adultos

(continua)

1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.
2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.
3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais.
4. Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais.
5. Estabelecer programa, nacional de fornecimento, pelo Ministério da Educação, de material didático-pedagógico, adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior.
6. Realizar, anualmente, levantamento e avaliação de experiências em alfabetização de jovens e adultos, que constituam referência para os agentes integrados ao esforço nacional de erradicação do analfabetismo.
7. Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela, e habilitados para no mínimo, o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, de forma a atender a demanda de órgãos públicos e privados envolvidos no esforço de erradicação do analfabetismo.

Quadro 5 – Objetivos e metas do PNE 2001-2010 destinadas à Educação de Jovens e Adultos

(conclusão)

8. Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a educação de jovens e adultos.
--

9. Instar Estados e Municípios a procederem um mapeamento, por meio de censo educacional, nos termos do art. 5º, §1º da LDB, da população analfabeta, por bairro ou distrito das residências e/ou locais de trabalho, visando localizar e induzir a demanda e programar a oferta de educação de jovens e adultos para essa população.
10. Reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos.
11. Estimular a concessão de créditos curriculares aos estudantes de educação superior e de cursos de formação de professores em nível médio que participarem de programas de educação de jovens e adultos.
12. Elaborar, no prazo de um ano, parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da educação de jovens e adultos, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional.
13. Aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos.
14. Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de educação de jovens e adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais.
15. Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional.
16. Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.
17. Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para esta clientela as metas nº 5 e nº 14.
18. Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos, tenham ou não formação de nível superior.
19. Estimular as universidades e organizações não governamentais a oferecer cursos dirigidos à terceira idade.
20. Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de educação de jovens e adultos, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas do Plano.
21. Realizar estudos específicos com base nos dados do censo demográfico da PNAD, de censos específicos (agrícola, penitenciário, etc.) para verificar o grau de escolarização da população.
22. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos.
23. Nas empresas públicas e privadas incentivar a criação de programas permanentes de educação de jovens e adultos para os seus trabalhadores, assim como de condições para a recepção de programas de teleeducação.
24. Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as culturais, de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais.
25. Observar, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, as metas estabelecidas para o ensino fundamental, formação dos professores, educação a distância, financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena.
26. Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica.

Fonte: Brasil (2001).

A meta número 8 evidencia o estímulo às parcerias voltadas às políticas sociais, flexibilizando o compromisso do Estado com a educação. As metas ainda propõem ampliar significativamente a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos, expandir a oferta de educação a distância para a modalidade, assegurar programas de formação de educadores que capacitem para o atendimento ao perfil dos estudantes da EJA, incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão voltados à educação continuada de adultos, dentre outras. A última, que trata da inclusão da EJA nas formas de financiamento da Educação Básica, traduz mais uma vez a contradição entre as metas do PNE 2001-2010 ou, tal como acentuou Davies, o plano refletiria “muito discurso, nenhum recurso” (Davies, 2002, p. 117).

Além do tópico referente às metas para a modalidade EJA, interessa a este trabalho o tópico subsequente, que trata da Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, ao qual foram dedicadas vinte e duas metas, apresentadas no Quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Objetivos e metas para a educação a distância e tecnologias educacionais segundo o PNE 2001-2010
(continua)

1. A União deverá estabelecer, dentro de um ano, normas para credenciamento das instituições que ministram cursos a distância.
2. Estabelecer, dentro de 2 anos, em cooperação da União com os Estados e Municípios, padrões éticos e estéticos mediante os quais será feita a avaliação da produção de programas de educação a distância.
3. Utilizar os canais educativos televisivos e radiofônicos, assim como redes telemáticas de educação, para a disseminação de programas culturais e educativos, assegurando às escolas e à comunidade condições básicas de acesso a esses meios.
4. Garantir a integração de ações dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para o desenvolvimento da educação a distância no País, pela ampliação da infraestrutura tecnológica e pela redução de custos dos serviços de comunicação e informação, criando, em dois anos, um programa que assegure essa colaboração.
5. Enviar ao Congresso Nacional, no prazo de um ano, proposta de regulamentação da reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, para transmissão de programas educativos pelos canais comerciais de rádio e televisão, inclusive em horários nobres.
6. Fortalecer e apoiar o Sistema Nacional de Rádio e Televisão Educativa, comprometendo-o a desenvolver programas que atendam as metas propostas neste capítulo.
7. Promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como a adequada abordagem de temas referentes à etnia e portadores de necessidades especiais.
8. Ampliar a oferta de programas de formação a distância para a educação de jovens e adultos, especialmente no que diz respeito à oferta de ensino fundamental, com especial consideração para o potencial dos canais radiofônicos e para o atendimento da população rural.
9. Promover, em parceria com o Ministério do Trabalho, as empresas, os serviços nacionais de aprendizagem e as escolas técnicas federais, a produção e difusão de programas de formação profissional a distância.
10. Promover, com a colaboração da União e dos Estados e em parceria com instituições de ensino superior, a produção de programas de educação a distância de nível médio.
11. Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica.
12. Ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas.
13. Incentivar, especialmente nas universidades, a formação de recursos humanos para educação a distância.
14. Apoiar financeira e institucionalmente a pesquisa na área de educação a distância.
15. Assegurar às escolas públicas, de nível fundamental e médio, o acesso universal à televisão educativa e a outras redes de programação educativo-cultural, com o fornecimento do equipamento correspondente, promovendo sua integração no projeto pedagógico da escola.
16. Capacitar, em cinco anos, pelo menos 500.000 professores para a utilização plena da TV Escola e de outras redes de programação educacional.
17. Instalar, em dez anos, 2.000 núcleos de tecnologia educacional, os quais deverão atuar como centros de orientação para as escolas e para os órgãos administrativos dos sistemas de ensino no acesso aos programas informatizados e aos vídeos educativos.
18. Instalar, em cinco anos, 500.000 computadores em 30.000 escolas públicas de ensino fundamental e médio, promovendo condições de acesso à internet.
19. Capacitar, em dez anos, 12.000 professores multiplicadores em informática da educação.
20. Capacitar, em cinco anos, 150.000 professores e 34.000 técnicos em informática educativa e ampliar em 20% ao ano a oferta dessa capacitação.
21. Equipar, em dez anos, todas as escolas de nível médio e todas as escolas de ensino fundamental com mais de 100 alunos, com computadores e conexões internet que possibilitem a instalação de uma Rede Nacional de Informática na Educação e desenvolver programas educativos apropriados, especialmente a produção de softwares educativos de qualidade.

Quadro 6 – Objetivos e metas para a educação a distância e tecnologias educacionais segundo o PNE 2001-2010 (conclusão)

22. Observar, no que diz respeito à educação a distância e às novas tecnologias educacionais, as metas pertinentes incluídas nos capítulos referentes à educação infantil, à formação de professores, à educação de jovens e adultos, à educação indígena e à educação especial.

Fonte: Brasil (2001).

Já no início do tópico sobre a educação a distância e tecnologias educacionais, especifica-se que, no Brasil, essa alternativa pode ser um meio auxiliar de indiscutível eficácia para o processo de universalização e democratização do ensino, atuando no sentido de contribuir para a diminuição das desigualdades regionais e dos déficits educativos, além de exercer papel importante no desenvolvimento cultural da população.

O PNE ressalta que o país possui ampla rede de televisão e rádio educativas no setor público e conta com a contribuição do setor privado através de programas educativos considerados de boa qualidade. Naquele contexto, a rede informatizada ainda não havia alcançado a dimensão atual quanto ao acesso generalizado; ainda assim, as expectativas quanto ao ensino a distância já eram positivas. “Cursos a distância ou semipresenciais podem desempenhar um papel crucial na oferta de formação equivalente ao nível fundamental e médio para jovens e adultos insuficientemente escolarizados” (Brasil, 2001). A esse respeito, a meta número 8 incide de modo direto sobre o público jovem e adulto, ao incentivar a ampliação da oferta de programas de formação a distância, em especial para o Ensino Fundamental.

As formulações sobre educação a distância presentes no PNE 2001 têm como uma das metas a oferta de cursos nesse formato, em nível superior, focalizada principalmente na área de formação de professores para a Educação Básica. A análise desse tema remete, de forma inexorável, aos dias atuais, visto que, em outubro de 2023, foram divulgadas as notas estatísticas do Censo da Educação Superior (2022) realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujos resultados demonstravam que o Ensino Superior no Brasil está em transformação e, pela primeira vez, a maioria dos alunos de faculdades privadas está matriculada em cursos a distância.

O censo também mostrou que, entre 2012 e 2022, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 288,8%, enquanto na modalidade presencial não houve crescimento, e sim queda de 13,7%. As matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 35,8%, enquanto na licenciatura a distância são 64,2% do total de matrículas (Brasil, 2022). Os dados aqui apresentados mostram que o avanço da EaD é mais contundente no Ensino Superior, em especial nas licenciaturas, fazendo-se necessárias mais pesquisas a esse respeito, visando

esclarecer se haverá ou não piora na formação inicial de professores. Embora essa discussão seja de grande relevância, estender esse assunto extrapolaria os limites deste estudo.

Voltando à temática, relembramos que o primeiro PNE feito após a aprovação da LDB 9.394/1996 entrou em vigência durante o segundo mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1999 a 2002), tendo continuidade no primeiro e em parte do segundo mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006 e 2007 a 2010). Assim, houve uma mudança de perspectiva político-social durante a vigência do PNE que incidiu de uma forma ou outra sobre os resultados alcançados. A agenda das políticas educacionais brasileiras foi reorientada para a expansão da educação pública de qualidade.

Para Di Pierro (2010), era possível delimitar duas características principais nas políticas de EJA durante os dois primeiros mandatos presidenciais de Lula, quais sejam: maior enfoque a essa modalidade na política educacional nacional, como a criação do FUNDEB, a inclusão da EJA em programas referentes ao acesso a livros didáticos¹⁹ e a inclusão de alimentação e transporte escolar. A segunda foi relacionada à proliferação de iniciativas para a EJA geridas em diferentes instâncias do governo, tais como:

o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (Di Pierro, 2010, p. 946).

Mesmo com tais iniciativas do governo federal, as metas quanto à EJA estabelecidas pelo PNE (2001-2010) não foram largamente alcançadas. As taxas de analfabetismo tiveram uma queda aquém do esperado, mas a média de anos de estudos de escolaridade obrigatória não teve uma elevação satisfatória. De acordo com o Censo Demográfico de 2010, a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais de idade caiu de 13,63% (2000) para 9,6% (2010). Em números absolutos, o Brasil possuía, respectivamente, 16.294.889 e 13.933.173 de pessoas que não sabiam ler e escrever, sendo que 39,2% desse contingente eram de idosos. Portanto, no que concerne à primeira meta do referido plano, os resultados não foram alcançados.

¹⁹ A resolução CD FNDE nº 51, de 16/09/2009, regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). O programa abrangia o PNLA, visto que atende estudantes jovens e adultos também em sua fase de alfabetização.

Dos 29 milhões de pessoas que, em 2001, eram consideradas público em potencial da EJA, o PNE tinha como meta atingir, ao final de sua vigência, em 2010, cerca de 14,5 milhões de pessoas. O resultado final, porém, não atingiu o esperado, ficando, segundo dados do Censo Escolar/MEC/INEP (2010), em torno de 11 milhões de pessoas. Uma diferença aproximada de 3,5 milhões de brasileiros que continuaram sem concluir a Educação Básica.

Constava, no PNE 2001-2010, que, além da avaliação contínua, deveriam ser realizadas avaliações periódicas, sendo que a primeira aconteceria no quarto ano após sua implantação. A partir dessas avaliações, o Congresso Nacional aprovaria medidas legais a fim de corrigir deficiências e distorções detectadas na avaliação, porém nada disso foi efetuado (Saviani, 2018, p. 331). Sem mais delongas quanto à análise dos dados do PNE passado, o próximo item se dedicará a analisar as metas e os resultados do PNE 2014-2024.

3.4 Plano Nacional de Educação (2014-2024): como está a EJA?

O período de vigência do primeiro PNE elaborado após a aprovação da LDB de 1996 se esgotou em janeiro de 2011, nesse momento terminava o segundo mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, ao qual sucedia à presidenta eleita Dilma Rousseff para o mandato de 2011 a 2014. O projeto do novo PNE começou a tramitar no Congresso Nacional no início de seu primeiro mandato e foi aprovado somente na metade do último ano de governo de Dilma.

A Lei que aprovou o PNE (2014-2024) foi a nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). O projeto é composto por quatorze artigos mais um anexo, contendo vinte metas e cento e setenta estratégias, e seu período de vigência estabelecido à época era de 26 de junho de 2014 a 25 de junho de 2024. Sobre essa redação final do PNE, Saviani (2018) chama a atenção para a redução drástica do número de metas em comparação com o plano anterior; a ausência de diagnóstico da situação educacional com seus problemas, limites, carências e perspectivas, e a limitação da meta relativa aos recursos da educação. No texto, foi fixada a meta de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) para o investimento público em educação, frustrando as expectativas previstas na Conferência Nacional de Educação (CONAE - 2010), que foram de 10% do PIB. Na versão aprovada, prevalece o índice de 7% até o quinto ano, com previsão de atingir os 10% somente no décimo ano de vigência do PNE.

Verticalizando os olhares para a EJA enquanto modalidade da Educação Básica, merece destaque o artigo 2º do PNE que define as diretrizes do plano que estão assim elencadas:

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;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

Como se vê, as diretrizes são bem audaciosas e carecem de muito investimento e comprometimento por parte dos entes federados para alcançá-las no prazo estabelecido de dez anos. A busca pela erradicação do analfabetismo é recorrente no Brasil, e o problema ainda não foi solucionado, visto que, de acordo com dados da PNAD, continuamente divulgados pelo IBGE, em 2022 havia no Brasil uma porcentagem de 5,6% de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabiam ler nem escrever e consideradas, portanto, analfabetas. Desse contingente aproximado de 10 milhões de brasileiros, mais da metade são idosos e vivem na região Nordeste do país, com destaque para os estados de Piauí, Alagoas e Paraíba; os dados também mostraram que o analfabetismo é maior entre as pessoas pretas ou pardas. Embora os índices ainda sejam considerados altos, os números revelam a menor taxa já registrada no país.

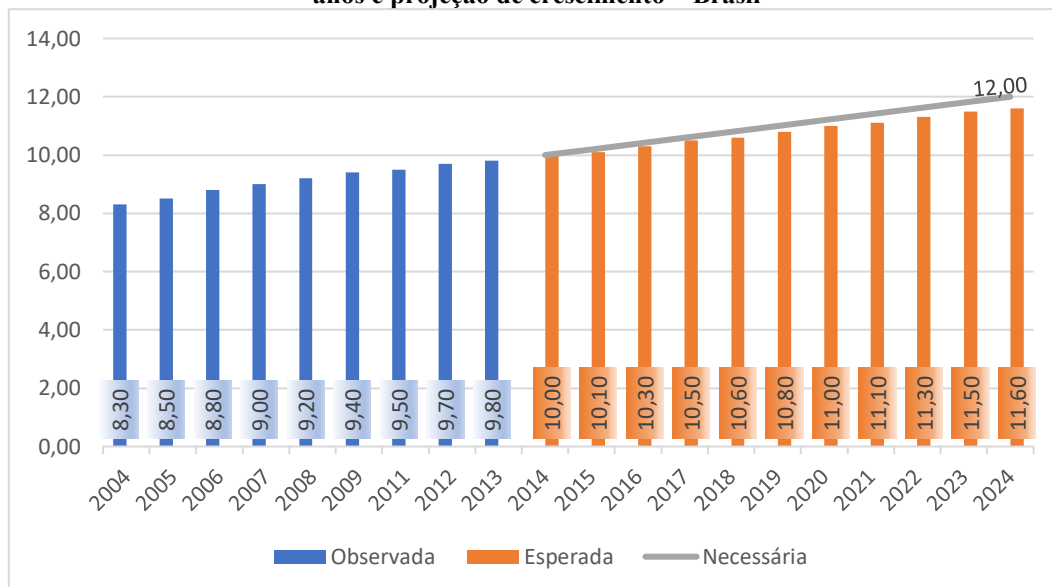
Todas as diretrizes elencadas incidem, de uma forma ou de outra, sobre a EJA. Quanto às metas estabelecidas pelo PNE (2014-2024), é possível considerar as de número oito, nove e dez como as que se encontram diretamente vinculadas a essa modalidade, bem como suas respectivas estratégias.

A meta número 8 consiste em elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos²⁰ de modo a alcançar, até no último ano de vigência desse plano, no mínimo 12 (doze) anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres; e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O projeto reafirma o entendimento de que jovens e adultos são sujeitos de direitos educacionais, mesmo que não os tenham usufruído por fatores diversos em etapas anteriores de seu desenvolvimento. Como descrito, essa meta estabelece uma determinada faixa etária como

²⁰ Esta faixa etária engloba o que o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013) definiu como jovens. No texto da lei consta: “§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade” (Brasil, 2013).

prioritária para suas ações e leva em consideração inclusive suas diferenças raciais, territoriais e de renda. Levando em consideração o tempo de permanência dos estudantes na escola, observemos o Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Evolução da escolaridade média (em anos de estudo) da população entre 18 e 29 anos e projeção de crescimento – Brasil



Fonte: adaptado de Santos (2016).

De acordo com dados percentuais presentes no Gráfico 1, a média de anos de estudos da faixa etária entre 18 e 29 anos em 2004 era de 8,3, alcançando 9,8 anos em 2013, a pretensão era alcançar os 12 anos de estudo dessa parcela da população até o final da vigência do PNE, em 2024. Para que essa meta fosse alcançada, foram definidas seis estratégias, a saber:

- 8.1) institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados;
- 8.2) implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial;
- 8.3) garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio;
- 8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados;
- 8.5) promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;

8.6) promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude (Brasil, 2014).

Todas essas estratégias visam ao sucesso do projeto e a uma boa avaliação periódica, especificada no artigo quinto do documento, em que se vê explicado que tais avaliações devem ser realizadas pelo Ministério da Educação, pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Fórum Nacional de Educação. Outra ação especificada regimenta que a cada dois anos, ao longo do período de vigência desse PNE, o INEP publicará estudos para detectar a evolução do cumprimento das metas estabelecidas. Esse processo de avaliação periódica destina-se a mensurar se os resultados foram alcançados ou não, determinando objetivos e orientações para uma possível recondução de rota.

Avaliar e monitorar, por conseguinte, são etapas que interferem no desempenho final ao apontar novas estratégias e encaminhamentos necessários para se chegar ao resultado almejado. Os relatórios de monitoramento foram disponibilizados nos anos de 2016, 2018, 2020 e 2022; já em 2024, fim da vigência do PNE, será publicada uma avaliação final.

Na introdução do relatório do 4º ciclo (2020-2022) de monitoramento das metas do PNE, lançado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em junho de 2023, foram explicitadas as dificuldades oriundas da pandemia de Covid-19 ao suscitar medidas sanitárias de isolamento social, restringindo, assim, as atividades presenciais. Tal questão impactou, em certa medida, a coleta de dados pelos órgãos competentes e afetou a produção de estatísticas educacionais: “Mais do que produzir impactos nas estatísticas educacionais, a pandemia²¹ tem afetado sobremaneira a qualidade e o direito à educação” (Brasil, 2022, p. 12).

A análise dos dados referentes à oitava meta demonstra a ampliação de anos de estudos da faixa etária indicada, porém essa mudança vem ocorrendo de forma lenta, ao passo que a média de 12 anos de estudo provavelmente não será alcançada ao final de 2024, em especial nos estados das regiões Norte e Nordeste, no que diz respeito aos residentes no campo e aos 25% mais pobres. O tempo de 12 anos ou mais foi observado em cinco estados: Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás, além do Distrito Federal. O estado brasileiro com a menor variação foi Roraima, com crescimento de apenas 0,3 ano de estudo. Acerca das disparidades, em 2021, a escolaridade dos negros nesse mesmo grupo etário era de

²¹ As dificuldades vivenciadas pelo período pandêmico serão abordadas em tópico específico *a posteriori*.

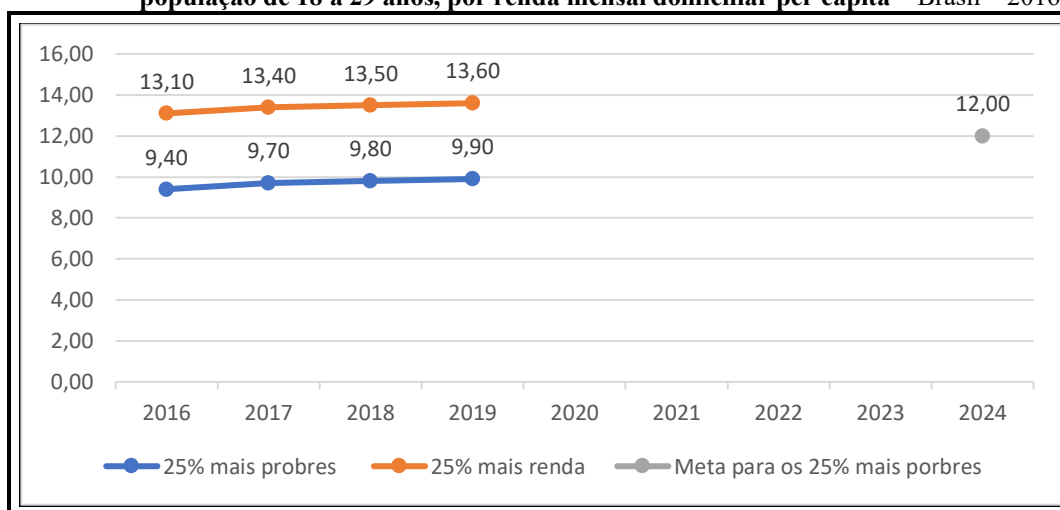
11,3 anos de estudo, e a dos não negros era de 12,4 anos de estudo, uma diferença de 1,1 anos de estudo, distante da meta de equiparação.

Analisando os anos de escolaridade entre os jovens de 18 a 29 anos pertencentes aos 25% mais pobres, o relatório mostra que, entre 2016 e 2019, houve um crescimento aquém do esperado em nível nacional:

Nordeste e Centro-Oeste, regiões que tiveram maior crescimento no período, apresentaram aumento de apenas 0,6 ano na média de anos de estudo. Em relação aos estados, no Rio Grande do Norte, por exemplo, não ocorreu ampliação na escolaridade dos 25% mais pobres; ao passo que a UF que teve a maior ampliação foi Roraima, com um crescimento de 1,3 ano na média de anos de estudo. Em 2019, os estados do Acre e do Pará apresentavam a menor escolaridade para o grupo: 8,9 anos de estudo, em média; já o Distrito Federal e São Paulo registravam os maiores valores: 10,9 e 11,1 anos de estudo, respectivamente (Brasil, 2022).

Os dados percentuais presentes no Gráfico 2 demonstram um pequeno avanço obtido em relação aos anos de estudos dessa faixa etária mais pobre e ainda destacam a disparidade entre os mais ricos. Em números proporcionais, o último grupo apresenta vantagem de 3,7 anos de estudo, ou seja, enquanto um grupo, em média, segue para o Ensino Superior, o outro não ultrapassa a 1ª série do Ensino Médio, indicando a impossibilidade de atingir a meta de 12 anos de estudo até 2024.

Gráfico 2 – Escolaridade média, em anos de estudo, dos 25% mais pobres e dos 25% mais ricos da população de 18 a 29 anos, por renda mensal domiciliar per capita – Brasil – 2016-2019



Fonte: adaptado pela autora de Brasil (2022).

Os dados revelam a existência de uma forte exclusão escolar no país, que, para determinado grupo, representa o acesso limitado a recursos e experiências sociais e culturais que, por conseguinte, contribuiriam para o enfrentamento dessa condição. Outro fator que influi sobremaneira para a manutenção dessa exclusão social refere-se ao ciclo familiar que ocupa

função importante no processo de socialização e escolarização, nas palavras de Santos (2016, p. 31): “os mais pobres provêm, frequentemente, de uma condição familiar de baixa escolaridade, o que colabora com a reposição intergeracional da desigualdade [...]”.

Torna-se salutar, portanto, a criação e/ou ampliação de políticas de equidade sociais direcionadas a jovens em condição de vulnerabilidade, além de outras ações de garantia de renda e de direito para atingir a meta proposta de 12 anos de estudo para a juventude considerada mais pobre. A tendência de disparidades segue entre os jovens da zona rural em relação aos da zona urbana e entre negros e não negros que provavelmente não alcançarão a meta determinada pela proposta²².

Uma das estratégias da meta oito diz respeito aos exames de certificação de conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio, que devem ser oferecidos de forma gratuita, “todavia é importante reiterar que a política educacional deve priorizar o acesso dos trabalhadores a uma educação de qualidade que não seja substituída pelo mero acesso ao certificado” (Machado; Alves, 2017, p. 11). Nesse sentido, as autoras ainda reiteram a preocupação em coibir a indústria de venda de certificados, ação que camufla ainda mais a situação real da educação brasileira. O estímulo à certificação contribui para o decréscimo de matrículas na EJA presencial.

Diante dessas ponderações, o relatório do 4º ciclo de monitoramento do PNE (2014-2024) em exercício conclui que os avanços existem, entretanto vêm ocorrendo de forma lenta, o que não favorece que as metas definidas sejam alcançadas. Dos pouco mais de 40 milhões de jovens brasileiros com idade entre 18 e 29 anos, em 2021²³, 29,5% (11.880.456 pessoas) ainda não possuíam Ensino Médio completo.

Em relação à meta nove: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015 e até o final da vigência do PNE (2014-2024) erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional, apresenta doze estratégias, demonstradas a seguir:

- 9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;
- 9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;

²² Para informações mais detalhadas a esse respeito, consultar a seguinte página por meio do link de acesso: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/lancado-relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>.

²³ O contexto da pandemia da Covid-19, sobre a coleta de dados da PNAD Contínua, acarretou mudanças e alguns limites aos dados utilizados para o monitoramento da Meta 8, especialmente quanto à indisponibilidade do Suplemento Anual de Educação e aos dados sobre rendimento domiciliar per capita nos anos de 2020 e 2021. Desse modo, como apontado na Apresentação, é importante considerar essas condições para uma melhor compreensão dos dados (Brasil, 2014, p. 210).

- 9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;
- 9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;
- 9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;
- 9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;
- 9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;
- 9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;
- 9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);
- 9.10) estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;
- 9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;
- 9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas (Brasil, 2014).

As estratégias para o atendimento aos jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social — os analfabetos, analfabetos funcionais, idosos e pessoas do sistema prisional — focalizam enfrentar um dos problemas recorrentes da educação brasileira, que é a exclusão e precarização do ensino ofertado a determinada parcela da população.

No que concerne à alfabetização, será utilizado aqui o conceito estabelecido pelo MEC: um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e escrita ou alguns significados numéricos, e sim aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em contextos distintos. A partir desse conceito, é possível inferir que o analfabeto funcional é aquele indivíduo incapaz de ler e utilizar-se da leitura e escrita, incluindo a numérica, em benefício próprio ou de outrem.

Como já mencionado, vários foram os programas e projetos historicamente recentes desenvolvidos e implantados, por diferentes instâncias do governo, que pretendiam erradicar o

analfabetismo no Brasil. Essas iniciativas obtiveram, sim, resultados, porém não garantiram que os indivíduos que participaram desses programas dessem prosseguimento aos estudos. No contexto atual, grande parte dos jovens e adultos analfabetos já frequentou a escola, mas, mesmo tendo acesso à educação formal, não conseguiram atingir a condição de alfabetizados. No relatório de monitoramento do PNE são apresentados os dados sobre a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade por unidade da federação, conforme Tabela 2:

Tabela 2 – Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, no Brasil, por grande região e unidade da federação (2012-2021)

(continua)

Brasil/Regiões/UF	Anos										Variação percentual
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2012-2020
Brasil	91,8%	92,3%	92,6%	92,6%	93,3%	93,5%	93,7%	93,9%	94,8%	95,0%	3,2 p.p.
Norte	90,9%	91,1%	92,6%	91,5%	92,1%	92,4%	92,6%	93,0%	94,0%	94,5%	3,6 p.p.
Rondônia	91,6%	92,7%	92,0%	93,0%	94,0%	93,5%	94,2%	94,3%	95,4%	95,0%	3,4 p.p.
Acre	87,0%	86,1%	86,2%	87,2%	87,7%	88,5%	88,7%	89,1%	91,0%	92,4%	5,4 p.p.
Amazonas	92,9%	93,2%	93,3%	92,6%	93,4%	94,1%	94,5%	94,9%	94,8%	95,4%	2,5 p.p.
Roraima	93,7%	93,7%	93,7%	93,8%	93,9%	94,4%	94,5%	95,4%	95,5%	95,2%	1,5 p.p.
Pará	90,3%	90,5%	91,5%	90,9%	91,4%	91,8%	91,8%	92,2%	93,7%	94,2%	3,9 p.p.
Amapá	93,4%	90,5%	93,4%	93,9%	95,3%	95,1%	94,3%	94,9%	95,6%	96,0%	2,6 p.p.
Tocantins	88,5%	89,0%	89,3%	90,2%	90,5%	90,6%	90,9%	91,1%	91,8%	93,3%	4,8 p.p.
Nordeste	83,6%	84,3%	84,8%	85,3%	86,1%	86,3%	87,0%	87,1%	89,0%	89,5%	5,9 p.p.
Maranhão	81,7%	82,6%	82,9%	82,6%	84,2%	84,2%	84,7%	85,4%	88,5%	89,1%	7,4 p.p.
Piauí	80,5%	80,9%	81,6%	81,5%	83,9%	84,4%	84,5%	85,0%	86,2%	86,6%	6,1 p.p.
Ceará	83,6%	84,4%	84,7%	84,9%	85,7%	86,6%	87,6%	87,3%	89,0%	89,1	5,5 p.p.
Rio Grande do Norte	84,2%	85,0%	85,2%	85,9%	86,2%	87,1%	87,9%	87,4%	90,7%	91,0%	6,8 p.p.
Paraíba	82,0%	81,2%	82,3%	83,3%	84,6%	84,3%	84,8%	84,9%	87,6%	86,4%	4,4 p.p.
Pernambuco	85,8%	86,1%	86,7%	87,0%	88,0%	87,3%	89,0%	89,0%	90,1%	91,3%	5,5 p.p.
Alagoas	80,6%	81,5%	81,3%	81,6%	81,6%	82,7%	83,8%	84,0%	85,3%	87,6%	7,0 p.p.
Sergipe	84,2%	85,3%	85,8%	87,0%	86,1%	86,3%	87,1%	87,4	89,9%	88,4%	4,2 p.p.

Bahia	84,7%	85,7%	86,2%	87,3%	87,9%	88,0%	88,1%	88,0%	89,7%	90,5%	5,8 p.p.
Sudeste	95,5%	95,8%	96,0%	96,2%	96,5%	96,7%	96,8%	97,0%	97,4%	97,5%	2,0 p.p.
Minas Gerais	92,3%	92,8%	93,5%	93,7%	94,3%	94,4%	94,6%	95,0%	95,3%	95,7%	3,4 p.p.
Espírito Santo	93,1%	93,4%	94,1%	94,0%	94,3%	94,9%	95,0%	95,2%	95,9%	95,3%	2,2 p.p.
Rio de Janeiro	96,8%	97,0%	96,7%	97,3%	97,5%	97,6%	97,8%	98,1%	98,3%	98,4%	1,6 p.p.
São Paulo	96,6%	96,9%	97,0%	97,2%	97,4%	97,6%	97,6%	97,6%	98,2%	98,1%	1,5 p.p.
Sul	95,5%	95,9%	96,3%	96,4%	96,7%	96,8%	96,7%	97,0%	97,2%	97,5%	2,0 p.p.
Paraná	94,3%	94,8%	95,4%	95,5%	95,9%	95,8%	95,5%	95,9%	96,1%	96,9%	2,6 p.p.
Santa Catarina	96,6%	96,9%	96,9%	97,3%	97,4%	97,6%	97,7%	97,9%	98,5%	98,0%	1,4 p.p.
Rio Grande do Sul	96,1%	96,5%	96,7%	96,8%	97,0%	97,2%	97,2%	97,6%	97,5%	97,9%	1,8 p.p.
Centro-Oeste	93,7%	94,2%	94,4%	94,6%	94,8%	95,2%	95,1%	95,6%	95,3%	96,2%	2,5 p.p.
Mato Grosso do Sul	92,7%	93,8%	94,0%	93,5%	94,3%	95,4%	95,5%	95,4%	96,1%	96,0%	3,3 p.p.
Mato Grosso	92,4%	93,7%	93,2%	94,0%	94,1%	94,0%	93,6%	94,4%	95,6%	95,8%	3,4 p.p.
Goiás	93,4%	93,1%	93,9%	94,1%	94,1%	94,6%	94,8%	95,4%	96,1%	95,6%	2,2 p.p.
Distrito Federal	96,6%	97,4%	97,1%	97,4%	97,6%	97,7%	97,1%	97,5%	97,8%	97,9%	1,3 p.p.

Fonte: adaptada pela autora. Elaborada pela Direção/Inep com base em dados da Pnad-c/IBGE (2012-2021).

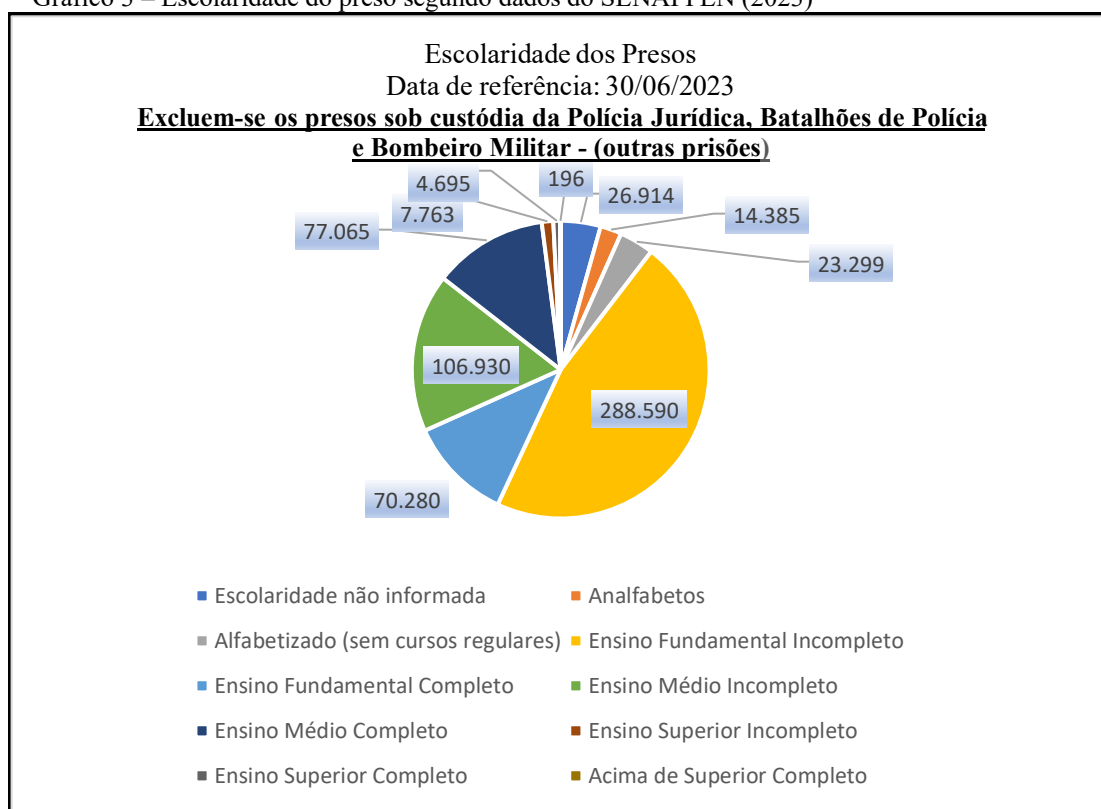
A análise da Tabela 2 revela que, em 2021, todos os estados das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste alcançaram taxa de alfabetização superior a 95% em relação à população acima de 15 anos de idade. No caso da região Norte, dos 7 estados que a compõem, Acre, Pará e Tocantins apresentam taxa inferior aos 95% de alfabetização. A situação menos favorável quanto a esse quesito ocorre na região Nordeste, onde nenhum de seus 9 estados atingiu esse percentual, tendo os piores resultados o Piauí (86,6%) e a Paraíba (86,4%), ou seja, nesses ainda persiste uma taxa média de analfabetismo de aproximadamente 13% da população.

Diante desse cenário, torna-se necessária, por parte dos gestores públicos, a adoção de medidas que visem identificar as características específicas da população analfabeta desses estados para propor uma política de expansão da escolaridade que atinja o público que dela carece de maneira efetiva. Sobre essas medidas, Machado e Alves (2017, p. 15) explicitam:

Isto significa saber onde residem e quais os limites de acesso a classes de educação de jovens e adultos; quais possuem necessidades especiais de aprendizagem e demandariam um atendimento diferenciado; quais estão em situação de vulnerabilidade social que demandariam outras políticas sociais integradas à oferta de escolaridade.

Referente à estratégia 9.8, que incide sobre a oferta de EJA às pessoas privadas de liberdade e formação específica para professores que atuam nesses estabelecimentos, nada foi destacado sobre esse atendimento no relatório do 4º ciclo de monitoramento do PNE, ou melhor, não consta nenhum dado sobre o seu cumprimento. Segundo a 17ª edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, divulgada em julho de 2023, o Brasil possui 832.295 pessoas no sistema prisional (Brasil, 2023). Com base nos registros do site da Secretaria Nacional de Políticas Penais (SENAPPEN), do Ministério da Justiça e Segurança Pública, foi possível identificar a seguinte situação, segundo o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Escolaridade do preso segundo dados do SENAPPEN (2023)



Fonte: adaptado pela autora, Brasil (2023).

A análise dos dados disponibilizados pelo Ministério da Justiça possibilita identificar que, dos presos em celas físicas do sistema estadual (abarca a maioria do contingente carcerário brasileiro), o número de analfabetos é relativamente pequeno, contrastando com o elevado índice de presos com Ensino Fundamental incompleto. Aqueles que possuem diploma de Ensino Médio completo perfazem aproximadamente 12% do total apenas. Sendo assim, mais de 70% da população carcerária não concluiu a Educação Básica, enquadrando-se, portanto, no grupo que deve ser direcionado à EJA prisional.

As principais dificuldades para ampliar a oferta dessa formação são: precariedade dos espaços escolares existentes nas prisões e superlotação do sistema prisional; no âmbito pedagógico a EJA prisional encontra obstáculos quanto à proposição de modelos educativos próprios, investimento na formação docente e infraestrutura adequada. Esses fatores justificam o baixo índice da população prisional que tem acesso às atividades educacionais, em torno de 10% somente. Perante essa realidade, carecemos de políticas públicas efetivas que alcancem essa população e assegurem seus direitos, conforme consta no PNE.

A décima meta é oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional²⁴. Para que esse modelo fosse possível, deveria existir um grande investimento financeiro e humano a fim de alcançá-lo, visto que a realidade da oferta da integração na modalidade da EJA profissionalizante pública, apesar de alguns esforços para a sua efetivação, ainda está muito distante da meta.

Além de priorizar a EJA articulada à educação profissional, essa meta estabeleceu foco específico na educação de nível técnico, como pode ser verificado nas estratégias a seguir:

- 10.1) manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica;
- 10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;
- 10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;
- 10.4) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
- 10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;
- 10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;
- 10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e

²⁴ Os principais programas criados nos anos 2000 para articular a EJA à educação profissional foram: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC). Para maiores detalhes sobre esses, consultar o dossiê: *Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA* (Movimento pela Base, 2022).

laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;

10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;

10.10) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

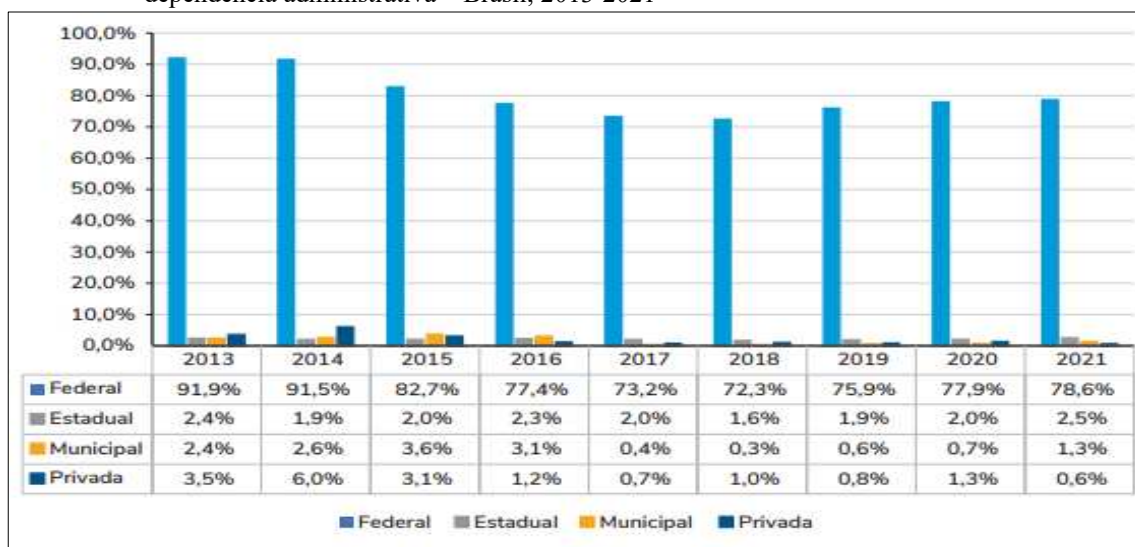
10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio (Brasil, 2014).

Estimular e promover a integração da EJA com a educação profissional é de suma importância para a efetivação do direito à educação, à medida que garante o atendimento de necessidades específicas de pessoas que, por motivos diversos, foram privadas da escola. Essa integração, ao mesmo tempo que promove a elevação da escolaridade por meio da formação geral e formação profissional, contribui para a ampliação de oportunidades no mundo do trabalho do qual essas pessoas fazem parte. Em outra vertente, Virgílio (2017) compreende essa meta como uma maneira de beneficiar contratantes e exploradores de mão de obra dos trabalhadores que se esquivam de oferecer formação adequada — delegando esse papel ao Estado —, cujo retorno, segundo o autor, é no mínimo questionável.

Virgílio (2017) reforça, ainda, que a substituição de conteúdos de nível médio por uma matriz prioritariamente profissionalizante é uma forma covarde de lidar com a precária formação e acesso à educação básica de estudantes jovens e adultos trabalhadores. Assim, nas palavras do autor: “A oferta de formação profissional não deve ser compreendida, ou incentivada, como substituta ou equivalente à conclusão de educação básica, sob o pretexto que o for” (Virgílio, 2017, p. 8). Mas, por hora, considera-se essa perspectiva compreendendo que a oferta de EJA integrada à educação profissional é uma necessidade que pode até mesmo elevar a qualificação profissional dos indivíduos que dela carecem, melhorando, assim, suas chances de melhor inserção no mercado de trabalho e garantia de uma vida digna.

Diante do exposto, inferimos que a meta dez é de grande relevância social, todavia os dados demonstram as adversidades para seu cumprimento efetivo. Pelo Gráfico 4 é possível identificar que nos últimos anos não aconteceram avanços quanto à oferta da EJA integrada à educação profissional.

Gráfico 4 – Percentual de matrículas da Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional, por dependência administrativa – Brasil, 2013-2021

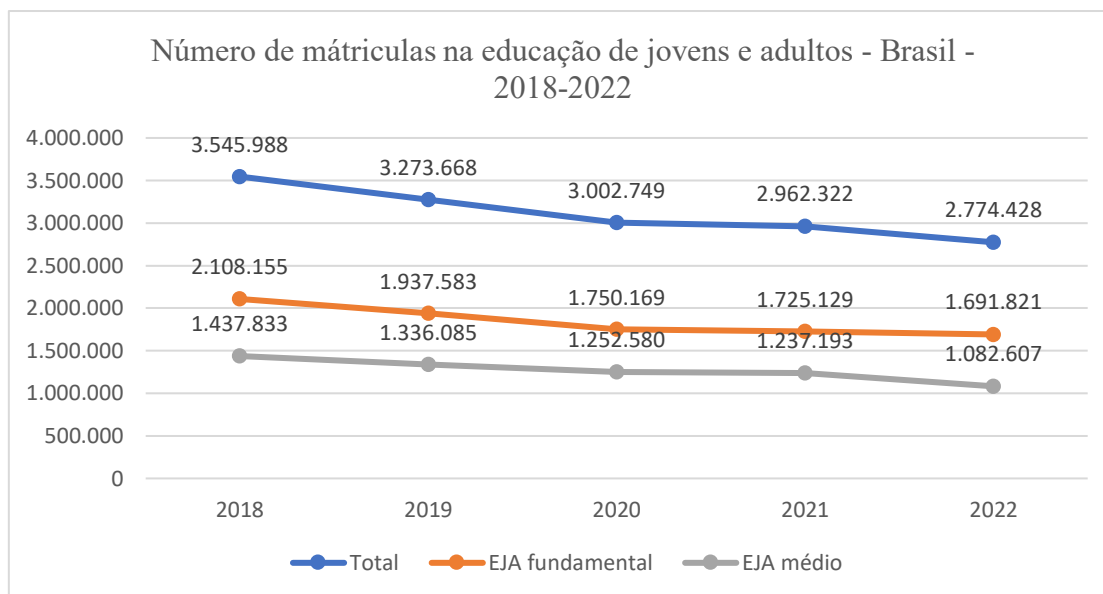


Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2013-2021).

Os números percentuais indicam que na rede privada houve a maior queda quanto à oferta da EJA integrada à educação profissional, seguida pela rede municipal. A rede federal, que em 2013 chegou a ofertar 91,9% das vagas, declinou para o menor patamar em 2018, com 72,3%, e os índices mais atuais (2021) apontam para uma oferta de 78,6%. A ampliação ocorreu apenas na rede estadual, que em 2021 apresentou o maior percentual de oferta com 2,5%. Não se pode inferir que a rede estadual abarcou o público da rede federal, pelo menos não é isso que os dados indicam.

Em 2021, o percentual de matrículas da EJA na forma integrada à educação profissional era de 2,2%, esse resultado representa a continuidade de pequenos crescimentos iniciados em 2019, mas ainda significativamente distante da meta estabelecida para 2024, que é de 25% (Brasil, 2022). De forma geral, essa modalidade vem registrando queda do número de matrículas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, conforme aponta o Gráfico 5 apresentado a seguir, extraído do resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica (INEP-MEC), referente ao período de 2018 a 2022.

Gráfico 5 – Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Brasil, 2018-2022

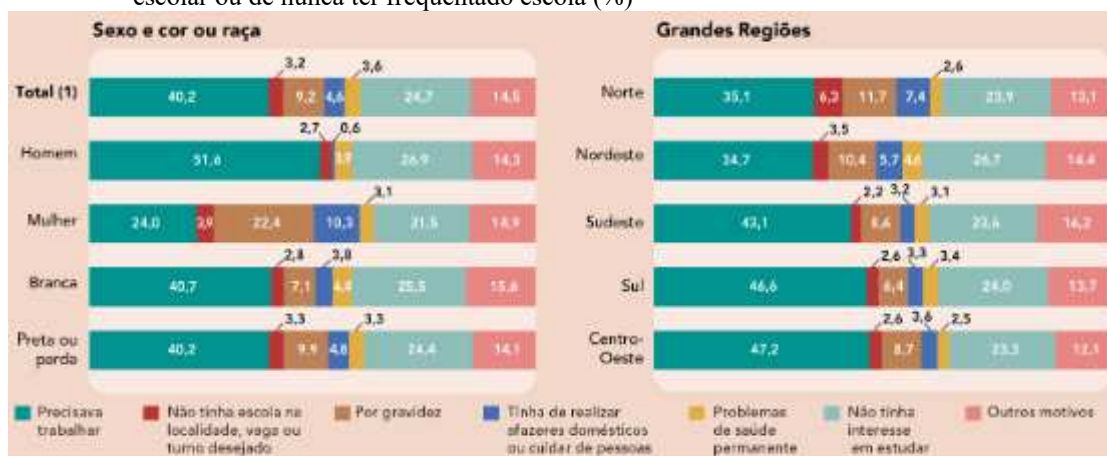


Fonte: Brasil, 2023.

Se, por um lado, a redução de matrículas na EJA pode indicar uma diminuição da demanda; por outro, os indicadores não confirmam essa informação. De acordo com os dados da PNAD-Contínua (referentes ao segundo trimestre de 2022), 28% dos brasileiros nessa faixa etária não possuíam Ensino Fundamental completo, sendo, portanto, alunos em potencial da EJA.

Outro dado interessante é que 18% dos jovens de 14 a 29 anos, aproximadamente 52 milhões de brasileiros, não completaram o Ensino Médio. Quando indagados os motivos, a necessidade de trabalhar foi apontada como fator principal, tanto para homens quanto para mulheres, conforme indica o Gráfico 6:

Gráfico 6 – Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo, por motivo do abandono escolar ou de nunca ter frequentado escola (%)



Fonte: Brasil (2022).

Para compreender os avanços e retrocessos da EJA, é preciso compreender também o enfoque dado a essa modalidade por parte do posicionamento político de cada governo. Assim, o tópico seguinte se dedicará à criação, extinção e recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

3.5 Criação, extinção e recriação da SECADI: há esperanças para a EJA?

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) por meio do Decreto nº 5.159 (BRASIL, 2004), durante a gestão do ministro da Educação Tarso Genro, no primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva. A secretaria tinha como principal função articular, junto a outras três secretarias do MEC, políticas públicas direcionadas à ampliação do acesso à educação aos cidadãos, considerando gênero, raça e faixa etária. Dessa forma, “A expectativa era avançar na superação da dicotomia entre a alfabetização e a educação básica de adultos, de modo que a modalidade EJA ganhasse maior destaque na agenda do Ministério da Educação” (Movimento pela Base, 2022, p. 18).

Corroborando sobre a conquista para a educação continuada a partir da criação da SECAD, Paiva, Machado e Ireland (2007, p. 8) ressaltam:

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, na nova estrutura do Ministério da Educação, marca o reconhecimento da necessidade de estabelecer uma agenda de inclusão educacional para enfrentar os principais desafios da enorme dívida histórica do país no que se refere à educação, não de forma pontual, mas na perspectiva da educação continuada, firmando compromissos que remetam à democratização dos sistemas de ensino e à criação de instrumentos que garantam a educação para todos.

Entre 2001 e 2006, as matrículas presenciais na EJA tiveram uma tendência de crescimento no país, seguida, a partir de 2007, de queda contínua por motivos multideterminados. Em 2011, durante o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), foi colocada a palavra inclusão, transformando a SECAD em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, SECADI. Ambas representaram um avanço quanto à garantia do direito à educação para pessoas historicamente silenciadas e excluídas do processo educacional (Jakimiu, 2021).

Buscando assegurar atendimento a uma diversidade de sujeitos, a SECADI estruturava-se a partir de quatro diretorias, articuladas entre si: Diretoria de Política de Educação Especial (DPEE), Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais (DPECIRER), Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania

(DPEDHUC) e Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA). Dentre as ações e os programas dessa última, destaca-se a criação do Programa Brasil Alfabetizado e Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (Silva e Oliveira, 2023).

De acordo com o Relatório de Gestão do Exercício de 2011, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e a Educação de Jovens e Adultos tinham como objetivo a alfabetização e elevação da escolaridade da população de 15 anos ou mais, incluindo os analfabetos funcionais. Nesse relatório, fica evidente a preocupação com a continuidade do processo de educação dos participantes do PBA ao afirmar que esse

atua por meio da mobilização para alfabetização e para a continuidade do processo de educação de seus egressos, com investimentos na **formação inicial e continuada de educadores para a alfabetização**, a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho (Brasil, MEC, 2011, p. 14, grifo nosso).

As ações da SECADI incluíam também a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos direcionados ao público da EJA por intermédio da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA). Sobre os materiais didáticos, a SECADI deu continuidade ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) criado em 2009, pela Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009 (Brasil, 2009). Na referida resolução, consta que a criação do PNLD EJA está diretamente associada ao PNE no que diz respeito à erradicação do analfabetismo e progressivo atendimento aos jovens e adultos, e a necessidade de estabelecer um programa nacional de distribuição de livro didático adequado ao público dessa modalidade, como um recurso básico no processo de ensino-aprendizagem.

Ao contrário do PNLD, destinado aos estudantes do ensino regular, os livros do PNLD EJA tinham ciclos trienais e eram consumíveis, sem a necessidade de devolução ao final de cada semestre letivo e com reposição anual integral segundo o número de matrículas. Para os professores que atuavam em salas de EJA presencial nesse período, caso da pesquisadora que tece este texto, esse programa representou um grande avanço para a qualidade do ensino ofertado para esse público. Para além das críticas feitas ao livro didático, a utilização dele em sala potencializa a aprendizagem e direciona as ações do professor, visando à ampliação dos conhecimentos construídos. Tendo em vista a realidade do ensino público brasileiro, o livro é, em muitos casos, um recurso didático essencial que, aliado à prática do professor, imprime ganhos qualitativos na aquisição de conhecimentos.

Dessa maneira, a criação da SECADI simbolizou um marco histórico quanto à garantia de direitos à educação para a diversidade, alcançando maiores possibilidades no contexto das políticas públicas. Porém, torna-se necessário frisar que, segundo Analise da Silva (2019), em entrevista ao *Portal de olhos nos planos*:

É complicado dizer qual política ela executava. Porque para nós, dos Fóruns EJA, política, no sentido da palavra, não é um projeto, um programa ou uma ação. É uma coisa que é pública, que é do Estado e que tem continuidade. Nessa perspectiva, não executava política nenhuma. Essa é uma crítica nossa há décadas. Mesmo assim, todas as ações que envolvem os 88 milhões de sujeitos da EJA no país eram desenvolvidas pela SECADI.

Desconsiderando por um momento as críticas referentes à carência de investimentos públicos em programas e projetos para cobrir lacunas emergenciais, as perspectivas de melhoras para a EJA geradas pela criação da SECADI foram se frustrando após a crise que o país vivenciou, situação essa que se intensificou após as manifestações de 2013, que mais adiante, em 2016, culminaram no processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff no terceiro ano de seu segundo mandato presidencial²⁵, sob a alegação de crime de responsabilidade fiscal. Para Singer (2015, p. 67):

Sem planejamento político, o ensaio desenvolvimentista abriu um vácuo sob os próprios pés e acabou por provocar a mais séria crise do lulismo quando a reação burguesa unificada em favor do retorno neoliberal tornou-se incontestável.

Michel Miguel Elias Temer Lulia (Movimento Democrático Brasileiro, MDB), que era o vice-presidente, assumiu o cargo (2016-2018) com o compromisso de ajustar as contas e proporcionar uma nova fase de crescimento ao Brasil. Em uma mudança abrupta de direcionamento político, Temer adotou medidas para avançar com as reformas neoliberais, incentivando, assim, maior presença do capital privado e menor presença do Estado (Movimento pela Base, 2022, p. 23). Assim, implementou o teto de gastos por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016), promulgada pelo Congresso Nacional, que limitava por vinte anos os gastos públicos, determinando que, a partir de 2018, as despesas federais seguiriam a inflação acumulada segundo o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

A diminuição dos investimentos públicos que atingiram a educação incidiu diretamente sobre o cumprimento das metas do PNE (fato evidenciado no tópico anterior), mas os prejuízos

²⁵ Para aprofundar sobre os motivadores internos e externos da crise brasileira durante esse período, consultar o texto: *Brasil, a antessala do golpe: reformismo fraco, crise orgânica e geopolítica mundial* (Silva, 2018), disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/20989/19330>. Ler também: *A radiografia do golpe*, obra de Jessé de Souza (2016).

para esse setor não se restringiram ao plano financeiro, tal como apontam Santos e Nunes (2021, p. 120): “Com o governo de Michel Temer, houve um desvanecer democrático-participativo nas políticas educacionais e um estreitamento na relação com o setor privado, que pôs em risco conquistas históricas das classes populares e trabalhadoras”. Somando-se às perdas, houve o cerceamento das ações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) e do Fórum Nacional de Educação (FNE).

Outra medida de grande repercussão para o campo da educação brasileira foi a homologação, em dezembro de 2017, da Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo produzido pelo MEC que define e regulamenta quais devem ser as aprendizagens essenciais para cada etapa do ensino a ser efetivada nas escolas brasileiras, tanto privadas quanto públicas. O processo de construção do documento iniciou-se em 2014 e foi elaborado em um contexto político conflituoso, principalmente após o impeachment da presidenta, ocorrido em 2016. As principais críticas em torno da aprovação da BNCC se referem à pressão exercida por grupos de interesses privatistas e empresariais da educação e a participação popular em consultas públicas apenas para cumprir um protocolo, sem que suas aspirações fossem levadas em consideração na versão final do documento.

Pode-se considerar que a EJA, enquanto modalidade da educação básica, foi negligenciada na BNCC, pois o texto não aborda nenhuma reflexão sobre as suas especificidades. Para Catelli Jr. (2019), deveria ter sido dedicado pelo menos um capítulo especial que abordasse suas especificidades ou reconhecesse a necessidade de criação de um documento próprio para ela. O autor ainda reconhece que a inclusão da EJA na BNCC não seria garantia de avanços, porém a ausência completa de propostas reforça sua posição marginal na educação. Durante a breve e conturbada passagem de Temer pela presidência do Brasil, a SECADI foi esvaziada e o PNLD EJA foi interrompido sob a alegação de revisão dos marcos legais da educação nacional, situação que ainda perdura em 2023.

Em 2017, o decreto nº 9.057, de 25 de maio, regulamenta o art. 80 da LDB, que trata da educação a distância. O documento considera a EaD uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, interligando estudantes e profissionais da educação em tempos e lugares distintos (Brasil, 2017). Por intermédio da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil, 2018), houve a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em que se regulariza a oferta de até 80% da carga horária na

modalidade EJA de forma a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo.

No último ano do governo Temer, houve um significativo aumento de recursos destinados ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Para se ter uma ideia da disparidade de investimentos entre a EJA escolar e o ENCCEJA, em 2018 foram enviados R\$ 117,6 milhões para esse último enquanto para a EJA escolar a cifra foi de apenas R\$ 24,6 milhões. A situação evidencia uma clara escolha pelos exames de certificação como política pública para o segmento em detrimento da ampliação de cursos presenciais. Em suma, as medidas tomadas durante o governo Temer impactaram negativamente a EJA, estimulando a necessidade de união e luta em prol dessa modalidade.

Tempos temerosos para a EJA continuaram com a eleição de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), eleito pelo Partido Social Liberal e atualmente filiado ao Partido Liberal (PL). Simpático ao período do Regime Militar brasileiro (1964-1985) e chamado de “mito” por seus apoiadores, Bolsonaro foi eleito à presidência do país embalado pelos movimentos antipetistas e sustentado por uma agenda econômica que previa privatizações e reformas estatais.

Já no início do seu mandato à frente da presidência da República Federativa do Brasil, o ministro da Educação Ricardo Vélez Rodriguez extinguiu a SECADI. Para Taffarel e Carvalho (2019, p. 87): “Extinguir a SECADI, não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro. Significa mais do que isto. São medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de (re)produção do capital”. Sobre o fato, Bolsonaro enfatizou em suas redes sociais, virando notícia pelo jornal *Folha de S.Paulo*: “Formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho. O foco oposto de governos anteriores, que propositalmente investiam na formação de mentes escravas das ideias de dominação socialista” (Saldaña, 2019). A mensagem demonstra os tempos sombrios que o país atravessaria, sobretudo no campo da educação. A constante troca de ministros nessa área²⁶ prejudicava a continuidade de uma política educacional e, principalmente, comprometia o alcance das metas do PNE.

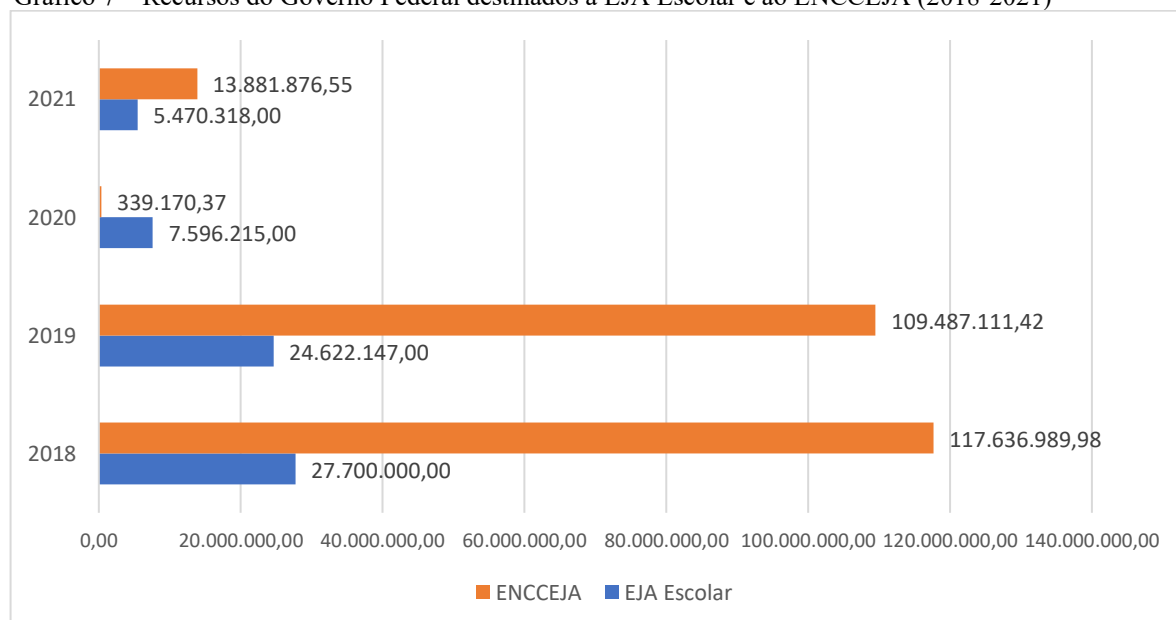
Concomitante à retração orçamentária, a educação e a ciência sofreram um forte ataque ideológico materializado pela desvalorização das universidades públicas e deslegitimação do pensamento científico. O projeto político-social de Bolsonaro criou inimigos espectrais, como

²⁶ Foram cinco indicações em apenas um ano e sete meses (1º – Ricardo Vélez, que assumiu a pasta durante três meses; 2º – Abraham Weintraub, assumiu de 9 de abril de 2019 a 19 de junho de 2020; 3º Carlos Decotelli assumiria, mas teve sua nomeação cancelada após repercussão de inverdades no currículo; 4º – Renato Feder recusou o convite. Após quase um mês sem ministro, foi nomeado, em 10 de julho, o 5º, Milton Ribeiro; ao deixar o cargo, assume Veiga Godoy de forma interina).

o suposto kit gay, que seria distribuído nas escolas públicas brasileiras, incentivando estudantes ao homossexualismo e perseguição a professores “doutrinadores” de matriz comunista. Nem mesmo o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, foi poupado dos ataques, sendo responsabilizado, em muitos discursos do ex-presidente, como o disseminador de uma educação crítica e libertadora que somente alienava os indivíduos. Enquanto tecia discursos desse nível nas redes sociais, o governo ia “passando a boiada” ao colocar em prática projetos que desprivilegiavam as classes populares e socialmente excluídas.

Conforme aponta o texto *Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA* (Movimento pela Base, 2022), os anos iniciais da gestão Bolsonaro foram obscuros para a EJA, seja pela ausência de definição de políticas e grande invisibilidade da modalidade, seja pela destinação de recursos centrados na certificação por meio do ENCCEJA, conforme aponta o Gráfico 7. Enfatiza-se a prioridade dada ao ENCCEJA: “Isso parece contemplar o limite dos esforços desse governo para atender à demanda por educação de jovens e adultos no Brasil” (Movimento pela Base, 2022, p. 24).

Gráfico 7 – Recursos do Governo Federal destinados à EJA Escolar e ao ENCCEJA (2018-2021)



Fonte: adaptado pela autora de Movimento pela Base (2022, p. 24).

Houve uma inexorável priorização ao ENCCEJA, evidenciada pelos números de inscritos na prova: de 366 mil no ano de 2012 para 2,9 milhões em 2019, reduzindo para 1,6 milhão em 2021, em função do período pandêmico. As chamadas públicas previstas pela estratégia 9.5 do PNE vigente serviram apenas para divulgação do exame, que aconteceu por meio de amplas campanhas publicitárias em rádio, televisão e mídias sociais, motivando a

população. Como se pode observar, não houve mesmo esforço em prol da EJA escolar, um dos motivos que levaram à queda de matrículas na modalidade, conforme apontou o gráfico apresentado.

No contexto das salas de aulas, os professores, principalmente de componentes curriculares das Ciências Humanas, sofreram uma intimidação e perseguição jamais vistas em tempos de democracia. O movimento intitulado Escola sem Partido, apoiado pelo governo, incitou a comunidade escolar a ferir a liberdade de cátedra dos professores e a livre manifestação do pensamento. Os desdobramentos foram vários, desde ataques verbais, filmagens e denúncias até agressão física contra professores ditos doutrinadores. Um momento de muita tensão para uma categoria que já convive com tantas outras ameaças à sua prática docente. Os devaneios se estenderam a todas as esferas da educação, tanto pública quanto privada, do municipal ao federal.

Os fatores explicitados justificam, portanto, a crescente queda nos números de matrículas na EJA escolar, sendo mais acentuada a partir de 2018. A priorização pelos exames de certificação e a facilitação na aprovação, conforme apontado por Catelli Jr. (2019), ao analisar o aumento significativo nos índices de êxito no ENCCEJA nos últimos anos, imprime na sociedade um descrédito com a educação formal e até mesmo ao valor social do diploma, acentuando os questionamentos sobre as consequências de uma possível certificação vazia (Kuenzer, 2005).

Como a história é cíclica, ora favorecendo uns e outros nem tanto, as eleições presidenciais de 2022 foram marcadas por um acirramento ideológico intenso. De um lado, um grupo que almejava permanecer no poder encabeçado pelo então presidente Bolsonaro, e, de outro, o ex-presidente Lula estabelecendo alianças para retornar ao poder após ter ficado preso (dezenove meses de prisão em regime fechado, entre 2018 e 2019, na sede da Polícia Federal em Curitiba, PR) pelos crimes de corrupção passiva e lavagem de dinheiro, na Operação Lava Jato.

Ao final de muitos embates, conchavos políticos e acusações sobre a lisura do processo eleitoral, Lula foi eleito democraticamente para representar o país em mais um mandato presidencial, de 2023 a 2026. Sob o emblema “BRASIL: União e Reconstrução”, o novo governo busca resgatar programas criados pelo partido nos mandatos anteriores.

Na educação, uma das áreas mais afetadas pelos cortes orçamentários e pela ausência de participação social e gestão democrática, os desafios são inúmeros e urgentes. O PNE com vigência até junho do ano de 2024 fora abandonado pelo governo anterior, situação agravada

pela pandemia. Segundo relatório da equipe de educação do gabinete de transição, o MEC, durante o governo Bolsonaro, teve sua condução marcada pela inaptidão técnica, aversão ao diálogo e improvisado nas ações. Para o novo governo, as agendas prioritárias são, portanto, o alcance das metas do PNE, revogação do teto de gastos e reformulação do Novo Ensino Médio.

Tal como previsto, a SECADI foi recriada, contando com a seguinte estrutura: 1. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Ambiental; 2. Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 3. Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; 4. Diretoria de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola; e 5. Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos.

3.5.1 Tempo de esperar²⁷: Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos

Já no início de seu terceiro mandato presidencial (2023 a 2026), Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto nº 11.342, de 1 de janeiro de 2023, estabeleceu a nova estrutura do Ministério da Educação. Dentre as principais medidas, destaca-se a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável por programas, ações e políticas voltados para a educação especial de jovens e adultos do campo, indígenas, quilombolas, dentre outros. Uma das cinco diretorias que compõem a estrutura da SECADI é a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), tendo à frente a professora Cláudia Borges da Costa²⁸.

A referida diretoria é composta pela Coordenação-Geral de Alfabetização e Coordenação-Geral de Educação de Jovens e Adultos, cujos objetivos principais se articulam à alfabetização, elevação da escolaridade e à EJA integrada à educação profissional. Segundo dados apresentados pela diretora da DPAEJA:

O sistema ainda “produz” 50 mil pessoas não alfabetizadas por ano (0,4%) nas gerações mais novas, para além das que não foram alfabetizadas no passado. Público

²⁷ Em sua obra *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire proclamou que “[...] é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperança é ir atrás, esperança é construir, esperança é não desistir! Esperança é levar adiante, esperança é juntar-se com outros para fazer de outro modo” (Freire, 2014).

²⁸ Graduada em História, mestre e doutora em Educação. Professora aposentada da Rede Municipal de Educação/RME de Goiânia (GO). Tem experiência na área de Educação, com estudos em políticas públicas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Atuante como membro do Fórum Goiano de EJA. Mais informações no link: Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/5189182534267867>.

da EJA: Entre os jovens de 16 anos 18% não concluem o Ensino Fundamental e entre os jovens de 19 anos 30% não concluem o Ensino Médio. Ainda temos mais de 80 milhões de brasileiros sem a educação básica completa. (Costa, 2023, s. p.).

Os números revelam que as metas do PNE (2014-2024) quanto à alfabetização e elevação da escolaridade ainda não foram alcançadas, findando seu prazo de vigência, carecendo, assim, de novas propostas para a elaboração do novo PNE, previsto para iniciar em 2025, e revisão de resoluções e normativas realizadas pela gestão federal anterior que não contribuíram para a melhoria da qualidade da educação ofertada pela rede pública brasileira.

Uma das pautas consideradas urgentes pela DPAEJA se refere à revisão do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020²⁹ e à Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, que instituíram as “Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular e Educação de Jovens e Adultos a Distância”³⁰.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos seguintes aspectos:

- I – ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- II – à Política Nacional de Alfabetização (PNA);
- III – à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso;
- IV – à forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA;
- V – à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD);
- VI – à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; e
- VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado (Brasil, 2021).

Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil, desde o anúncio do projeto para essa resolução, se posicionaram de forma contrária, alertando para o seu caráter desestruturador, antidemocrático e antipopular. Em carta aberta emitida pelo Fórum de EJA do Espírito Santo (ES), destaca-se que o texto da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 desconsidera

²⁹ Sobre o parecer, mais informações pelo link:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192.

³⁰ Para mais detalhamentos a respeito dessas diretrizes, consultar o link:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168151-pceb006-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192.

a dimensão histórica das lutas e conquistas alcançadas pela modalidade nas últimas décadas, principalmente em sua afirmação como direito público subjetivo. Assim, explicita que:

Compreendemos que o Parecer compromete a autonomia de estados e municípios para pensar as políticas de EJA e é indutor para precarização do atendimento à modalidade indicando formas de ofertas multisseriadas e efetivação de um modelo limitado a Educação a Distância (EAD) sem compromisso com o planejamento rigoroso, sem atenção às questões de financiamento para garantia de infraestrutura tecnológica pública, formação de professores (as), materiais didáticos necessários, entre outras medidas afins (Fórum, 2021).

Em meio a expectativas quanto a um contexto mais favorável às políticas federais destinadas à Educação de Jovens e Adultos que, de fato, reconheça suas especificidades quanto à garantia de direitos para aqueles que “não concluíram a escolaridade na idade socialmente estabelecida” (Ventura; Rummert; Marinho, 2023, p. 19), o Ministério da Educação anunciou o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Figura 1).

Figura 1 – Logotipo do Pacto pela Superação do Analfabetismo



Fonte: Brasil (2024).

O logotipo conta com as cores da bandeira do Brasil, fazendo referência a uma mão que segura um lápis. A data inicial prevista para o lançamento do pacto, 6 de junho de 2024, foi adiada em função das enchentes ocorridas no Rio Grande do Sul (RS)³¹. Assim, o evento

³¹ A chuva forte começou em 27 de abril, em Santa Cruz do Sul, na Região dos Vales. Sem parar, se estendeu por mais de 10 dias, sobrecarregando as bacias dos rios Taquari, Caí, Pardo, Jacuí, Sinos e Gravataí, que transbordaram, e a água invadiu municípios, arrasando cidades e destruindo vidas. Como são interligadas, a água das bacias chegou ao Guaíba, em Porto Alegre, e à Lagoa dos Patos, em Pelotas e Rio Grande, que também transbordaram, inundando os municípios e tirando famílias de casa — a água chegou aonde até então nunca havia chegado. A Região da Serra também sofreu impacto da chuva, mas em função de deslizamentos de terra.

ocorreu no dia 21 de junho de 2024, às 15h, em Brasília (DF), com transmissão pelo canal do MEC no YouTube.

O Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024 institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado (Brasil, 2024). Com o slogan “Lendo o mundo e escrevendo a própria história”, o Pacto foi construído contando com a participação de representantes de estados e municípios, movimentos sociais e entidades científicas, em caráter colaborativo. Em uma ação intersetorial, visa diminuir o persistente analfabetismo no Brasil e elevar a escolaridade de pessoas com 15 anos ou mais de idade.

De acordo com a cartilha veiculada pelo Ministério da Educação, os objetivos do Pacto são:

- I - superar o analfabetismo de jovens, adultos e idosos;
- II - elevar a escolaridade de jovens e adultos e idosos;
- III - ampliar a oferta de matrículas da EJA nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade;
- IV – ampliar a oferta da EJA integrada à educação profissional (Brasil, 2024).

Esses objetivos se assemelham às metas 8, 9 e 10 do PNE (2014-2024), que ainda não foram alcançadas. Quanto aos investimentos, serão alocados, ao longo de 4 anos, cerca de R\$ 4 bilhões em diferentes ações para a superação do analfabetismo e a qualificação da EJA. Foram também estabelecidos 12 programas e ações com vistas à expansão e qualificação da alfabetização e da EJA, a saber: 1) Pé-de-Meia; 2) PDDE equidade-EJA; 3) Novo ciclo do Programa Brasil Alfabetizado; 4) Ampliação do fator de ponderação da EJA no FUNDEB; 5) EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT); 6) PROJOVEM urbano e PROJOVEM campo; 7) Formação de professores e gestores; 8) Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) EJA; 9) Chamada pública; 10) Novas Diretrizes Operacionais para a EJA; 11) Sistema CADEJA; 12) Medalha Paulo Freire.

O Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024 vem sendo analisado e debatido em eventos virtuais organizados pelos fóruns de EJA e pela Cátedra Unesco de EJA³², contando com a

³² A Cátedra UNESCO de EJA tem o formato de uma rede interinstitucional, proposta e coordenada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que promove eventos, formação de educadores, publicações, documentação, debates e pesquisas, intercâmbios regionais, nacionais e internacionais, além de outras atividades no campo da EJA. Tem como objetivo principal promover e incentivar cursos, seminários, eventos científicos e atividades de pesquisa, ensino-aprendizagem, documentação e disseminação de informações na área da educação de jovens e adultos. Site oficial da Cátedra: <https://www.ce.ufpb.br/catedraunescoejaj/>.

participação de representantes da SECADI e de professores e pesquisadores de diferentes universidades do Brasil. A conjuntura atual permite vislumbrar um cenário de otimismo, porém ressaltando que há inúmeros desafios para que ocorra a implementação dessas políticas em todo o território brasileiro. O art. 4º do referido decreto institui que:

A adesão do Estado, do Distrito Federal ou do Município ao Pacto será voluntária e se dará mediante assinatura do respectivo termo pelo chefe do Poder Executivo do ente federativo ou por seu representante em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2024).

Então, paralelamente à divulgação do Pacto, o Ministério da Educação promoveu uma ampla campanha estimulando a adesão de estados e municípios, cujo prazo final estabelecido foi de 31 de julho de 2024. Essa divulgação é importante, uma vez que, em muitas localidades, predomina o discurso de que não há demanda pela EJA, justificando a não abertura de turmas e escolas mesmo com a presença de dados que demonstram situação contrária. Nesse sentido, a chamada pública, o Pé-de-Meia e o PDDE equidade EJA podem ser um diferencial.

Segundo calendário divulgado pelo MEC, em setembro e outubro de 2024 acontecerá a formação para a coordenação estratégica no Brasil: 56 coordenadores de gestão e formação e mais 1.719 articuladores regionais. Espera-se que o ano letivo de 2025 inicie com as bases apresentadas para as escolas, e as redes organizem a contratação de professores, matrículas e as formações continuadas. As ações previstas, portanto, sinalizam a possibilidade de uma Política de Estado para a Educação de Jovens e Adultos. Por hora, é necessário aguardar a adesão dos estados e municípios ao Pacto e aguardar as dificuldades que surgirão na prática.

Embora reconheça a importância de demonstrar os percursos históricos da EJA delimitados para este estudo, não era objetivo aprofundar de forma veemente sobre os fatos, e sim ressaltar quanto os diferentes posicionamentos políticos internacionais e nacionais, os movimentos sociais e as necessidades decorrentes do mundo do trabalho influenciam nas questões educacionais.

A análise de dados realizada até então sobre os indicadores sociais brasileiros, com ênfase aos relativos à educação, tem uma importância significativa para a reflexão da abordagem geográfica dos fenômenos educacionais. Isso posto, a próxima seção se destina a apresentar as modificações ocorridas quanto aos conteúdos geográficos que serão ensinados aos alunos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista as adaptações à BNCC e ao Novo Ensino Médio.

4

CADÊ A GEOGRAFIA? A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, O NOVO ENSINO MÉDIO E A EJA

O ensino de Geografia visa oportunizar aos alunos a compreensão do espaço geográfico, seu objeto de estudo, bem como as transformações que nele ocorrem em função de fatores culturais, econômicos, históricos, sociais e naturais, permitindo-lhes relacionar os conceitos geográficos apreendidos no ambiente escolar à sua vivência.

Assim, para Santos (2006, p. 39), o espaço geográfico é aquele “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. Segundo o autor, a natureza é de onde provêm as coisas que são transformadas em objetos pela ação humana por meio da técnica. E segue seu pensamento afirmando:

No princípio, tudo eram coisas, enquanto hoje tudo tende a ser objeto, já que as próprias coisas, dádivas da natureza, quando utilizadas pelos homens a partir de um conjunto de intenções sociais, passam, também, a ser objetos (Santos, 2006, p. 40).

Por conseguinte, o espaço geográfico contemporâneo está intimamente ligado à lógica de produção e reprodução do capital. No meio técnico-científico-informacional (conceito creditado a Milton Santos, e que traz como uma de suas principais características refletir a evolução das técnicas, na chamada era da modernidade e/ou era da informação), em que se unem ciência, tecnologia e informação, o conhecimento está atrelado à geração de lucros, tornando-se uma das principais fontes do sistema capitalista para a garantia de controle e poder.

É inequívoco que esse processo de evolução da sociedade impacta as relações sociais, reconfigurando comportamentos e incidindo nas relações educacionais, nos processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, nos conteúdos geográficos presentes no currículo escolar

da Educação Básica. Todo o transcurso histórico da educação brasileira, com enfoque na EJA, explicitado nas seções anteriores, demonstrou a influência de fatores internos e externos que moldaram a atual conjuntura, e a Geografia, enquanto componente curricular, não ficou alheia a esse processo.

4.1 Dos PCNs à BNCC: o que esperar da Geografia?

Com a promulgação da LDB (1996), ocorreram mudanças significativas na educação brasileira pautadas nos princípios neoliberais, tornando-se necessária a criação de uma nova proposta curricular que contemplasse essas transformações. A partir de discussões e debates orientados por organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), direcionados ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, que objetivavam, de maneira flexível, orientar professores e equipe pedagógica na construção de seus currículos. Embora tenham sido elaborados pelo Governo Federal, não estava expressa a obrigatoriedade de segui-los.

A criação dos PCNs se deu em uma conjuntura de pós-redemocratização do Brasil, dispondo a servir como referencial para a elaboração, revisão e renovação dos currículos. No período de Regime Militar (1964 a 1985), a educação foi marcada por uma perspectiva tecnicista e pouco crítica, uma tentativa de controle ideológico para alinhamento do sistema educacional aos interesses do regime³³.

Assim, com a iminência dos PCNs, buscava-se um ensino voltado a atender às novas demandas do capitalismo, permanecendo as ideias da formação técnica e profissional para o mercado de trabalho (Cavallini; Richter, 2024). Nesse, os saberes escolares foram organizados por área, e não mais por disciplinas, com a justificativa de aumentar as possibilidades de aprendizagens dos alunos. A esse respeito, Rocha (2010, p. 17) contradiz o enunciado ao afirmar que a Geografia permanece sendo tratada no documento como uma disciplina e justifica: “O fato de ser sugerido um tratamento multidisciplinar quando do ensino dos conteúdos cognitivos, procedimentais ou atitudinais, não faz com que necessariamente ocorra um agrupamento de conhecimentos produzidos por áreas afins”.

³³ Em 1971 foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), que reorganizou o Ensino Fundamental e Médio, criando um currículo nacional e introduzindo disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), que visavam transmitir os valores do regime militar, como patriotismo e disciplina.

Corroborando as ideias de diversos autores referentes à relação intrínseca entre a aprovação dos PCNs e a reforma neoliberal no campo educacional brasileiro, Pontuschka (1999) ressalta que esse não é um projeto isolado, sendo a continuidade de políticas educacionais iniciadas com a LDB (1996), ditadas pelo conjunto de países centrais, destinadas aos países denominados como emergentes, sob o respaldo e a colaboração do Estado. Esse conjunto de medidas implementadas afetam profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras.

Sobre o processo de construção dos PCNs, Girotto (2016, p. 10) destaca que:

Esta lógica de construção centralizada do documento reforça uma perspectiva de organização da educação que visa legitimar um amplo processo de racionalidade técnico-burocrática, colocando no centro das decisões os conhecimentos vinculados aos especialistas competentes, vistos, portanto, como os únicos capazes de definir os princípios teóricos e metodológicos que devem reger o sistema educacional brasileiro.

A forma de construção centralizada a que se refere o autor seguiu-se por um profundo ataque à autonomia da escola e do seu corpo docente, escassez de investimentos, fragilização das condições de trabalho e imputação do êxito ou fracasso quanto à execução da nova proposta curricular à escola e ao professor.

Dando continuidade às determinações dos organismos internacionais, uma série de mudanças foram introduzidas nas políticas educacionais brasileiras com viés tecnicista, como a imposição de um sistema de avaliação baseado em testes padronizados, visando ao controle do trabalho docente e à valorização de acordo com os resultados. E, assim, corrobora Girotto (2016, p. 12): “Nesta lógica, os espaços de debate e construção democrática vão sendo substituídos por uma concepção de gestão tecnocrática e gerencial que passa a permear os diferentes serviços públicos no Brasil”.

Essa nova concepção de gestão interfere, evidentemente, na Geografia que será ensinada aos alunos da Educação Básica. Nos PCNs para essa disciplina é expressa a necessidade de considerar quais são as categorias mais adequadas aos alunos em cada etapa dos ciclos³⁴. No volume cinco dos PCNs (terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental) atribuído à Geografia (Brasil, 1998) há uma apresentação das correntes do pensamento geográfico, evocando a

³⁴ Os ciclos nos PCNs se referem a uma organização do tempo escolar em diferentes etapas, cada uma com objetivos educacionais específicos. Esses ciclos são divididos em: 1) Ciclo de alfabetização – 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental; 2) Ciclo de Consolidação – 4º e 5º ano do Ensino Fundamental; 3) Ciclo Interdisciplinar – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o documento, esses ciclos visam adaptar o ensino às necessidades e ao ritmo de aprendizagem dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz (Brasil, 1997).

influência dos objetos e métodos para essa ciência em cada uma delas e, ainda, seus desdobramentos para o ensino escolar.

Consta no PCN EM que: “No Ensino Médio, o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (Brasil, 2000, p. 30). De acordo com o documento, há a divisão do conhecimento escolar em três áreas³⁵, sendo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas³⁶ e suas Tecnologias. O uso do termo tecnologia associado às áreas do conhecimento para o Ensino Médio é justificado no documento: “Neste, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho” (Brasil, 2000, p. 93).

Quanto ao que se espera para a área das Ciências Humanas e suas Tecnologias, está presente no PCN EM que:

Tem por objeto amplo o estudo das ações humanas no âmbito das relações sociais, que são construídas entre diferentes indivíduos, grupos, segmentos e classes sociais, bem como as construções intelectuais que estes elaboram nos processos de construção dos conhecimentos que, em cada momento, se mostram necessários para o viver em sociedade, em termos individuais ou coletivos (Brasil, 2000, p. 21).

É nesse seguimento que são apresentados os contextos de transformações no mundo (principalmente os ligados aos processos de industrialização e urbanização) que emergem as críticas contundentes à Geografia Tradicional “por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário” e à Geografia do marxismo ortodoxo e militante “por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes” (Brasil, 1998, p. 22).

Mesmo reconhecendo a contribuição do marxismo para o aluno compreender e explicar o processo de produção do espaço, suas contradições e desigualdades tanto no meio urbano quanto no rural, é apontada no documento a busca por métodos que considerem as dimensões subjetivas e singulares dos seres humanos em sociedade. E seguem as críticas:

³⁵ Segundo o PCN EM: “A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica” (Brasil, 2000, p. 19).

³⁶ Para Couto (2016, p. 191): “A geografia nunca se encaixou perfeitamente nas ciências humanas e nem nas ciências naturais, pois aborda temas humanos e naturais, por força da filosofia neo-kantiana na virada do século XIX para o XX. Da mesma forma, o ser humano pode ser interpretado como um sujeito-objeto de estudo da história natural e, simultaneamente, social”.

Se o marxismo possibilita compreender a maneira como a sociedade se organiza em torno das atividades básicas da produção e reprodução da vida material e mesmo de aspectos não-materiais como a linguagem, as crenças, a estrutura das relações sociais e as instituições, ela torna-se insuficiente como método quando se procura compreender o mundo simbólico e das representações que orientam, também, as relações com o mundo (Brasil, 1998, p. 23).

Não se nega totalmente, portanto, a relevância da abordagem de cunho marxista para a compreensão do espaço geográfico. O que se torna evidente é a concepção de Geografia almejada nas orientações curriculares para o ensino dessa ciência:

é clara a intenção do Estado em oficializar uma geografia de fundamentação fenomenológica³⁷ e construtivista nas salas de aulas, como podemos concluir se analisarmos as prescrições feitas para esta disciplina no contexto da política curricular oficial em implementação no Brasil (Rocha, 2010, p. 23).

Ratificando o autor, Pizzato (2001) ainda reitera que, ao negar a contribuição dos pressupostos marxistas à Geografia presente nos PCNs, os elaboradores do documento defendem uma educação voltada aos valores individuais e individualistas, que ocultam as contradições e os conflitos ocasionados pela relação capital e trabalho. Negam uma educação baseada na consciência de classe e na luta pela transformação social. Ariovaldo Umbelino de Oliveira, nesse mesmo viés de pensamento, completa: “Formar cidadãos que apenas se enxerguem como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe” (Oliveira, 1999, p. 54).

Os autores supracitados concordam que o texto dos PCNs possui problemas conceituais de base filosófica, histórica, teórica e pedagógica. Se, por um lado, os elaboradores priorizam para o documento uma proposta de Geografia baseada na fenomenologia, seus princípios não estão de todo lá presentes. Mesmo na tentativa de desqualificar o marxismo, como já exposto, utilizam suas categorias de análise para explicar as desigualdades da distribuição de renda.

Assim, prosseguindo à análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, área de Ciências Humanas, consta que a Geografia deve:

- orientar o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu “*locus espacial*” e o interligam a outros conjuntos espaciais;
- reconhecer as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais, o que permite comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de utilização e/ou

³⁷ De acordo com Pizzato (2001, p. 130): “A geografia de fundamentação fenomenológica leva em conta uma percepção individual do espaço e uma leitura psicologizada da realidade sem questionar as condições materiais que a determinam — o que resulta numa visão a-histórica e descomprometida com as contradições socioespaciais”.

exploração de recursos e pessoas, em busca do respeito às diferenças e de uma organização social mais equânime;

- tornar-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua responsabilidade com o seu “lugar-mundo”, através de sua identidade territorial. (Brasil, 2000, p. 31).

No que tange aos conceitos geográficos que contribuem para uma análise científica do espaço, destacam no documento: paisagem, lugar, território e territorialidade, escala (cartográfica e geográfica), globalização, técnica e redes. Todos eles são apresentados de maneira simples, de forma a demonstrar sua importância para o alcance das competências e habilidades específicas para a Geografia enquanto componente curricular. Para Oliveira (1999), os conceitos citados são produtos históricos de diferentes correntes de pensamento e possuem uma identidade epistemológica, o que justifica a dificuldade de compreensão e articulação entre eles, tornando-os um problema a mais para a prática docente nos Ensinos Fundamental e Médio.

Em 2006, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, lançou as Orientações Básicas para o Ensino Médio (OCEM), cujo volume 3 estava destinado às Ciências Humanas e suas Tecnologias. Elas foram criadas com o objetivo de oferecer diretrizes pedagógicas e orientações para professores e escolas brasileiras, oportunizando melhorias na qualidade do ensino ofertado e garantindo que o currículo do Ensino Médio fosse mais coerente e alinhado às necessidades dos alunos. Nesse sentido, o documento apresenta uma visão sobre como deve ser entendida a política curricular:

[...] como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o **rompimento com práticas arraigadas** (Brasil, 2006, p. 8, grifo nosso).

A citação *in verbis* indica um entendimento sobre currículo que vai além da pura e simples seleção de conteúdos para cada etapa escolar. O professor dá ao currículo seu próprio sentido a partir de suas tensões e demandas pessoais. Há que se ressaltar, porém, que a escola e o currículo são importantes instrumentos de controle social (Lopes; Macedo, 2014) e que romper com práticas arraigadas nem sempre simboliza uma mudança positiva, podendo ser uma adaptação ao novo modelo que se almeja ensinar/aprender. As palavras de Straforini (2011, p. 47) complementam esse pensamento: “o estado capitalista está a serviço do poder hegemônico, ao produzir documentos oficiais curriculares ele está reproduzindo, por intermediação do currículo, um discurso de manutenção de hegemonia capitalista”.

Sobre a Geografia presente nas OCEM, espera-se que seus conhecimentos preparem o aluno para localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade,

formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico e pensar e atuar criticamente em sua realidade, tendo em vista a sua transformação. Para tanto, o professor deverá proporcionar aulas que gerem reflexões nessa direção. “Os professores devem, portanto, refletir e repensar sua prática e vivências em sala de aula, com a mudança e a incorporação de novos temas no cotidiano escolar” (Brasil, 2006, p. 43).

Os conceitos básicos estruturantes da Geografia no documento estão assim elencados, conforme Quadro 7:

Quadro 7 – Conceitos estruturantes da Geografia e suas articulações presentes nas OCEM

CONCEITOS ESTRUTURANTES E SUAS ARTICULAÇÕES	
CONCEITOS	ARTICULAÇÕES
Espaço e Tempo	• Principais dimensões materiais da vida humana. • Expressões concretizadas da sociedade. • Condicionam as formas e os processos de apropriação dos territórios. • Expressam-se no cotidiano, caracterizando os lugares e definindo e redefinindo as localidades e regiões.
Sociedade	• Consideradas as relações permeadas pelo poder, apropria-se dos territórios (ou de espaços específicos) e define a organização do espaço geográfico em suas diferentes manifestações: território, região, lugar etc. • Os processos sociais redimensionam os fenômenos naturais, o espaço e o tempo.
Lugar	• Manifestação das identidades dos grupos sociais e das pessoas. • Noção e sentimento de pertencimento a certos territórios. • Concretização das relações sociais vertical e horizontalmente.
Paisagem	• Expressão da concretização dos lugares, das diferentes dimensões constituintes do espaço geográfico. Pelas mesmas razões já apontadas, não limitaria a paisagem apenas ao lugar. • Permite a caracterização de espaços regionais e territórios, considerando a horizontalidade dos fenômenos.
Região	• Região se articula com território, natureza e sociedade quando essas dimensões são consideradas em diferentes escalas de análise. • Permite a apreensão das diferenças e particularidades no espaço geográfico.
Território	• O território é o espaço apropriado. • Base da região. • Determinação das localizações dos recursos naturais e das relações de poder. • A constituição cotidiana de territórios tem como base, as relações de poder e de identidade de diferentes grupos sociais que os integram, por isso eles estão inter-relacionados com conceitos de lugar e região.

Fonte: adaptado pela autora de Brasil (2006).

Baseando-se nos conceitos estruturantes e em suas articulações, foram definidos os seguintes eixos temáticos:

- a) Formação territorial brasileira;
- b) Estrutura e dinâmica de diferentes espaços urbanos e o modo de vida na cidade, o desenvolvimento da Geografia urbana mundial;
- c) O futuro dos espaços agrários, a globalização, a modernização da agricultura no período técnico-científico informacional e a manutenção das estruturas agrárias tradicionais como forma de resistência;
- d) Organização e distribuição mundial da população, os grandes movimentos migratórios atuais e os movimentos socioculturais e étnicos, as novas identidades territoriais;
- e) As diferentes fronteiras e a organização da geografia política do mundo atual, estado e organização do território;
- f) As questões ambientais, sociais e econômicas resultantes dos processos de apropriação dos recursos naturais em diferentes escalas, grandes quadros ambientais do mundo e sua conotação geopolítica;
- g) Produção e organização do espaço geográfico e mudanças nas relações de trabalho, inovações técnicas e tecnológicas e as novas geografias, a dinâmica econômica mundial e as redes de comunicação e informações.

A relevância desses eixos temáticos para a formação geográfica do aluno é inegável, porém chama a atenção o pouco destaque dado aos estudos sobre o Brasil. É evidente que em todos os eixos é possível estabelecer uma conexão entre os acontecimentos nacionais e internacionais, locais e globais. Fica a pergunta: será que os livros didáticos elaborados a partir dessas orientações fizeram essa conexão ou ela ficou a cargo do professor? No caso dessa última possibilidade, será que os professores possuem formação, tempo e disponibilidade para explorar tais questões em sala de aula? O intuito não é responder a esses questionamentos, e sim evidenciar a baixa ênfase aos estudos geográficos do Brasil, contrariando o art. 26 da LDB, parágrafo 1º: “Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (Brasil, 1996). A posição coadjuvante do Brasil no estabelecimento dos eixos temáticos pode acarretar o desconhecimento, por exemplo, das desigualdades socioespaciais latentes em nosso território. Seria essa a intenção?

E, seguindo a lógica de adaptação curricular aos moldes do neoliberalismo e à luz do que apregoavam os PCNs, as DCNs e as OCEM, chega-se ao resultado mais atual das políticas curriculares do país: a implementação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017) para definir a organização dos currículos no decorrer das etapas e modalidades da Educação Básica.

4.1.1 A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular possui amparo legal e legítimo, sendo prevista na Constituição de 1988 (artigos 205 e 210), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96, inciso IV do artigo 9º, artigo 26) de 1996, na alteração da LDB em 2017 (Lei nº 13.415/17, artigo 35-A e artigo 36, parágrafo 1º) e no Plano Nacional de Educação de 2014 (Lei nº 13.005/14 – meta 7, estratégia 7.1):

Estabelecer e implantar, mediante pactuação Interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

O processo de construção e aprovação da BNCC foi marcado por um itinerário de disputas de interesses e decisões centralizadas do Ministério da Educação, o qual se utilizava do mantra de construção de um documento com caráter democrático e participação ativa da sociedade.

No ano de 2015, o Ministério da Educação lançou a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, elaborada por 116 especialistas indicados pelo próprio órgão, vinculados aproximadamente a 35 universidades estaduais e federais e por dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Em maio de 2016, foi publicada a segunda versão da BNCC, resultado de seminários conduzidos pelas secretarias de educação de cada estado brasileiro, em que foram coordenados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Secretários de Educação (UNDIME). Para o “Movimento pela Base Nacional Comum”³⁸, ela resulta de uma intensa participação da sociedade. Contraditoriamente, movimentos ligados,

³⁸ Na página virtual do movimento, na seção “Quem Somos”, consta: “Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e a implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio.” Para mais informações, visite a página: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>.

sobretudo a universidades públicas do país, denunciaram que a atuação da sociedade civil foi, por vezes, silenciada.

Já em abril de 2017, o MEC apresentou a terceira versão da BNCC. Curiosamente, a primeira versão abarcava em sua estrutura todas as etapas de ensino, desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio, fato que não se repetiu, e o Ensino Médio foi excluído do documento. Para diferentes associações e organizações vinculadas à educação, essa última versão desconsiderou as críticas realizadas. Nesse sentido, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) publicou uma nota expondo suas preocupações relativas a essa versão do documento, assim sintetizadas:

- A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países;
- A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos;
- A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil;
- A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2017).

Na verdade, a BNCC foi gestada em um cenário político de grandes turbulências e instabilidades que culminaram com o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff (iniciado em dezembro de 2015 e concluído em agosto de 2016, quando o então vice-presidente Michel Temer assume a Presidência da República Federativa do Brasil em definitivo até o fim do mandato, em 2018) e o acirramento de interesses nas esferas públicas e privadas. Houve, nesse período, a construção de um discurso em torno da necessidade de reformas em diferentes instâncias administrativas sob a alegação de superar a ineficiência de governos anteriores³⁹. A mudança presidencial implicou também a mudança das orientações políticas e ações do

³⁹ De fato, muitas alterações e reformas, além das realizadas no campo educacional, ocorreram no país durante o breve governo Temer, a saber: a imposição do teto de gastos públicos (Emenda Constitucional nº 55, de 20 de setembro de 2017), mudanças no regime de exploração de petróleo no Brasil (Lei nº 13.365, de 29 de novembro de 2016) a Reforma Trabalhista de 2017 (Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017) e a Lei da Terceirização (Lei nº 13.429 de 31 de março de 2017).

governo, que ressoaram no Ministério da Educação. Os novos dirigentes da pasta desconsideraram as discussões que haviam sido realizadas até então⁴⁰.

Mas o que vem a ser a BNCC? Em sua versão destinada ao Ensino Médio, homologada pela Portaria nº 1.570 (publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, p. 146), afirma-se que a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Tendo como principal objetivo estabelecer um conjunto de conhecimentos e aprendizagens básicas no decorrer das etapas e modalidades a todos os alunos da educação básica brasileira, a BNCC tem como foco o desenvolvimento de competências, definida no documento normativo como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017).

A BNCC para o Ensino Médio está organizada da seguinte forma:

⁴⁰ Organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), em novembro de 2014 foi realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE). Ela resultou em um documento com propostas e reflexões para a educação brasileira. Dessa forma, é considerada um referencial para o processo de mobilização para a BNCC. Em junho de 2014, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da base. A portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, instituiu comissão de especialistas para a elaboração de proposta da Base Nacional Comum Curricular. Em dezembro de 2015 foi disponibilizada a primeira versão do documento, ficando disponível para consulta pública, leitura e análise pela população.

Figura 1 – Organização da BNCC para o Ensino Médio



Fonte: Brasil (2017).

Como demonstrado na Figura 2, a BNCC do Ensino Médio está organizada em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB (1996). A organização por áreas, segundo o documento, não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e seus saberes próprios construídos de maneira histórica, visando à formação de indivíduos em uma perspectiva interdisciplinar. Implicam o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para a apreensão e intervenção na realidade, necessitando de trabalho conjugado e cooperativo dos professores no planejamento e na execução das aulas (Brasil, 2017).

Destarte, essa base nacional ocasiona alguns impactos e novos desafios para a educação brasileira em virtude da necessária adaptação dos currículos escolares, novas propostas de avaliação, novos materiais didáticos, como também a reformulação do processo de formação de professores. Para Katuta (2022, p. 161) “Tais proposições de ensino por áreas do conhecimento carecem de justificativas fundamentadas em estudos e pesquisas e constituem uma das ofensivas ideológico-mercantis das atuais políticas neoliberais”.

Fortalecendo a perspectiva da pedagogia das competências na base nacional, o aprendizado se volta cada vez mais para os interesses do mercado, menosprezando a

importância do conhecimento acumulado e uma educação humanista cuja finalidade seja a emancipação intelectual. De acordo com Laval (2019), em tempos neoliberais, a educação visa à formação do assalariado ou do “ativo” que aplica os conhecimentos específicos ou operacionais em uma atividade socialmente útil. “A razão de ser da instituição escolar não se encontra mais na distribuição mais igual possível do conhecimento, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilizado” (Laval, 2019, p. 68). Assim, a ação pedagógica molda o ser humano conforme os interesses mercadológicos.

As palavras de Milton Santos, em artigo intitulado *Os deficientes cívicos*, publicado originalmente em 24 de janeiro de 1999, na *Folha de S.Paulo*, complementa essa visão de prioridade por uma educação direcionada com exclusividade ao mercado de trabalho:

Hoje, sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a república, a cidadania e a individualidade. Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade (Santos, 1999).

O pensamento do autor coaduna com o contexto vivenciado no país referente às reformas educacionais. Está expresso no tópico Fundamentos Pedagógicos da BNCC que uma das preocupações em estabelecer no Brasil um ensino com foco nas competências está vinculado ao padrão adotado pelas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que comanda o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Com base nesses indicadores é realizada, no Brasil, avaliações que incidem no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O processo de aprovação da BNCC teve um forte caráter conservador, refletindo interesses de grupos privatizantes de setores interligados à educação, promovendo subordinação e conformação com a lógica capitalista. Com relação a esses grupos, merece destaque o movimento “Todos pela Educação”, criado em setembro de 2006, que é, basicamente, um conjunto de empresas capitaneadas pela Fundação Itaú Social, Grupo Gerdau, Instituto Camargo Correa, Fundação Bradesco, em parceria com a Rede Globo, Fundação Ayrton Senna e apoio da Fundação Victor Civita, Instituto Paulo Montenegro, dentre outras.

Sobre esse movimento que tem atuado intensamente nas políticas públicas educacionais brasileiras, Frigotto (2011) assevera seu caráter cínico e sua disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional no seio das escolas públicas. O poder dessas organizações prevaleceu

sobre os demais, delegando às universidades e à sociedade civil organizada um papel subalterno na construção do documento normativo ou mesmo uma encenação midiática para forjar uma pretensa participação popular ativa em sua construção.

Ademais, há também os interesses comerciais. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica referente ao ano de 2023 (Brasil, 2024), o Brasil tinha 47,3 milhões de alunos matriculados em 178,5 mil escolas, contabilizando cerca de 2,4 milhões de professores (desses, 90,8% possuíam formação superior, e 80,6% eram mulheres). Os dados evidenciam que o público do setor educacional é grande e atrai olhares de cunho essencialmente comercial, tendo em vista os lucros que podem ser alcançados por meio de cursos de formação e capacitação de professores, materiais didáticos, pacotes tecnológicos etc., tudo facilitado pela adoção de um currículo básico e prescrito em território nacional.

Em meio a uma série de críticas e questionamentos quanto às suas reais intenções, a BNCC é resultado da atuação de diferentes atores individuais (professores, pesquisadores, empresários) e coletivos (empresas, universidades, institutos, fundações), expressando os interesses das classes sociais a que representam. Para Girotto (2022, p. 109): “Quando a BNCC se nega a discutir a complexidade da escola, seus territórios e sujeitos é porque, a priori, já definiu quais são os sujeitos do currículo”. É como se houvesse o apagamento dos interesses de uma determinada classe em detrimento a outra mais hegemônica.

A discussão realizada sobre o processo dessa construção é demasiadamente importante, não sendo o objetivo desta pesquisa aprofundar ainda mais nesse assunto. Por hora, o que foi apresentado permitirá uma melhor compreensão quanto aos conteúdos expressos para a área das Ciências Humanas, especificamente para o componente curricular Geografia na nova conjuntura curricular para o Ensino Médio.

4.1.2 O ensino de Geografia a partir do Novo Ensino Médio e a BNCC

Sendo a etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio é um direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Foi o último a ser propagado no Brasil, fato ocorrido somente na década de 1990, quando teve a ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas do país. Nesse período, houve um forte estímulo à municipalização do Ensino Fundamental para que as redes estaduais se encarregassem do Ensino Médio e tivessem condições de abarcar a nova demanda.

Para a última etapa da Educação Básica, a BNCC estabelece que essa deve: promover o desenvolvimento integral dos alunos; fortalecer a base comum de conhecimentos; flexibilizar e

personalizar a formação; desenvolver competências e habilidades gerais; incentivar o protagonismo juvenil e integrar teoria e prática.

Um pouco anterior à homologação da BNCC para o Ensino Médio foi instituída a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura dessa etapa da educação, o Novo Ensino Médio direcionado a todas as instâncias do ensino (municipal, estadual e federal). Essa lei foi implantada por meio de medida provisória⁴¹, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, sem discussão relevante com a comunidade escolar e sociedade em geral. Nas palavras de Saviani (2018, p. 302):

Retomando o espírito autoritário vigente na ditadura militar, o governo golpista baixou a reforma do ensino médio mediante Medida Provisória. Como responsáveis pelo Ensino Médio, conforme dispõe a LDB em vigor, os estados e o Distrito Federal deveriam ser consultados sobre a proposta de reforma desse nível de ensino. No entanto, nem mesmo foram informados, sendo surpreendidos com a entrada em vigor da referida reforma uma vez que, sendo baixada por medida provisória, passou a valer imediatamente após sua promulgação.

Com críticas contundentes à reforma do Ensino Médio, Frigotto (2017) entende que essa legaliza o apartheid social na educação brasileira e que o argumento de excesso de disciplinas esconde o que, de fato, querem tirar ou minimizar no currículo (Filosofia, Sociologia, História e Geografia). Para o autor, trata-se de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário para o desenvolvimento do trabalho complexo e a autonomia de pensamento para lutar por seus direitos. Ele ressalta, ainda, a precariedade das escolas no tocante ao espaço físico e à desvalorização dos professores, como reais problemas da educação que não serão nem têm pretensão de ser resolvidos com a reforma.

Corroborando com Frigotto (2017), Corti (2019), em seu texto, *Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio*, afirma que reformas curriculares são o modelo preferido de estados neoliberais quando propõem mudanças educacionais, ou apenas simulam ao não aumentarem investimentos, favorecerem as privatizações e ainda atenuarem por meio do marketing político os anseios da população por melhorias estruturais. Trata-se de uma ação política para atender a determinado plano de governo cuja prioridade não reflete as necessidades reais dos alunos.

⁴¹ As Medidas Provisórias (MPVs) são normas com força de lei editadas pelo presidente da República em situações de relevância e urgência. Apesar de produzir efeitos jurídicos imediatos, a MPV precisa da posterior apreciação pelas Casas do Congresso Nacional (Câmara e Senado) para se converter definitivamente em lei ordinária. O prazo inicial de vigência de uma MPV é de 60 dias, e é prorrogado automaticamente por igual período caso não tenha sua votação concluída nas duas Casas do Congresso Nacional (Brasil, 1988).

Esse movimento de utilizar a escola como instrumento de dominação acompanha a história da educação brasileira, e as transformações acontecem para adequar o currículo à situação política e econômica prevalecente no momento. As diferentes propostas de reformas que ocorreram nessa etapa do ensino no país sempre tiveram esse caráter autoritário, e algumas disciplinas ora eram incorporadas ao currículo e ora eram retiradas, dependendo do modelo econômico e do mecanismo ideológico que se almejava servir.

Diversos setores também teceram duras críticas à nova proposta para o Ensino Médio, em especial o Fórum Nacional de Educação, os conselhos e as secretarias estaduais de educação e demais entidades representativas. Ainda assim, o governo Temer lançou uma forte campanha publicitária nos mais variados meios de comunicação para persuadir a população sobre os benefícios iminentes da nova proposta para o Ensino Médio que estavam diretamente associados a uma maior flexibilização curricular, com redução das disciplinas obrigatórias e um alinhamento a necessidades do setor produtivo⁴². Os dois comerciais principais, de duração de um minuto cada, exibiam cenas que se passavam em uma sala de aula. Os atores interpretavam um aluno e uma professora que detalhava as propostas do novo modelo de Ensino Médio no país.

A atriz que representa a professora explica que o Novo Ensino Médio dará mais liberdade aos alunos na escolha das áreas do conhecimento, segundo sua vocação ou seu projeto de vida. Expõe, ainda, que o aluno poderia optar pela formação técnica caso quisesse concluir essa etapa e já começar a trabalhar. O outro vídeo traz como protagonista um ator que interpreta um aluno demonstrando as vantagens em poder escolher entre uma das quatro áreas do conhecimento para se aprofundar. A Figura 3, a seguir, retirada do site do MEC, evidencia como foi realizada essa campanha. Na parte inferior, se encontra a frase: “Agora é você quem decide o seu futuro”, fazendo referência à possibilidade de escolha por uma área específica.

⁴² Divulgada como um grande avanço e uma solução inovadora, a flexibilidade curricular do Novo Ensino Médio tende a acarretar efeitos opostos aos esperados, distanciando ainda mais o conhecimento destinado aos alunos da escola pública se comparado ao das grandes redes particulares.

Figura 2 – Imagem veiculada pelo MEC para popularizar o Novo Ensino Médio



Fonte: Brasil (2016).

Conforme previsto na Lei do Novo Ensino Médio, a carga horária a ser cumprida pelo aluno passa das antigas 800 horas para 1.400 horas anuais, definindo uma organização curricular mais flexível com a oferta de diferentes possibilidades de escolhas. Assim, o currículo dessa etapa deverá ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (documento normativo que define o que será ensinado) e por itinerários formativos⁴³. As disciplinas perdem sua autonomia e se apresentam diluídas nas quatro áreas do conhecimento. A justificativa para esse novo formato organizacional se encontra na BNCC:

[...] implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino”. (Brasil, 2017, p. 469).

Para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia, a BNCC propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens

⁴³ Segundo o Ministério da Educação, os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no novo ensino médio. Para Marques e Nogueira (2018, p. 165): “A promessa de que os jovens teriam livre escolha entre cinco itinerários formativos (línguas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional) cai por terra. A Lei nº 13.415/2017, depois de expor os itinerários de livre escolha, finda abrindo a possibilidade de, a critério dos sistemas, fazer um itinerário integrado. Este talvez seja o caminho de pelo menos 53% dos municípios brasileiros, que possuem uma única escola de ensino médio.”

essenciais desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental “[...] tendo como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos” (Brasil, 2017, p. 547).

Assim, os integrantes das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas passam a constituir um só corpo teórico-metodológico que, se por um lado busca a formação interdisciplinar, por outro acarreta a perda de conteúdos e o esvaziamento das categorias específicas de suas ciências. A ausência nominal da Geografia na BNCC do Ensino Médio, portanto, a faz disputar espaço junto aos itinerários formativos organizados em diferentes arranjos curriculares (Luz Neto, 2022). Tal situação compromete o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos e a mobilização dos seus conceitos e das suas categorias para a compreensão das contradições socioespaciais, por exemplo.

A área do conhecimento em que se encontra a Geografia na BNCC para a última etapa da Educação Básica apresenta essa ciência com superficialidade, limitando os estudos e as reflexões a respeito de seus conceitos norteadores. A posição secundária dada à Geografia leva à sua desconstrução pedagógica e científica, comprometendo as análises a respeito do desenvolvimento espacial e crítico, tão relevantes para ela.

Em meio a um quadro preocupante com relação ao futuro da Geografia enquanto componente curricular da Educação Básica, a comunidade geográfica não esteve alheia ao debate, posicionando-se diante da forma antidemocrática em que as decisões de mudanças foram tomadas e ressaltando a necessidade permanente de diálogo com toda a comunidade escolar. A título de exemplo, a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE) fizeram duras críticas quanto à ausência da Geografia enquanto componente curricular obrigatório no Ensino Médio e a consequente desconsideração dos seus saberes.

Os documentos divulgados por essas entidades representativas reivindicavam a reafirmação do lugar da Geografia no currículo escolar, atentando a sua importância para problematizar e interpretar os fatos concernentes ao espaço produzido aos moldes do capitalismo. Seu esvaziamento curricular comprometerá diretamente a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Indiferente às reivindicações, em dezembro de 2018, o ministro da Educação Rossieli Soares homologou a terceira e última versão da base, abarcando todas as etapas da Educação Básica brasileira. Dessa maneira, a BNCC destinada ao Ensino Médio elenca seis competências específicas para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a saber:

- 1) Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica;
- 2) Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações;
- 3) Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global;
- 4) Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades;
- 5) Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos;
- 6) Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

São, ao todo, 6 competências e 31 habilidades para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas destinadas ao Ensino Médio. Do ponto de vista organizacional, não há uma distribuição das habilidades e competências por série, permitindo, segundo o documento normativo, maior flexibilidade à grade curricular a ser feita pelas secretarias estaduais e municipais.

Em todas as 6 competências listadas é possível estabelecer uma conexão com o conhecimento geográfico, mas em especial as de número 2 e 4 apresentam uma aproximação ainda mais direta com a Geografia. No Quadro 8, a título de exemplo, foi realizada uma análise referente à competência de número 2, suas respectivas habilidades para a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e sua consequente articulação com o conhecimento geográfico:

Quadro 8 – Competências e habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e sua articulação com a Geografia

(continua)

Competência 2) Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	
Habilidades	Articulação com o conhecimento geográfico
(EM13CHS201) ⁴⁴ Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	Articulando a competência à respectiva habilidade infere-se que o conhecimento geográfico contribuirá para a análise de aspectos políticos, sociais e econômicos de diferentes espaços geradores e receptores de migrantes. A partir de então utilizar, por exemplo, a categoria trabalho para a compreensão dos fatores que ocasionam os processos migratórios e suas dinâmicas em diferentes escalas.
(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.	Para a segunda habilidade a contribuição da Geografia, recorrendo aos conceitos principais das suas categorias de análise, concerne na leitura e identificação dos diferentes impactos das tecnologias ao meio econômico, social e ambiental estendendo tal leitura de forma multiescalar.
EM13CHS203 Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo / sedentarismo, esclarecimento / obscurantismo, cidade/campo, entre outras).	A Geografia contribui no desenvolvimento dessa habilidade por meio de situações onde os territórios, as fronteiras e as territorialidades tensionem as demarcações legais e os marcos cartográficos. A partir dela é possível problematizar os dualismos, com enfoque à relação cidade/campo, negando uma posição de antagonismo entre estes.
(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.	O saber geográfico é importante para o desenvolvimento dessa habilidade pois permite e amplia discussões sobre territórios, territorialidades e fronteiras decorrentes de acordos e organizações internacionais. Permite, a partir da geopolítica compreender os conflitos internos e externos em diversas regiões do espaço terrestre.

⁴⁴ Os códigos alfanuméricos, como previsto pela Base Nacional Comum Curricular, servem para identificar e classificar os objetivos do ensino. O primeiro par de letras indica a etapa; o primeiro par de números indica as séries em que a habilidade pode ser desenvolvida; a segunda sequência de letras indica a área do conhecimento ou componente curricular; os números finais indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade (1º número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números) (Brasil, 2018, p. 34).

Quadro 8 – Competências e habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e sua articulação com a Geografia

(conclusão)	
(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.	A partir desta habilidade é pertinente discutir e aprofundar sobre o tema Globalização e suas implicações para o mundo e, principalmente, para o Brasil.
(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.	Os conhecimentos cartográficos contribuem a esta habilidade ao permitir análises de diferentes representações do espaço, em diferentes escalas. Pela Geografia e suas categorias de análise a compreensão da produção e ocupação humana em lugares distintos se amplia.

Fonte: adaptado pela autora de Brasil (2018).

Nas diversas habilidades específicas para as competências das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o saber geográfico é fundamental para seu desenvolvimento, sendo inviável, portanto, que o processo de ensino-aprendizagem seja desenvolvido por um profissional de “notório saber”. O quadro elaborado pela autora reflete sua visão enquanto pesquisadora e, essencialmente, como professora de Geografia no Ensino Médio regular e da EJA. A partir das competências e habilidades, foram delimitadas as possibilidades reais da abordagem geográfica nos itinerários formativos.

Ao mesmo tempo que se busca um fio de esperança para um não apagamento da Geografia, as palavras de Giroto (2021, p. 9) em artigo intitulado: *Qual raciocínio? Qual Geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular*, ampliam as inquietações, qual seja: “No interior de uma lógica técnico-instrumental, a BNCC apresenta uma geografia sem geografia, sem contexto, sem história, sem conflito, configurando-se, portanto, em um obstáculo epistemológico [...]”.

Nesse sentido, em texto publicado no ano seguinte, intitulado: *Qual currículo? Qual escola? Qual educação? Notas sobre a BNCC*, as esperanças se renovam para um certo protagonismo do conhecimento geográfico, pois, nas palavras do mesmo autor supracitado (2022, p. 108):

Se na perspectiva da BNCC a escola é o espaço em que se instauram lógicas produzidas por agentes em escalas distantes, para o sujeito da educação as escolas se configuram como territórios onde estas lógicas podem ser subvertidas, reinventadas e superadas.

A atuação do professor, mesmo em tempos de cerceamentos que acontecem dentro e fora do ambiente escolar, ainda pode fazer a diferença no sentido de ir contra o sistema, de, mesmo em tempos de prevalência de uma educação não emancipadora, promovê-la por meio

do currículo oculto⁴⁵, pois com ele se aprendem atitudes, comportamentos, valores e orientações que influenciam os alunos, sejam eles de qualquer etapa educacional, a se ajustarem ou não às injustiças tão presentes na sociedade capitalista.

As discussões até aqui engendradas pelas reformulações dos currículos impactam a educação, como se pôde notar, em todos os seus níveis e modalidades. Sendo assim, é pertinente indagar: como se enquadram a Educação de Jovens e Adultos e o ensino de Geografia para a modalidade nessa conjuntura de transformação curricular?

4.2 A omissão e o silenciamento da Educação de Jovens e Adultos na Base Nacional Comum Curricular

Como já visto, a EJA configura-se como um direito a ser garantido por intermédio de políticas públicas previstas na Constituição Federal da República Federativa do Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (definida como uma das modalidades da educação básica) e reafirmado pelos Planos Nacionais de Educação elaborados a partir dessa, com importância significativa para milhões de pessoas jovens, adultas e idosas que estão em busca de melhores condições de vida.

A EJA é, historicamente, uma conquista democrática do campo educacional aos que tiveram negadas as condições apropriadas de inserção e permanência nos espaços escolares em tempos de infância e adolescência. Essa conquista carece de constante vigília para que o reconhecimento alcançado por meio de leis seja colocado em prática, oportunizando o acesso em condições adequadas e equânimes.

Dessa forma, a análise crítica da BNCC permite perceber a invisibilidade da modalidade no documento. Sua versão destinada ao Ensino Fundamental, aprovada em 2017, não apresentou uma parte especificamente sobre a EJA. Em 2018, a parte complementar referente ao Ensino Médio também não fez menção sobre a referida modalidade, ocultando, assim, o reconhecimento da diversidade social, econômica, cultural e étnica do público que a compõe, carregado por um histórico de exclusão escolar que não pode ser ignorado na elaboração dos currículos.

Na parte introdutória da versão final da BNCC apresentada em 2018, consta que, para a organização dos currículos, devem-se considerar as diferentes modalidades de ensino:

⁴⁵ Para Silva (2003, p. 78), o currículo oculto sob uma perspectiva crítica pode ser definido como: “[...] todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais, destacando o compromisso com a equidade para reverter a situação de marginalização de determinados grupos sociais e das pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria (Brasil, 2018).

A busca pela expressão “jovem e adulto” na BNCC resultou em seis notificações: a primeira na parte introdutória, como já mencionado; as três seguintes encontradas na área de Linguagens (Língua Portuguesa) para a primeira fase do Ensino Fundamental; a quinta também na área de Linguagens (Educação Física) para o mesmo nível de ensino e, por fim, a sexta, presente no início da parte destinada ao Ensino Médio (citação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011, DCNEM/2011). É notório que as expressões relativas à modalidade foram citadas na base de modo frívolo, carentes de discussão específica e detalhada no que tange, principalmente, aos tipos de aprendizagens a serem desenvolvidas e as características inerentes ao público atendido.

Não houve, portanto, no decorrer do texto, nenhum destaque quanto às especificidades da EJA e as questões diversas vivenciadas pelos alunos trabalhadores do ensino regular noturno, evidenciando que as mudanças curriculares promovidas pela BNCC não foram concebidas para esse público. Para Ventura e Barbosa da Silva (2024), a ausência da EJA no documento pode estar associada ao fato de essa modalidade ter sido considerada com menos prestígio pelo MEC, não carecendo de, naquele momento, entrar na pauta das políticas curriculares nacionais.

Em vista dessa não observância da EJA na BNCC, em maio de 2021 o Ministério da Educação divulgou a Resolução nº 01/2021, instituindo Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização e à Base Nacional Comum Curricular, e Educação de Jovens e Adultos a Distância (Brasil, 2021). Os aspectos dispostos nessa resolução não foram objeto de discussão ampla pela comunidade acadêmica, pelas secretarias estaduais e municipais de Educação ou pelas organizações da sociedade civil. Nesse sentido, as autoras supracitadas reforçam que os diversos movimentos sociais que lutam por direitos e defendem a educação pública rejeitam a BNCC e a concepção de EJA contida nessas diretrizes operacionais.

Ao contrário da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que foi antecedida pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000, em que o relator conselheiro Roberto Jamil Cury ofereceu bases doutrinárias para a modalidade (inclusive enfatizando as funções da EJA: reparadora, equalizadora e permanente ou qualificadora), o parecer que antecedeu a Resolução nº 01/2021

não teve essa mesma preocupação, priorizando indicações metodológicas de como operacionalizar os princípios e as diretrizes gerais, sem ao menos fazer menção aos preceitos de Roberto Jamil Cury, “[...] realizando uma operação de apagamento dos fundamentos sobre os quais se assentaram as normas até então vigentes” (Movimento pela Base, 2022, p. 38).

Em seu artigo 1º, a Resolução nº 01/2021 especifica as diretrizes operacionais para a EJA no que se refere ao seu alinhamento à BNCC; à Política Nacional de Alfabetização; à duração dos cursos e idade mínima para ingresso; à forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA; à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD); à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional (Brasil, 2021).

No que se refere ao terceiro segmento da EJA (correspondente ao Ensino Médio), o art. 12 da Resolução nº 01/2021 especifica que sua oferta poderá ocorrer de forma presencial e/ou a distância, cujos currículos serão compostos por formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente. “Os sistemas de ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas serão destinadas à BNCC e 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido” (Brasil, 2021).

A referida resolução aponta diferentes formas de oferta da EJA presencial: a Combinada, a Direcionada, a Multietapas e a Vinculada. A primeira tem como principal característica a associação entre atividades didático-pedagógicas com cargas horárias diretas e indiretas, em que o apoio individual nas indiretas é contabilizado como hora-aula presencial. Na EJA Combinada, o professor cumpre a carga horária presencialmente, ficando à disposição dos alunos que apresentarem dúvidas ou dificuldades na realização das atividades para atendimento individualizado, de acordo com o projeto e o ritmo de cada um.

A EJA Direcionada se destina ao aluno trabalhador que enfrenta dificuldades em participar das atividades no início ou no fim do turno de estudo e deve ser desenvolvida por atividades previamente planejadas pelos professores, visando ao cumprimento da carga horária. Ela pode ser oferecida em ambientes empresariais e regulamentada pelos diferentes sistemas de ensino.

A EJA Multietapas pode ser organizada nos casos em que o número de alunos não corresponda ao estabelecido pelos sistemas de ensino ou quando a estrutura física não comportar a composição das turmas por etapa. De forma geral, seu público-alvo é: os sujeitos

do campo, população de rua, comunidades específicas, refugiados e migrantes egressos de programas de alfabetização em locais de difícil acesso, periferias, entre outros (Brasil, 2021).

Na EJA Vinculada, há a possibilidade de vinculação de turmas formadas por unidades escolares acolhedoras⁴⁶ e unidades escolares ofertantes, sendo elas as responsáveis pela oferta da modalidade nos sistemas de ensino. Segundo a Resolução nº 01/2021, art. 23, parágrafo único: “Os sistemas de ensino deverão regulamentar o exercício da EJA Vinculada, explicitando o papel e a responsabilidade da unidade acolhedora e da unidade ofertante” (Brasil, 2021, p. 7).

Para os quatro formatos de EJA presencial definidos pela Resolução nº 01/2021, as críticas são contundentes no sentido da superficialidade do ensino que será ofertado, da adaptação por parte dos alunos, de definição de padrões de qualidade mínimos e, principalmente, de financiamento para o funcionamento adequado. São produtos de um projeto econômico e ideológico que “[...] submetem os sujeitos da EJA a circunstâncias condicionantes aos interesses, impondo a educação de jovens e adultos como educação de segunda categoria, não de segunda oportunidade” (Nogueira; Santos; Maia, 2024, p. 290).

Além dessas formas de oferta da EJA presencial supracitadas, é estabelecida na referida resolução a EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Em seu art. 8º, ela é assim apresentada:

Art. 8º A EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida poderá ser ofertada das seguintes formas:

I – atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados;

II – atendimento aos estudantes com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social e em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, oportunizando acesso escolar às populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinhos, itinerantes, refugiados, migrantes, e outros povos tradicionais, implementando turmas ou atendimento personalizado em condições de garantir aos alunos acesso curricular, permanência na escola, participação nas atividades e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

§ 1º A Educação ao Longo da Vida em todos os segmentos no contexto da EJA implica em oportunizar acesso a aprendizagens não formais e informais, além das formais.

§ 2º Permite o estudo de novas e diferentes formas de certificação que levem em consideração o conjunto das competências adquiridas ao longo da vida. (Brasil, 2021, p. 4).

⁴⁶ De acordo com Nogueira; Santos e Maia (2024), o termo unidade acolhedora foi precisamente escolhido pelos redatores do texto, causando uma impressão de afetividade e respeito aos estudantes.

A leitura do art. 8º, acrescida de seus incisos e parágrafos, permite inferir que a Educação ao Longo da Vida é uma submodalidade da EJA para pessoas com dificuldade de acesso, como quilombolas, ribeirinhos, privados de liberdade, indígenas, refugiados, migrantes e, ainda, pessoas com deficiência ou transtornos. Não é apresentada uma definição precisa do que se entende por Educação ao Longo da Vida, sendo essa utilizada como cenário para a certificação desse público.

Moacir Gadotti, em seu texto *Educação Popular e Educação ao Longo da Vida*, demonstra preocupação sobre a banalização do uso dos termos e sinaliza também que não há neutralidade nesse discurso. Assim, Gadotti salienta sobre a necessidade de contextualização histórica da expressão “Ao Longo da Vida” para o sentido de aprendizagem ou educação. Ele esclarece que, para o modelo do capital humano, a Aprendizagem ao Longo da Vida é uma “estratégia” para acelerar o crescimento econômico e a competitividade. Noutra vertente, para o modelo humanitário, a Aprendizagem ao Longo da Vida reforça a democracia e a proteção social, valorizando a educação cidadã (Gadotti, 2016). O autor completa:

A teoria do capital humano, que fundamenta o primeiro modelo, concebe a educação como um investimento, um “bem privado”, uma mercadoria, visando à competitividade entre indivíduos e nações, com estratégias como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) e a privatização da educação, incentivando que o setor privado invista na educação e faça a gestão não só da educação privada, mas também da educação pública (Gadotti, 2016, p. 6).

Dentro do contexto em que se insere a Resolução nº 01/2021, não restam dúvidas de que a Aprendizagem ao Longo da Vida a que ela se refere se enquadra no modelo do capital humano que enxerga a educação como uma mercadoria, que não oferece oportunidades iguais para todos e, portanto, não estabelece nenhum compromisso com a emancipação das pessoas e da justiça social. É um modelo que amplia a distância entre os que têm acesso e os que não têm acesso a uma educação de qualidade.

Elucidado o modelo de educação utilizado nas normativas federais em análise e com o intuito de potencializar a implementação das diretrizes operacionais para a EJA, foi elaborado e divulgado em 2022, pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) o Documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal (Brasil, 2022). O referido documento reconhece a diversidade do público da EJA e a adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas, respeitando essas particularidades. Ainda, ressalta a importância da formação dos professores no sentido de criação de estratégias pedagógicas diferenciadas às questões socioeconômicas que afetam os alunos, conforme apresentado:

Concepções e teorias, práticas e experiências, formação inicial e continuada, planejamento educacional, construção curricular e diálogo e contextualização com as demais etapas e modalidades educacionais são alguns tópicos essenciais aos documentos referenciais para adoção das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal (Brasil, 2022, p. 9).

À medida que o documento ressalta a importância do reconhecimento do público da EJA, suas carências e sua desvalorização histórica e, mais ainda, apresenta dados que confirmam a retração acentuada do número de matrículas de 2017 a 2020, tendo como referencial o Censo Educacional de 2020, o que se esperava era a adoção de políticas públicas claras e objetivas para sanar as lacunas. No entanto, as expectativas foram contrariadas, não havendo o amparo de mecanismos concretos de financiamento e gestão para que as propostas se tornassem eficazes⁴⁷.

No tocante à educação a distância, as diretrizes especificam que essa forma de oferta pode ocorrer para o segundo e terceiro segmento (respectivamente equivalentes ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio). As características definidas para essa oferta são: mesma duração em relação aos cursos presenciais; disponibilização aos estudantes e professores de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e materiais impressos, se necessário; interatividade pedagógica entre professores e alunos; disponibilização de infraestrutura tecnológica (polo de apoio pedagógico às atividades dos estudantes, garantindo seu acesso à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital) e reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos da EJA presencial e os desenvolvidos em EaD (Brasil, 2021).

De antemão, mais uma forma de oferta da EJA amplia as possibilidades de acesso das pessoas ao saber sistematizado, sendo uma nova chance para que milhões de brasileiros concluam a Educação Básica. As intencionalidades dessa oferta, porém, precisam ser evidenciadas à medida que denotam uma tentativa de desmonte e sucateamento da escolarização presencial de jovens, adultos e idosos.

Dentre os aspectos negativos da EaD para a modalidade, destacam-se: falta de infraestrutura e acesso à tecnologia, que pode limitar a participação e o aproveitamento das aulas; dificuldades com habilidades digitais, o que impossibilitará o aluno de utilizar as plataformas e ferramentas virtuais; isolamento social e falta de interação presencial, que podem

⁴⁷ Não se pode esquecer que a Emenda Constitucional 95, aprovada em 2016 e sancionada em 2017 (Lei do Teto de Gastos) introduziu um congelamento dos gastos públicos federais por um período de vinte anos, limitando o crescimento das despesas primárias do governo à variação da inflação do ano anterior, medida pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Dessa forma, não há espaço para a expansão de investimentos nas áreas sociais de combate à desigualdade.

resultar em desmotivação e futuro abandono; dificuldades de autonomia de estudo ou autodidaxia, condição *sine qua non* para a EaD. Segundo o Movimento pela Base (2022), mesmo reconhecendo que o público da EJA tem dificuldades de acesso aos aparatos tecnológicos e às conexões com a internet indispensáveis para a EaD, não há previsão para implementação de políticas de democratização quanto à aquisição dessas tecnologias por parte do Governo Federal.

O tema acerca da proliferação da EJA EaD foi amplamente discutido no XVII ENEJA Florianópolis (SC), ocorrido em agosto de 2022. Ao final do evento, foi construída, de maneira coletiva, uma carta endereçada aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e aos trabalhadores de faculdades, institutos e universidades. No item 6 consta: “Defender a concepção de ambiente virtual multimídia, como processo educativo, contrapondo-se a visão mercadológica de tecnologias digitais na EJA” (Fóruns, 2022). Faz-se necessário lutar contra propostas que tendem a aligeirar e desqualificar a EJA ou simplesmente praticam uma certificação vazia, em que o diploma ou certificado não representam valor para o desenvolvimento profissional ou pessoal do aluno.

Tendo em vista as críticas tecidas sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização e à Base Nacional Comum Curricular e Educação de Jovens e Adultos a Distância (Resolução nº 01/2021), os Fóruns EJA Brasil organizaram uma campanha nacional pela sua revogação, publicada em 16 de novembro de 2023⁴⁸.

A entidade representativa alegou que a resolução em questão causa impactos negativos à EJA, sendo responsável por um desmonte prejudicial à Educação Básica de milhões de brasileiros e brasileiras pobres. Alegam também que as diretrizes estimulam o ensino a distância de forma superficial, aligeirado e com forte tendência privatista e mercadológica. Para divulgar no âmbito nacional a campanha, foi produzido o seguinte cartaz:

⁴⁸ No dia 9 de abril de 2025 foi publicada no Diário Oficial da União a Resolução CNE/CEB nº3, de 8 de abril de 2025 que institui as novas diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em seu artigo 3, parágrafo III consta que a modalidade EaD para a EJA será oferecida exclusivamente para a etapa do ensino médio, com pelo menos 50% da carga horária feita de forma presencial. A publicação ocorreu dias após a defesa desta tese e reforça os argumentos nela desenvolvidos.

Figura 4 – Campanha pela revogação da Resolução CNE/CEB 1/2021 de alinhamento da EJA à BNCC



Fonte: Fóruns (2023).

Como mencionado na seção anterior, alguns avanços são esperados para a EJA na atual gestão federal do país (2023-2026), principalmente se comparados à gestão passada (2019-2022). Algumas frustrações já ocorreram logo de início, em função das expectativas criadas em torno da revogação total do Novo Ensino Médio (NEM), fato que não ocorreu. Na verdade, o Ministério da Educação, pressionado por grande parte da comunidade escolar, propôs mudanças, dentre elas a diminuição das 1200 horas destinadas aos itinerários formativos para 600 horas. Com a mudança, Português, Matemática, Inglês, Artes, Educação Física, Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) serão matérias obrigatórias para todas as séries do Ensino Médio.

Ainda que o NEM não tenha sido revogado, foi possível estabelecer um diálogo participativo entre governo e comunidade escolar. O ensino de Geografia e demais componentes das Ciências Humanas terá mais carga horária em relação à proposta que entrou em vigor em 2021. Assim, as questões socioambientais, culturais e econômicas, tão apreciadas pela referida área do conhecimento, poderão ser discutidas com mais veemência nessa etapa educacional. Como as adaptações para a EJA tendem a ocorrer *a posteriori* das demais, muitas redes de ensino estaduais e municipais ainda não realizaram as mudanças ou adaptações curriculares.

No caso do estado de Goiás, por exemplo, as mudanças significativas na matriz curricular da EJA presencial ainda não foram realizadas em 2024, sendo previstas, segundo a

Secretaria de Estado da Educação, para o início do primeiro semestre letivo de 2025. No caso da EJA EaD, as mudanças ocorreram a partir da implantação do Projeto EJA TEC, no segundo semestre de 2019, destinado inicialmente para a terceira etapa. A proposta instaurada sem um debate prévio com alunos e professores em nove escolas polos da rede estadual impactou a rotina escolar e promoveu uma reflexão a respeito do que se espera para a EJA. Na próxima seção, a discussão central será tecida em torno dos elementos constitutivos desse projeto, suas contradições e as consequências de sua efetivação para a EJA no estado de Goiás.

5

PROJETO EJA TEC EM GOIÁS: MAIS DO MESMO?

A educação a distância (EaD) vem sendo apresentada nos últimos anos como uma grande novidade, porém há dados de sua existência no Brasil desde o início do século XX, tendo seu primeiro registro de atividade em 1904, por meio de uma ação do *Jornal do Brasil*, que passou a oferecer o curso para datilógrafo por correspondência, cujos materiais didáticos eram enviados aos inscritos pelos correios. O processo evolutivo da EaD chegou ao sistema radiofônico com grande êxito até a década de 1960, período no qual se iniciam programas com o uso da televisão destinada a EaD no Brasil.

Com a evolução das tecnologias da informação e comunicação, a EaD também teve um impulso significativo devido ao seu uso cada vez mais frequente, quer seja para a qualificação profissional ou formação geral básica. No que se refere à legislação da EaD no Brasil, as bases legais para a modalidade foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A regulamentação da EaD ocorreu em 20 de dezembro de 2005, pelo Decreto nº 5.622, que a caracteriza como uma modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica se utiliza de meios tecnológicos, oportunizando aos professores e alunos desenvolverem atividades em tempos e lugares distintos (Brasil, 2005).

Fundamentado em aspectos legais e sob a prerrogativa de universalizar a utilização das mídias no meio educacional para elevar a escolaridade da população goiana, foi apresentado, em 2019, o Projeto Educação de Jovens e Adultos na Modalidade de Educação a Distância (EJA TEC) pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO). O item a seguir será dedicado à sua análise documental e ao seu contexto de criação, bem como aos seus objetivos, à sua fundamentação, organização e estrutura de oferta.

5.1 EJA TEC em Goiás: projeto apresentado pela SEDUC-GO

O Projeto de Educação de Jovens e Adultos a Distância (Projeto EJA TEC), direcionado inicialmente à terceira etapa e, depois, à segunda etapa da EJA, foi apresentado como uma grande novidade pela SEDUC-GO no segundo semestre de 2019. No início desse mesmo ano, o governador do estado de Goiás designou como secretária de Educação a professora Fátima Gavioli, que recebeu o convite enquanto exercia essa mesma atividade em Rondônia, seu estado de origem.

Em 2016, Fátima Gavioli implantou em seu estado um programa de educação a distância destinado ao Ensino Médio regular, considerado, à época, uma grande revolução por parte dos gestores rondonienses, ao permitir a oferta de ensino nas localidades de difícil acesso, isentando o Estado de prover a construção de escolas e contratar profissionais para garantir os direitos educacionais aos alunos residentes em regiões de difícil alcance. A prática de precarizar o acesso à educação reduzindo investimentos, primando mais pela quantidade e não pela qualidade não é, portanto, uma novidade para a atual responsável por essa secretaria em Goiás.

Sob esse escudo, portanto, o discurso usado para a imposição do Projeto EJA TEC é o de ampliar as possibilidades de estudo com estrutura pedagógica flexível de acordo com o perfil dos estudantes que não conseguem aderir ao modelo presencial, como também desenvolver a cultura do uso das tecnologias da informação e comunicação como ferramentas de promoção e transformação educacional (Goiás, 2019a).

Os fundamentos legais para a criação do Projeto EJA TEC são explicitados logo no início do documento, sendo dispostos na seguinte ordem:

- Constituição Federal – conceitua o ensino médio e fundamental com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, do seu preparo para o exercício da cidadania e da sua qualificação para o trabalho;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) – consolida os fundamentos e as características do Curso;
- Resolução Nº 3/2018 – atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- Decreto Nº 9057/2018 (EJA/EaD) – estabelece as diretrizes para a Educação a Distância;
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – expressa as 7 competências e habilidades para a formação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno;
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) – disciplina e orienta a formação de cursos de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidos com mediação da Educação a Distância;
- Plano Nacional de Educação (PNE) – prevê metas e estratégias para a expansão da educação de jovens e adultos na modalidade Educação a Distância;

- Resolução CNE/CEB Nº 01/2000, Resolução CEE Nº 01/2008, Resolução CEE/CP Nº 08/2016, Resolução CEE/CP Nº 03/2018 – amparam a Educação de Jovens e Adultos;
- Decreto Nº 6303/2007 e Resolução CEE Nº 02/2008 – dispõem acerca da Educação a Distância;
- Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 6 de setembro de 2012;
- Decreto Nº 5.840, de 13 de julho de 2006 - Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (Goiás, 2019a, p. 6-7).

A Resolução nº 12, de 23 de agosto de 2019, do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás, “dispõe, em caráter provisório, o projeto-piloto sobre o credenciamento e autorização da Educação de Jovens e Adultos/EJA - 3ª Etapa na modalidade EaD, ofertada pela Secretaria de Educação de Goiás (SEDUC), na Rede Pública Estadual” (Conselho, 2019).

A referida resolução determina, ainda, o limite máximo de 40 alunos por turma, com um **tutor** responsável, e que as escolas polos garantam as condições de atendimento à modalidade a distância, segundo legislação vigente, com infraestrutura física, tecnológica e administrativa adequadas aos atendimentos presenciais e virtuais. Assim, autoriza a implantação da EJA TEC em nove escolas polos, distribuídas em diferentes regiões do estado, a saber:

- a) Centro de Jovens e Adultos “Professora Alzira de Souza Campos”, no município de Catalão;
- b) Centro de Educação de Jovens e Adultos “Professor Elias Chadud”, no município de Anápolis;
- c) Centro de Jovens e Adultos “Dom Bosco”, no município de Iporá;
- d) Colégio Estadual “Claudio Rocha”, no município de Formosa;
- e) Centro de Educação de Jovens e Adultos “Universitário”, no município de Goiânia;
- f) Centro de Educação de Jovens e Adultos “Arco-Íris”, no município de Goiânia;
- g) Centro de Educação de Jovens e Adultos “Filostro Machado Carneiro”, no município de Caldas Novas;
- h) Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aragarças, no município de Aragarças;
- i) Colégio Estadual “Virgílio do Vale”, no município de Ceres.

As escolas citadas já ofereciam a EJA de forma presencial e, a partir do segundo semestre de 2019, passaram a ofertar também a EJA EaD, de maneira gratuita a todos os estudantes que possuíam idade igual ou superior a 18 anos e que já tivessem concluído o Ensino

Fundamental ou equivalente. Para aqueles que não possuísem documento comprobatório do grau de escolaridade mínimo exigido, seriam aplicados exames de classificação.

A justificativa para a implantação da EJA TEC destinada à terceira etapa, segundo a SEDUC-GO, está associada à redução de três fatores principais: altas taxas de evasão, abandono e repetência nesse nível de ensino. Busca, ainda, colocar o estudante na posição de protagonista do processo educacional, com vistas ao pleno exercício da cidadania, com destaque permanente para a sua inclusão no mundo tecnológico.

No referido projeto, no tópico destinado à justificativa, o professor é entendido como agente mediador do processo de construção do conhecimento, cuja responsabilidade é promover o desenvolvimento de habilidades que possibilitem oportunidades de continuidade da formação acadêmica dos estudantes. Consta ainda que

[...] com tempo e espaço flexibilizados, a distância não será um entrave para que estudantes acessem os conteúdos das aulas por diversas vezes, no local que lhe convier, permitindo-lhes a autonomia no processo de aquisição do conhecimento (Goiás, 2019a, p. 5).

Para finalizar a justificativa, destaca-se que a proposta será alvo de avaliação pelos órgãos competentes e somente a partir de então ocorrerá a sua expansão para toda a rede estadual de educação goiana.

Com a carga horária de 1200 horas distribuídas em três semestres letivos, o projeto EJA TEC apresentado em 2019 estava organizado da seguinte maneira: 400 horas semestrais, com 80% dessa carga horária a distância e 20% presencial. Sua proposta curricular foi organizada a partir de matrizes de competências e habilidades, estruturadas pelos seguintes eixos: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas, agrupadas em quatro áreas do conhecimento, conforme demonstrado na Tabela 3:

Tabela 3 – Carga horária da EJA TEC

(continua)

CARGA HORÁRIA EJA/EaD						
ÁREA DO CONHECIMENTO	Carga horária por fase					
	1º semestre		2º semestre		3º semestre	
	Presencial	Distância	Presencial	Distância	Presencial	Distância
Linguagens, códigos e suas tecnologias	20	80	20	80	20	80
Matemática e suas tecnologias	20	80	20	80	20	80

Tabela 3 – Carga horária da EJA TEC

						(conclusão)
Ciências da Natureza e suas tecnologias	20	80	20	80	20	80
Ciências Humanas e sociais aplicadas	20	80	20	80	20	80
Carga horária	400		400		400	
Total geral da carga horária	1200					

Fonte: adaptado pela autora de Goiás (2019).

Como já mencionado, a proposta curricular segue a matriz por competências e habilidades alinhada à Base Nacional Comum Curricular. As quatro áreas do conhecimento abrangem os seguintes componentes curriculares: 1) Linguagens e Códigos e suas Tecnologias: Arte, Educação Física. Língua Inglesa e Língua Portuguesa; 2) Matemática e suas Tecnologias: Matemática; 3) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia; 4) Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Física e Química.

Referente à carga horária semanal ou modulação dos professores/mediadores, o projeto inicial estabelece que será feita por área do conhecimento, totalizando, portanto, apenas quatro professores por turma. O número de horas-aula é definido segundo a quantidade de alunos atendidos: turmas entre 40 e 160 alunos matriculados confere carga horária semanal de 20 horas, e turmas entre 161 e 300 alunos matriculados confere carga horária semanal de 30 horas, no período noturno.

Durante a semana, um dia será reservado para a reunião pedagógica, cuja presença de todos os professores será obrigatória. O projeto destaca que, nos demais dias da semana, a equipe docente deverá cumprir horário na escola polo para atender os alunos nos plantões de dúvidas, independentemente de estarem ou não escalados.

Para os alunos que possuem dificuldades com o uso das tecnologias digitais, consta no projeto que será feita uma entrevista com os matriculados para identificar seu nível de conhecimento; nesse sentido, caso necessário, será ministrado um curso de inclusão digital, oferecido de forma gratuita pela escola polo, na sala de informática, com carga horária de 12 horas, não especificando qual profissional será responsável por esse processo. No entanto, o documento não evidencia como os conteúdos serão abordados no curso, levando a questionamentos sobre a eficácia dessa quantidade de horas para uma mediação que resulte na utilização autônoma das tecnologias.

Os quinze encontros presenciais obrigatórios nas escolas polo serão organizados da seguinte forma: duas aulas de abertura do módulo, duas avaliações presenciais e onze plantões

de dúvidas obrigatórios, segundo calendário estabelecido pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos. A preocupação com a comunicação entre professor/mediador e alunos é evidenciada no projeto:

Haverá ferramentas de acompanhamento, gestão e de comunicação entre estudantes/professores mediadores e estudantes/ estudantes. A comunicação, nesse contexto, refere-se ao processo de interação permanente, continuada e não apenas a um intercâmbio de mensagens isoladas e sem significado para os sujeitos. Dessa maneira, a comunicação será tanto de forma síncrona como assíncrona. [...] Os professores mediadores farão o acompanhamento diário dos estudantes, resolvendo dúvidas on-line, guiando a aprendizagem, interagindo e provocando a colaboração dos estudantes nas atividades de interação e comunicação (Goiás, 2019a, p. 12-13).

No primeiro encontro presencial obrigatório, com duração aproximada de três horas e trinta minutos (19h às 22h30), ocorre a abertura do módulo 1, que é considerado de suma importância, pois é nesse momento que toda a equipe pedagógica estará reunida para recepcionar, motivar e apresentar a proposta da EJA EaD aos alunos. A abertura do segundo módulo, também de participação obrigatória, está prevista para dez semanas após, contando com feedbacks, apresentação das ementas, objetivos de aprendizagem, apresentação da plataforma virtual, atividades motivacionais e demais esclarecimentos de dúvidas.

Sem necessidade de agendamento, uma vez que os professores/mediadores cumprem carga horária na escola polo, os plantões de dúvidas obrigatórios com presenças registradas devem ocorrer antes das avaliações, como forma de reduzir os índices de evasão, abandono e reprovação.

O acesso às aulas a distância no Projeto EJA TEC será disponibilizado via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) desenvolvido no Modular Object Oriented Distance Learning (Moodle), organizado por área do conhecimento por meio de tablets, smartphones, computadores de mesa, notebooks e demais aparelhos compatíveis. A Figura 5 ilustra como é a página de ingresso dos alunos à plataforma digital.

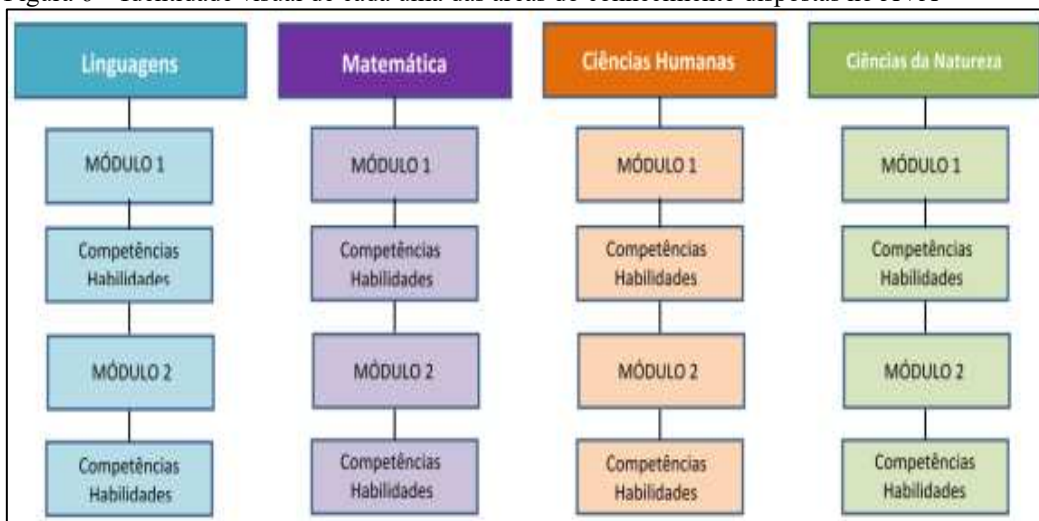
Figura 5 – Plataforma Moodle da Gerência de Educação a Distância da SEDUC-GO



Fonte: Goiás (2019).

Para acessar as informações, é necessário o uso da numeração do Cadastro de Pessoa Física (CPF) e senha gerada pela escola após a efetivação da matrícula. Durante a abertura do primeiro módulo, cuja presença é obrigatória, acontece a apresentação da sala virtual por meio de um tutorial, bem como do calendário e da organização do semestre letivo. São quatro salas virtuais com identidade visual própria, uma para cada área do conhecimento, com seu respectivo professor/mediador, responsável pelo desenvolvimento das atividades pedagógicas, conforme Figura 6.

Figura 6 – Identidade visual de cada uma das áreas do conhecimento dispostas no AVA



Fonte: Goiás (2019).

Com a matrícula devidamente efetivada, o aluno terá acesso a todos os ambientes virtuais com conteúdos e atividades avaliativas, totalizando cinco por módulo, direcionadas à aquisição de habilidades e competências correspondentes ao seu grau de estudo e visando também às avaliações finais presenciais e obrigatórias. Será aprovado para a etapa seguinte o aluno que obtiver aproveitamento mínimo médio de 5,0 (cinco pontos) ao final do semestre e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas nos encontros presenciais obrigatórios. A participação e regularidade de acessos no AVA não serão computados para fins de aprovação ou reprovação.

Àqueles alunos que não alcançarem a média estabelecida ao final de cada módulo serão aplicados estudos para fins de recuperação e, após, a realização de nova avaliação presencial, que substituirá a anterior. Se mesmo assim o aluno não conseguir a média mínima exigida, ele poderá ser promovido pelo Conselho de Classe, de forma parcial ou integral. No caso de progressão parcial em alguma das áreas do conhecimento, o aluno terá a opção de fazê-la na própria escola ou em outra que ofereça a EJA EaD.

Todas as informações elencadas neste tópico foram retiradas do projeto apresentado pela SEDUC-GO em outubro de 2019 à comunidade escolar, portanto dois meses após a sua implantação. O enfoque a essa informação é necessário, uma vez que o tópico seguinte demonstrará os desencontros entre teoria e prática, ou melhor, como o processo de implantação da EJA TEC ocorreu nas escolas polo, a resistência da comunidade escolar e a ampliação desenfreada de nove polos criados no segundo semestre de 2019 para os quarenta e quatro existentes no primeiro semestre de 2024.

5.2 Projeto EJA TEC: os desencontros

A atual gestão do estado de Goiás, liderada pelo médico, pecuarista e político Ronaldo Ramos Caiado (União Brasil), primeiro governador eleito e reeleito em primeiro turno da história do estado (2018 e 2022), afirma ter como meta transformar a educação goiana em referência nacional, tendo como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB objetiva medir a qualidade do aprendizado dos alunos da Educação Básica nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Ele é calculado a partir de dois componentes principais: a taxa de rendimento escolar e as médias de desempenho nos exames

aplicados pelo INEP. As taxas de aprovação são obtidas anualmente via censo escolar, e as médias de desempenho são aferidas pela Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizados a cada dois anos.

Freitas (2018) associa a implantação de processos de avaliação em larga escala na educação a projetos privatistas do setor, indicando uma proposta de reforma empresarial da educação em sintonia com o neoliberalismo. O autor tece uma relação entre os movimentos ocorridos nos Estados Unidos na década de 1990, que culminaram na era da *accountability*, com o que vem ocorrendo no Brasil há algumas décadas e, principalmente, referente à aprovação da BNCC e ao Novo Ensino Médio. A respeito dessa reforma empresarial na educação, Freitas (2018, p. 83) esclarece que:

A insistência da reforma empresarial para que a escola se restrinja à “aprendizagem das disciplinas básicas” é uma demanda de longa data do *status quo*, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabem por “educar demais a mão de obra”, levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio *status quo*.

Sob a perspectiva neoliberal, a educação escolar pública nos países periféricos é vislumbrada como um espaço de concretização dos interesses capitalistas de formação imediata para o mercado de trabalho. Assim, contemplando aspectos relacionados às influências do neoliberalismo na educação e sua visão economicista, a verticalização de suas finalidades para atender aos interesses do mercado e o uso de mecanismos de controle e avaliação, Libâneo e Freitas (2018, p. 26) destacam:

A escola do conhecimento e da aprendizagem é substituída por uma escola funcional, “prática”, aligeirada, voltada exclusivamente a suprir força de trabalho útil para o mercado. Essa escola imediatista, já disseminada no país, vem tendo seu funcionamento controlado por mecanismos de avaliação em escala nos quais são ignorados os fatores intraescolares, especialmente os referentes às condições de trabalho e de formação profissional dos professores, às adequadas condições de ensino e aprendizagem, às formas de gestão e organização escolar, bem como os elementos pedagógico-didáticos da qualidade de ensino. Desse modo, nesse modelo de escola é sonhado aos filhos das famílias pobres o acesso e a apropriação de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, estéticos etc., os quais, numa perspectiva crítica, são considerados como condição essencial ao amplo desenvolvimento humano dos alunos e não apenas ao seu desenvolvimento como indivíduo componente da força de trabalho.

Tendo por base esses preceitos, a insistência em colocar Goiás no topo do ranking do IDEB não exprime necessariamente que se busca melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos que frequentam a rede estadual de ensino. Há uma forte tentativa em adequar a escola aos aspectos da esfera empresarial. Sob uma concepção gerencialista, a proposta é inserir no

sistema público conceitos como eficiência e eficácia, competitividade, administração por objetivos, meritocracia e a culpabilização individual por resultados não atingidos (Stoffels; Carvalhaes; Noleto, 2022).

As bonificações atreladas a resultados e aliadas à pressão exercida nas escolas em tempos de provas externas são exemplos claros desse gerencialismo praticado pela SEDUC-GO. Além disso, as escolas são obrigadas a exibirem, junto à fachada, um painel demonstrativo com a nota do IDEB a elas conferida em um dado período e a meta a ser alcançada. As turmas submetidas às avaliações externas se tornam prioridade na escola, à medida que ocorre um intensivo de aulas destinadas aos componentes curriculares avaliados (Língua Portuguesa e Matemática) com horário de aulas especial e treinamento com atividades de múltipla escolha. Os professores, nesse sentido, se tornam os principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos nas respectivas avaliações e podem ser punidos ou premiados conforme os resultados alcançados.

Essa educação que prioriza determinados conhecimentos em detrimento a outros, baseada em treinamentos, punições, ranqueamentos e, sobretudo, à exclusão de boa parcela dos alunos que não se encaixam a esse modelo, se opõe à formação humana em sua totalidade e ao que se considera qualidade de ensino, de acordo com Libâneo e Freitas (2018, p. 30-31): “Qualidade de ensino é, basicamente, qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares, condição para inserção ativa e crítica no mundo do trabalho, da cultura, da política, enfim, para o exercício da cidadania”.

As demandas citadas sobre a relevância em manter a posição goiana na esfera educacional reconhecida pelo IDEB não se referem diretamente à Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, por que abordar esse tema? Em primeiro lugar, todas as ações destinadas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio reverberam na EJA, pois os alunos inseridos nessa modalidade são oriundos daqueles. Quanto maior a demanda atual por EJA, maiores são os desafios para evitar a evasão, a repetência e a desistência dos alunos no ensino dito regular. Ao não concluírem a Educação Básica no tempo habitual, se assim o quiserem em outrora, serão inseridos em turmas de EJA, principalmente no período noturno, em que a oferta é predominante.

Um segundo ponto a ser discutido é a transferência compulsória de alunos do Ensino Médio regular noturno para turmas de EJA, fato ocorrido em Goiás no primeiro semestre de 2023, conforme anunciado pelo jornal *O Popular*, no dia 10 de maio de 2023:

Figura 7 – Manchete do jornal *O Popular* sobre a transferência de alunos do Ensino Médio regular para a EJA

Fonte: Braga (2023).

De acordo com a notícia veiculada em maio de 2023, conforme Figura 7, perante o fechamento de turmas do Ensino Médio regular noturno, cerca de 10 mil alunos que estavam ali matriculados foram transferidos compulsoriamente para a EJA em pleno semestre letivo. A mudança se reflete nos dados do Quadro 9, que demonstra o total geral de matrículas na rede estadual goiana na EJA terceira etapa:

Quadro 9 – Total geral de matrículas na terceira etapa da EJA

Ano/semestre letivo	Número de matriculados
2019/2	23.499
2020/1	27.686
2020/2	19.960
2021/1	26.867
2021/2	20.998
2022/1	21.033
2022/2	17.389
2023/1	40.046
2023/2	28.845
2024/1	24.636
2024/2	21.457

Fonte: Goiás 360 ([2021]).

No segundo semestre letivo de 2022, havia 17.389 alunos matriculados na terceira etapa da EJA goiana, número menor que no semestre anterior. Já no primeiro semestre de 2023, o número de matrículas mais que dobra em função das transferências compulsórias dos alunos do Ensino Médio regular noturno para a EJA.

A medida surpreendeu a comunidade escolar pela falta de discussão prévia e oportunidade de escolha do aluno que, na maior parte dos casos, adere ao ensino noturno em função de sua inserção no mercado de trabalho. Questionada sobre a decisão, a SEDUC argumenta que problemas como evasão e baixa frequência nas referidas turmas motivaram a mudança e que a medida partiu das próprias Coordenações Regionais de Educação (CREs),

visando incentivar os adolescente e jovens a concluírem mais rapidamente a Educação Básica. Em meio aos transferidos, há alunos menores de idade que, segundo o Conselho Nacional de Educação e a própria LDB, não podem ser matriculados na modalidade destinada à terceira etapa.

A decisão da SEDUC afetou inicialmente unidades escolares situadas nos municípios de Goiânia e Aparecida de Goiânia, porém logo se estendeu para os demais municípios goianos, sendo que, em julho do mesmo ano, o jornal *O Popular* divulgou outra reportagem sobre o assunto, expondo um aumento significativo no número de transferidos para a EJA, chegando a 18 mil alunos, conforme destaca a manchete:

Figura 3 – Manchete do jornal *O Popular* destacando o número de alunos transferidos do Ensino Médio noturno regular para a EJA



Fonte: Braga (2023).

Nessa segunda reportagem é destacada a atuação do Ministério Público, assinada pela promotora Maria Bernardete Ramos Crispim, da 42ª Promotoria de Justiça de Goiânia, posicionando-se de modo contrário à medida da secretaria, recomendando que as turmas do Ensino Médio noturno não fossem fechadas em meio ao ano letivo e, ainda, que os alunos fora da faixa etária da EJA não fossem matriculados na modalidade.

A argumentação da promotora se baseia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, salientando a garantia de acesso e permanência na escola aos alunos que forem trabalhadores, bem como os prejuízos educacionais flagrantes na vida escolar dos transferidos. O texto encaminhado pela autoridade deu prazo de dez dias para resposta da SEDUC.

O órgão alegou, em documento respondido ao Ministério Público, que segue recomendações e cumpre rigorosamente a legislação, não tendo havido fechamento compulsório do Ensino Médio regular noturno. Afirma, ainda, que os alunos menores de idade optaram por seguir os estudos na EJA e tiveram autorização legal do Conselho Estadual de Educação de Goiás.

Outros movimentos também ocorreram contrários a esse processo realizado pela SEDUC, a exemplo de um requerimento feito pelo deputado estadual Mauro Rubem (PT), da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, solicitando explicações da SEDUC e o não fechamento ou alteração das turmas do período noturno em diferentes colégios da rede. O deputado alega que a maioria dos alunos que frequenta o Ensino Médio noturno é menor de idade, está inserida no mercado de trabalho pelo Programa Menor Aprendiz e não encontrou vagas no período diurno.

Em resposta ao deputado, a SEDUC-GO, por meio da Diretoria Pedagógica, a Superintendência de Ensino Médio e a Superintendência de Atenção Especializada, enviou um documento resposta composto por dezesseis itens, justificando o fechamento das turmas pela frequência insatisfatória dos alunos do noturno. No que se refere à transferência dos alunos para a EJA, enfatizam no item 7 que:

Em relação à oferta da Educação de Jovens e Adultos temos a informar que, considerando o número significativo de estudantes maiores de 18 anos, matriculados na etapa ensino médio, no turno noturno e, ainda, considerando a necessidade de cumprimento às normativas, previstas no Artigo 62, da Constituição Federal do Brasil, a Secretaria de Estado da Educação - Seduc-GO elaborou uma proposta para ampliar a oferta de Educação de Jovens e Adultos, de modo a atender aos estudantes, cuja faixa etária se enquadra na respectiva fls. 8 modalidade de ensino, conforme prevê a Resolução nº 3/2010, do CNE/CEB, de 16 de junho de 2010, no Art. 5º, inciso II (Goiás, SEDUC, 2023).

A Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, abrangendo aspectos sobre duração dos cursos, idade mínima, certificação por meio de exames de EJA e a oferta na forma EaD. O artigo 5º, inciso II, citado na resposta da SEDUC, faz referência a políticas de incentivo e apoio ao atendimento dos estudantes adolescentes de 15 a 17 anos com programas de aceleração da aprendizagem, o que não é o caso.

Há uma distinção entre programa de aceleração de aprendizagem e EJA, que não são sinônimos. O primeiro é uma proposta de experiência educacional alternativa para atender alunos com dois anos ou mais de defasagem idade/série, atrasados em sua escolaridade. A EJA é uma modalidade da Educação Básica com características específicas, segundo a LDB. O argumento da SEDUC, portanto, baseado na referida resolução, não se sustenta, uma vez que houve a transferência de alunos do Ensino Médio noturno para a EJA, e não a criação de um programa para aceleração da aprendizagem, tanto que uma parcela dos alunos atingidos pela medida era menor de idade, compatível com a série que frequentava.

No item de número 8, a SEDUC apresenta dados sobre a distorção idade-série dos matriculados no noturno na rede estadual, contabilizando sete mil alunos. Ela assegura que eles terão oportunidade de concluir o Ensino Médio de forma mais rápida na EJA, de forma 100% presencial, assegurando-lhes uma aprendizagem significativa sem que haja prejuízo educacional em caso de prosseguimento em outras etapas de sua trajetória educacional. Ao enfatizar a garantia de acesso aos alunos à EJA presencial, a SEDUC admite a diminuição crescente desse modelo para a modalidade a distância, conforme demonstra o Quadro 10:

Quadro 10 – Número de matrículas e escolas que ofertam a EJA presencial em Goiás

ANO/SEM	MATRÍCULAS	ESCOLAS
2019/1	42220	418
2019/2	31635	312
2020/1	36998	286
2020/2	25078	263
2021/1	37679	258
2021/2	24264	229

Fonte: Fóruns (2022).

Os dados revelam uma diminuição entre o número de matrículas e escolas que ofereciam a modalidade de forma presencial. No primeiro semestre de 2019, havia 418 escolas goianas, com 42.220 alunos matriculados na EJA presencial. Com a expansão da EJA TEC, esses números regrediram para 229 escolas, com apenas 24.264 alunos matriculados. Em contrapartida, os números da EJA TEC expandiram consideravelmente desde sua criação, em 2019, com 302 alunos distribuídos em nove escolas polo para 15.635 alunos matriculados no primeiro semestre de 2023, conforme Gráfico 8:

Gráfico 8 – Demonstrativo de matrículas na EJA TEC de 2019 a 2023



Fonte: adaptado pela autora de Goiás (2023).

A análise dos dados absolutos sobre o número de matrículas na EJA em Goiás requer atenção. Da mesma forma que em 2023 houve uma migração forçada de cerca de 18 mil alunos do Ensino Médio noturno para a modalidade em pleno andamento do ano letivo, entre 2016 e 2018 situação semelhante foi responsável pelo aumento de mais de 23 mil alunos matriculados na EJA, de acordo com o Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná.

Para Machado, Moraes e Ventura (2022), em estudo desenvolvido acerca das estratégias de precarização da educação destinada à classe trabalhadora em Goiás, constatou-se um aumento significativo nas matrículas em EJA, explicado por meio de artimanhas que mascararam a real situação. Os jovens de 18 a 24 anos foram transferidos do Ensino Médio noturno para a EJA no início do ano letivo de 2017, fato ocorrido em escolas de Goiânia, Aparecida de Goiânia e no entorno de Brasília. No segundo semestre desse mesmo ano, foi lançado pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE-GO) o Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno (PROFEN).

De acordo com a secretaria, a criação do PROFEN tinha como objetivo melhorar os índices de aprendizagem e fluxo no turno noturno, ampliando as oportunidades para alunos jovens e adultos e combatendo a evasão escolar. Na verdade, as medidas adotadas contribuíram para a diminuição brusca da oferta do Ensino Médio noturno regular, tornando-se um problema para aqueles adolescentes que trabalham no período diurno e por isso precisam estudar no terceiro turno.

Destarte, as medidas para precarizar a educação dos alunos trabalhadores acontecem frequentemente, o que requer vigilância constante de entidades que lutam pela garantia mínima de qualidade. A respeito do fato relatado sobre a transferência dos alunos do Ensino Médio noturno para a EJA em 2023, o Fórum Goiano de EJA emitiu nota pública contrária à decisão. Além dos argumentos quanto ao descumprimento da legislação federal e estadual, o fórum cita que a medida da SEDUC tem como finalidade excluir os alunos do noturno da avaliação que afere o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por receio de que o desempenho dos alunos adolescentes e jovens trabalhadores reflita negativamente na constituição dessas notas.

O desprezo pela educação de adolescentes e jovens da classe trabalhadora aliado à priorização da qualidade aferida pelo IDEB justificam os arranjos realizados pela secretaria de educação estadual goiana em transferir alunos do chamado Ensino Médio regular na faixa etária inferior aos 18 anos para a EJA, uma vez que os matriculados nessa modalidade não são submetidos às avaliações externas.

Em agosto de 2024, foram divulgadas as notas do IDEB, e Goiás atingiu o primeiro lugar nesse indicador, fato bastante difundido pela imprensa goiana e pelos meios de divulgação do próprio Governo do Estado. Em uma entrevista publicada no site oficial do Governo de Goiás, o líder do Poder Executivo destacou que o engajamento em modo contínuo e o trabalho incansável da rede estadual de educação foram os principais responsáveis pelo pódio e pela medalha de ouro, colocando Goiás na posição de melhor educação do Brasil.

A ampliação da EJA TEC, portanto, se enquadra nesse contexto. Se a prioridade para a administração estadual é destacar nas avaliações externas e fazer publicidade às custas de índices mais quantitativos que qualitativos, e a EJA não participa desse processo, então não justifica investimentos maiores à modalidade. A conjuntura apresentada sobre a situação da EJA em Goiás nos últimos anos afirma sua posição coadjuvante e/ou subalterna, como se essa tivesse importância menor que as demais modalidades da Educação Básica.

Desde a sua implantação, no segundo semestre de 2019, e ampliação nos semestres letivos seguintes de forma impositiva, o Projeto EJA TEC vem mostrando suas contradições de maneira prematura ao ser colocado em prática antes mesmo de sua divulgação oficial. A partir da nomenclatura, tem-se a ideia de um projeto destinado à educação integrada entre o Ensino Médio e o ensino técnico, mediado pelas tecnologias com vistas ao atendimento da Meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece um mínimo de 25% das matrículas de EJA

nas etapas do Ensino Fundamental e Médio integradas à educação profissional. Porém, como já demonstrado, trata-se de uma estratégia de expansão da educação a distância.

Sob a alegação de desenvolver a cultura do uso das tecnologias da informação e comunicação e servir como mais uma possibilidade àqueles que almejam concluir uma etapa da vida escolar, a EJA TEC destinada a adolescentes, jovens, adultos e idosos com uma etapa da vida escolar inconclusa necessita obrigatoriamente que o aluno tenha conhecimento mínimo para acessar, executar e enviar as atividades propostas no AVA.

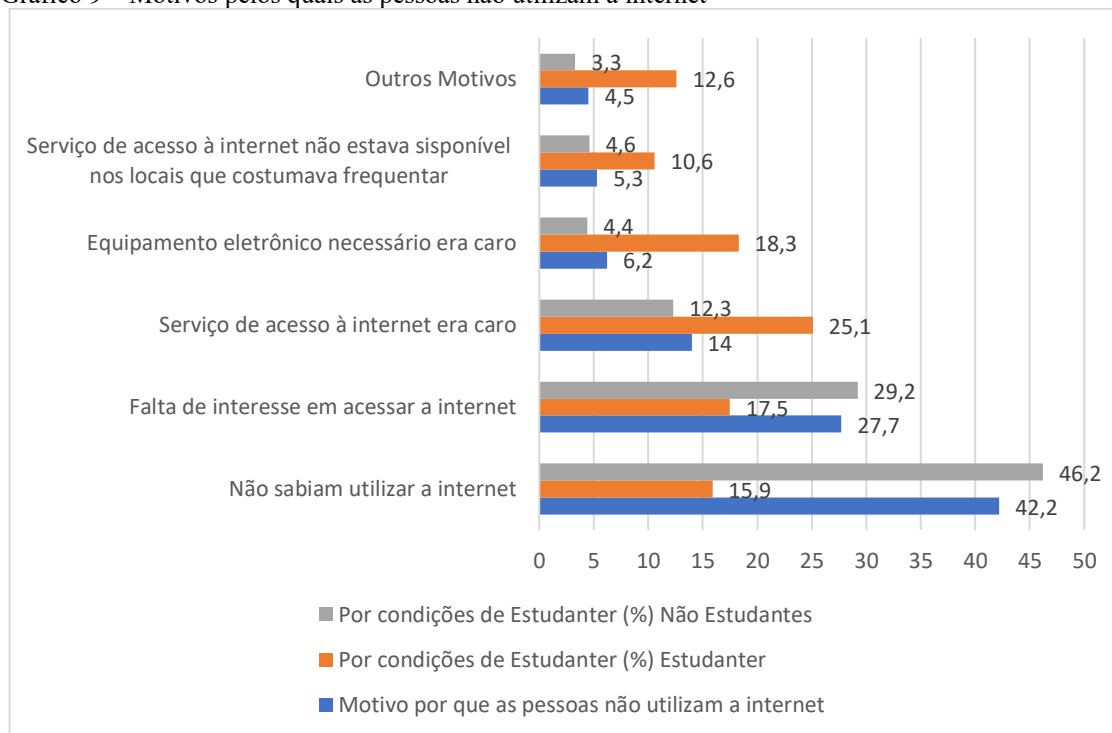
O acesso pode ser feito, como já mencionado, por meio de tablets, smartphones, computadores e demais aparelhos compatíveis conectados à internet. Sampaio Júnior (2022, p. 791) alerta sobre os perigos quanto ao uso das tecnologias na educação:

[...] a informatização é tida como um elemento de salvação social, entretanto, as velhas práticas pedagógicas de adestramento e uniformização somente vestem uma nova roupagem e a adaptação ao modo de produção capitalista é uma tônica cada vez mais presente.

Além dessa questão, ainda há as dificuldades de acesso a equipamentos e pacotes digitais. Dados divulgados pelo IBGE (PNAD-Contínua, 2019/2021) apontam um aumento do número de brasileiros usuários da internet, e o principal equipamento utilizado para acessá-la continua sendo o telefone móvel celular, seguido da televisão, microcomputadores e, por último, os tablets. Quanto à finalidade do acesso à internet, predomina o uso para o envio de mensagens de textos e conversas por chamadas de voz ou vídeo.

De acordo com a pesquisa, entre os estudantes que, de forma geral, não utilizavam a internet, o principal motivo estava associado a questões financeiras, pois 25,1% dos entrevistados consideravam o serviço caro e 18,3% relataram que o equipamento para o acesso tinha um custo elevado, conforme aponta o Gráfico 9:

Gráfico 9 – Motivos pelos quais as pessoas não utilizam a internet



Fonte: adaptado pela autora de IBGE (2021).

A pesquisa revelou, ainda, que grande parte dos estudantes que não utilizava a internet era do ensino público (94,7%), pelo valor elevado dos aparelhos e dos serviços de acesso à internet. Os fatores evidenciados a partir da pesquisa do IBGE mostram que a exclusão digital das camadas populares ao acesso aos meios tecnológicos de comunicação e informação é real no país, e em Goiás a situação não difere. Assim, impor um projeto de EJA EaD em detrimento da oferta presencial não denota ampliação de oportunidades.

A porcentagem de brasileiros que alegaram não saber usar a rede de computadores é expressiva, essencialmente entre os não estudantes, potenciais públicos da EJA TEC. Mas, se a pessoa não tem conhecimento suficiente para utilizar a rede e ainda possui dificuldades de acesso, seja por não ter um aparelho compatível, seja por não conseguir pagar pelos serviços de internet, então inexistente a possibilidade de adesão ao modelo de EJA EaD.

Os laboratórios das escolas polo, quando existem, não possuem aparelhos suficientes para atender os alunos, tampouco profissionais específicos para essa função, inviabilizando a proposta presente no projeto de disponibilização de curso de 12 horas para familiarização do estudante com as tecnologias.

Mesmo perante as denúncias realizadas pela comunidade escolar, pelo Fórum Goiano de EJA e pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Goiás (SINTEGO) sobre a precarização, certificação vazia e dificuldades enfrentadas por alunos e professores da EJA

TEC, a secretaria não hesitou em expandir a quantidade de escolas polos, que no primeiro semestre de 2024 chegavam a 61 unidades, conforme aponta o Quadro 11:

Quadro 11 – Lista de unidades escolares goianas que ofertam a EJA TEC (2024)

(continua)

Município	Escola
Água Limpa	Colégio Estadual Bernardino Guimarães
Águas Lindas De Goiás	Colégio Estadual Emília Ferreira Branco
Alto Paraíso De Goiás	Escola Estadual Doutor Gerson de Faria Pereira
Anápolis	Centro De Educação De Jovens E Adultos Professor Elias Chadud
Anápolis	Colégio Estadual Leiny Lopes De Souza
Anápolis	Colégio Estadual Professor Faustino
Anicuns	Colégio Estadual Machado de Assis
Aparecida De Goiânia	Centro de Ensino em Período Integral João Barbosa Reis
Aparecida De Goiânia	Centro de Ensino em Período Integral Maria Rosilda Rodrigues
Aparecida De Goiânia	Colégio Estadual Joaquim Ricardo Teixeira
Aragarças	Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aragarças
Bela Vista De Goiás	Colégio Estadual Dona Hormezinda Maria Carneiro
Cabeceiras	Colégio Estadual Professor Alfredo Nasser
Caldas Novas	Centro De Educação De Jovens E Adultos Filostro Machado Carneiro
Campos Belos	Colégio Estadual Professora Ricarda
Catalão	Centro de Educação de Jovens e Adultos Profª Alzira De Souza Campos
Ceres	Colégio Estadual Virgílio Do Vale
Cezarina	Colégio Estadual Professora Maria Apresentação
Formosa	Colégio Estadual Professor Claudiano Rocha
Goiânia	Centro De Ensino Em Período Integral Arco-Íris
Goiânia	Centro De Ensino Em Período Integral Ary Ribeiro Valadão Filho
Goiânia	Centro Estadual De Educação De Jovens E Adultos Universitário
Goiânia	Colégio Estadual Jardim Vila Boa
Goiânia	Colégio Estadual João José Coutinho
Goiânia	Colégio Estadual Professor Wilmar Gonçalves Da Silva
Goiatuba	Colégio Estadual Orcalino Fernandes Evangelista
Hidrolândia	Colégio Estadual Deputado Manoel Mendonça
Indiara	Colégio Estadual Valeriano Alves De Oliveira
Inhumas	Colégio Estadual Joaquim Pedro Vaz
Iporá	Centro De Educação De Jovens E Adultos Dom Bosco
Itaguaru	Colégio Estadual Artur Da Costa E Silva
Itumbiara	Colégio Estadual Damores Do Amaral Medeiros
Minaçu	Centro De Ensino Em Período Integral Ministro Santiago Dantas
Mineiros	Colégio Estadual Helena Oliveira Paniago

Quadro 11 – Lista de unidades escolares goianas que ofertam a EJA TEC (2024)

(conclusão)

Montes Claros De Goiás	Colégio Estadual Francisco Modesto Da Silva
Morrinhos	Colégio Estadual Doutora Gertrudes Lutz
Niquelândia	Colégio Estadual Professor Joaquim Francisco Santiago
Palmeiras De Goiás	Colégio Estadual Polivalente De Palmeiras De Goiás
Paranaiguara	Colégio Estadual Belmiro Soares
Paraúna	Escola Estadual Maria Silva
Pirenópolis	Colégio Estadual Jarbas Jayme
Pires Do Rio	Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues Da Cunha
Planaltina	Colégio Estadual Sete Leste
Porangatu	Colégio Estadual Presidente Kennedy
Quirinópolis	Colégio Estadual Juscelino Kubitschek
Rio Verde	Colégio Estadual Oscar Ribeiro Da Cunha
Santa Terezinha de Goiás	Colégio Estadual Maria Lopes Martins
Santo Antônio da Barra	Colégio Estadual Herminio Rodrigues Leão
Santo Antônio do Descoberto	Centro de Ensino Em Período Integral José De Assis
São Miguel Do Araguaia	Colégio Estadual Dom Bosco
Senador Canedo	Colégio Estadual Porfírio De Sousa França
Trindade	Colégio Estadual Adaguismar De Oliveira
Uruaçu	Escola Estadual Bernardo Sayão
Uruana	Colégio Estadual Zico Monteiro
Valparaíso De Goiás	Colégio Estadual Céu Azul

Fonte: Goiás (2023a).

Tendo em vista essa ampliação desenfreada da EJA EaD em Goiás, em detrimento da diminuição da EJA presencial, sem uma avaliação séria e compromissada quanto à eficácia para o aprendizado dos alunos, as indagações relativas aos rumos da modalidade se tornam frequentes.

Assim, as contradições da EJA EaD em Goiás refletem tanto os desafios quanto os potenciais dessa modalidade educacional. Se, por um lado, o uso das tecnologias oferece a oportunidade de expansão do acesso à educação para o público jovem, adulto e idoso que não consegue se adequar aos moldes da escola presencial convencional, principalmente em função do trabalho, representando um avanço significativo na democratização do ensino, por outro, a realidade enfrentada por muitos alunos (como falta de infraestrutura tecnológica adequada e formação insuficiente dos professores mediadores), aliada a interesses obscuros quanto à alavancagem de índices educacionais e subalternização da educação oferecida à classe trabalhadora, limita o alcance dessa iniciativa.

As contradições elencadas, por hora, impedem que a EJA seja um verdadeiro instrumento de inclusão social e redução das desigualdades em Goiás, apontando para a necessidade de uma revisão cuidadosa das finalidades das políticas educacionais direcionadas à EJA no estado, que não vem cumprindo as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, tão bem definidas por Jamil Cury no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e que embasaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

No intuito de atender aos objetivos deste trabalho, na seção seguinte serão apresentadas as propostas curriculares vigentes para a EJA presencial e a EJA EAD, estabelecendo comparações entre as expectativas de aprendizagens e os conteúdos geográficos presentes na área das Ciências Humanas para cada uma delas.

A GEOGRAFIA INVISIBILIZADA? REFLEXÕES SOBRE A SUBALTERNIZAÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA EJA

As diretrizes pedagógicas podem ser entendidas como orientações e princípios estabelecidos para direcionar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Elas definem objetivos educacionais, métodos de ensino, avaliação e organização curricular das unidades escolares, servindo como base para o planejamento e a execução das práticas pedagógicas esperadas.

No documento intitulado “Diretrizes Pedagógicas Seduc-GO 2024” (Goiás, 2024a), divulgado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás no primeiro trimestre desse ano, está presente, dentre outras coisas, a atual matriz curricular de todas as etapas da Educação Básica, incluindo a da EJA presencial e a da EJA TEC.

Essa matriz curricular para as duas formas de oferta da EJA se difere, sendo a primeira baseada na distribuição das áreas do conhecimento por componentes curriculares, totalizando doze com um professor ministrando aulas para cada um deles, e a segunda baseada apenas na divisão por áreas do conhecimento, sendo um professor para cada, totalizando apenas quatro profissionais, também chamados de mediadores.

O objetivo principal desta seção é analisar e comparar como os conteúdos geográficos estão dispostos na matriz de competências e habilidades, construída em consonância com as Diretrizes Pedagógicas, tanto para a terceira etapa da EJA presencial quanto para a EJA TEC, com ênfase para essa última. A partir de então, serão mostrados os elementos que subalternizam o desenvolvimento da aprendizagem dos conteúdos geográficos e, consequentemente, a capacidade dos alunos de entenderem de forma crítica o espaço onde vivem, suas dinâmicas e os desafios sociais, econômicos, ambientais e culturais.

6.1 Os conteúdos geográficos presentes na matriz de conteúdos e habilidades de Goiás para a EJA presencial

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da SEDUC-GO divulgadas em 2024, a terceira etapa da EJA presencial é composta por três semestres letivos que correspondem ao Ensino Médio. Cada semestre letivo possui cem dias, distribuídos em cinco dias de aula na semana. A duração de cada aula no período diurno⁴⁹ é de cinquenta minutos, e no período noturno é de quarenta minutos. O Quadro 12, a seguir, apresenta a distribuição dos horários de aulas específicos para o período noturno:

Quadro 12 – Quadro de horário de aulas do período noturno da EJA presencial

NOTURNO		
QUADRO DE HORÁRIO NOTURNO – 5 AULAS		
HORÁRIO	INÍCIO	TÉRMINO
1º horário	19:00	19:40
2º horário	19:40	20:20
3º horário	20:20	21:00
INTERVALO	21:00	21:10
4º horário	21:10	21:50
5º horário	21:50	22:30

Fonte: Goiás (2024a).

Quanto à distribuição das aulas, a organização segue a proposta de divisão por áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, sendo que para cada um deles há um profissional especializado, responsável por ministrar aulas em sua área de formação. A Tabela 4 especifica essa informação:

⁴⁹ “A modalidade de EJA é ofertada nas unidades escolares, impreterivelmente, no período noturno. A oferta da EJA no diurno será própria das unidades escolares que atendem à Educação Prisional em suas extensões nas unidades prisionais, bem como dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Nas demais unidades escolares, a oferta no diurno se dará de forma excepcional, após autorização prévia da Seduc” (Goiás, 2024a, p. 86).

Tabela 4 – Distribuição da carga horária semanal de aulas para cada componente curricular e semestre da terceira etapa da EJA presencial

Matrícula da EJA presencial										
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES		1º Semestre		2º Semestre		3º Semestre		TOTAL
				CHS	CHT	CHS	CHT	CHS	CHT	
	LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS	Língua portuguesa	241	4	80	4	80	4	80	240
		Artes	11	1	20	1	20	1	20	60
		Educação Física	55	1	20	1	20	1	20	60
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1185	1	20	1	20	1	20	60
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	85	2	40	2	40	2	40	120
		Química	176	2	40	2	40	2	40	120
		Biologia	15	2	40	2	40	2	40	120
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	124	4	80	4	80	4	80	240
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	103	2	40	2	40	2	40	120
		Geografia	95	2	40	2	40	2	40	120
		Filosofia	57	1	20	1	20	1	20	60
Sociologia		185	1	20	1	20	1	20	60	
SUBTOTAL			23	460	23	460	23	460	1380	
PARTE DIVERSIFICADA	ÁREA INTEGRADA	Diversas	1432	2	40	2	40	2	40	120
	TOTAL GERAL			25	500	25	500	25	500	1500
Observações: Legenda: CHS – Carga Horária Semanal; CHT – Carga Horária Total										

Fonte: Goiás (2024a).

Na parte referente à distribuição das aulas da matriz curricular da EJA presencial do referido documento, consta que a Educação Física é de oferta obrigatória para a unidade escolar e de matrícula facultativa para o aluno. Acerca dos conteúdos referentes à História e Cultura

Afro-brasileira e Indígena, serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nos componentes de Arte, Literatura e História Brasileira.

Sobre a oferta das eletivas, o documento especifica: “Na parte diversificada na matriz tem-se a Área Integrada com as Eletivas a serem ofertadas e que deverão contemplar uma ou mais macro áreas temáticas dos Temas Contemporâneos Transversais” (Goiás, 2024a, p. 97-98). Esses se referem ao Meio Ambiente, Saúde, Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia e Multiculturalismo.

Na escola, o documento mais utilizado para orientar o trabalho dos professores quanto às competências e habilidades a serem alcançadas em cada etapa escolar é a Matriz de Referência Curricular (Goiás, 2019d); no caso, há uma específica para a terceira etapa da EJA presencial. Ela se divide em quatro áreas do conhecimento, estando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas por derradeiro.

A matriz de referência em análise está organizada da seguinte forma: apresentação dos eixos cognitivos para cada uma das quatro áreas do conhecimento; as competências gerais que se espera para cada uma delas e o objeto do conhecimento, assim definido:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades que estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos (Goiás, 2019b).

Há também um quadro explicativo referente à composição do código de identificação da habilidade para cada área do conhecimento, conforme explicitado no Quadro 13:

Quadro 13 – Composição do Código de identificação da habilidade para cada área do conhecimento

SIGLA	SIGNIFICADO
S	Semestre
CH	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
C	Competência
H	Habilidade
Ex.: EM.S1.LGG. C1.H1 (Ensino Médio. 1º Semestre. Linguagens. Competência 1. Habilidade 1)	

Fonte: adaptado de Goiás (2019d).

Os cinco eixos cognitivos definidos para as Ciências Humanas estão apresentados no Quadro 14. Esses eixos cognitivos são comuns a todas as áreas do conhecimento e essenciais para a adaptação e o desempenho do conhecimento que se almeja alcançar. Envolvem a capacidade de escrita e argumentação, a relação entre fenômenos em tempos e espaços distintos, a resolução de problemas interpretativos nas diversas áreas e o envolvimento e a atuação na realidade.

Quadro 14 – Eixos cognitivos para a área das Ciências Humanas – terceira etapa da EJA presencial

Eixos Cognitivos	
EC1	Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
EC2	Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico- geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
EC3	Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
EC4	Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
EC5	Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Goiás (2019d).

Definidos, portanto, os eixos cognitivos, são apresentadas as seguintes competências para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

- C1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.
- C2 - Compreender a gênese e a transformação das diferentes organizações territoriais e os múltiplos fatores que neles intervêm, como produto das relações de poder.
- C3 - Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem.
- C4 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais.
- C5 - Compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.
- C6 - Perceber-se integrante e agente transformador do espaço geográfico, identificando seus elementos e interações.
- C7 - Entender o impacto das técnicas e tecnologias associadas aos processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
- C8 - Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação e seu impacto na organização do trabalho e da vida pessoal e social.
- C9 - Confrontar proposições a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço e indagar sobre processos de transformações políticas, econômicas e sociais. (Goiás, 2019d, p. 25).

A análise dessas nove competências destinadas à CHSA para a terceira etapa da EJA presencial, sob as lentes da Geografia, permite perceber que conceitos importantes para a compreensão das transformações do espaço e suas consequências para a sociedade estão presentes. É preciso conhecer todas as possibilidades que a BNCC apresenta para que as CHSA não sejam reduzidas e muito menos desqualificadas no ambiente escolar, tendo em vista sua importância para a formação plena do aluno.

Os desdobramentos das competências citadas permitem explorar aspectos individuais e coletivos da vida. A leitura e compreensão dos processos históricos que engendram a construção do espaço contribuem para despertar a capacidade crítica dos alunos e a autonomia de pensamento para refletir acerca do seu contexto social. Esses conhecimentos devem perpassar

por todas as etapas da aprendizagem, em que a atuação docente terá um papel salutar no desenvolvimento deles.

Definidas, portanto, as competências para as CHSA destinadas à terceira etapa da EJA presencial, o documento apresenta as habilidades a serem desenvolvidas em cada semestre da terceira etapa. Os quadros 15, 16 e 17 apresentam as habilidades que se almejam alcançar, respectivamente, para o 1º, 2º e 3º semestres da terceira etapa da EJA presencial. As habilidades grifadas nos quadros se relacionam de forma direta ou indireta com a Geografia e, por conseguinte, são direcionadas aos professores desse componente curricular para a preparação das aulas.

Quadro 15 – Habilidades das CHSA destinadas ao 1º semestre – terceira etapa

Código de Identificação da Habilidade	Habilidades - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1º Semestre
EM.S1.CHS.C1.H1	Identificar as características culturais do mundo antigo utilizando fontes de época e textos filosóficos deste período histórico.
EM.S1.CHS.C1.H2	Compreender elementos culturais do “mundo antigo” identificando as diferentes identidades deste período histórico
EM.S1.CHS.C2.H1	Identificar as origens de Roma Antiga, utilizando documentários que trabalham esta temática.
EM.S1.CHS.C2.H2	Compreender o processo de transição das sociedades antigas para o período feudal percebendo a partir das invasões bárbaras.
EM.S1.CHS.C3.H1	Compreender o desenvolvimento das sociedades da antiguidade clássica, relacionando aspectos da vida humana com as transformações econômicas da época.
EM.S1.CHS.C3.H2	Assimilar o desenvolvimento econômico e social das sociedades da antiguidade clássica, utilizando fontes artísticas da época e textos históricos do período.
EM.S1.CHS.C4.H1	Identificar as características do Modo de Produção Feudal, assimilando através de textos e documentos os diferentes grupos e atores sociais da época.
EM.S1.CHS.C4.H2	Compreender o papel das instituições sociais do Feudalismo, associando as práticas dos diferentes grupos e atores sociais deste período histórico.
EM.S1.CHS.C5.H1	Identificar as origens históricas dos conceitos de cidadania e democracia, utilizando textos filosóficos que trabalham com esta temática.
EM.S1.CHS.C5.H2	Compreender o conceito de cidadania e democracia no Estado Moderno, construindo uma ação pedagógica na escola que favoreça a atuação consciente do estudante na sociedade.
EM.S1.CHS.C6.H1	Identificar as principais transformações ocorridas na transição do Feudalismo para o Capitalismo, utilizando os avanços científicos e tecnológicos deste período.
EM.S1.CHS.C6.H2	Compreender as transformações no espaço geográfico com o surgimento do capitalismo, identificando seus elementos e interações
EM.S1.CHS.C7.H1	Identificar as formas de trabalho do Modo de Produção Capitalista, relacionando com os diferentes contextos históricos e geográficos.
EM.S1.CHS.C7.H2	Compreender as características tecnológicas da Revolução Industrial, utilizando imagens e figuras representativas das novas formas de trabalho do século XVIII e XIX
EM.S1.CHS.C8.H1	Assimilar a importância das tecnologias no desenvolvimento das sociedades modernas durante o século XIX, utilizando textos sobre a organização do trabalho e da vida dos sujeitos sociais da época.

EM.S1.CHS.C8.H2	Compreender quais eram as principais tecnologias utilizadas no século XIX, estudando acerca do impacto delas na organização do trabalho e da vida pessoal e social deste período.
EM.S1.CHS.C9.H1	Identificar as características sociais e econômicas da Revolução Francesa, utilizando textos que trabalham estas transformações históricas.
EM.S1.CHS.C9.H2	Compreender os aspectos políticos da Revolução Francesa, refletindo sobre os processos de transformação deste período histórico

Fonte: adaptado de Goiás (2019d) (grifo nosso).

Quadro 16 – Habilidades das CHSA destinadas ao 2º semestre – terceira etapa

Código de Identificação da Habilidade	Habilidades - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2º Semestre
EM.S2.CHS.C1.H1	Diferenciar as contribuições dos distintos grupos que formaram o povo brasileiro, analisando o papel de cada um ao longo da História do Brasil.
EM.S2.CHS.C1.H2	Identificar as principais manifestações culturais brasileiras, interpretando como manter a identidade cultural e, ao mesmo tempo, valorizando a diversidade de outros povos.
EM.S2.CHS.C2.H1	Conhecer o processo de formação territorial do Brasil, considerando a ocupação nos diferentes momentos históricos (pré-colonial, colonial, até os dias atuais).
EM.S2.CHS.C2.H2	Perceber que o território brasileiro está em constante transformação, reconhecendo os diferentes agentes que atuam na ocupação e formação do território (Estado, agronegócio, indígenas, garimpeiros, pequenos produtores, etc.).
EM.S2.CHS.C3.H1	Relacionar a ocupação humana e as mudanças na paisagem, examinando o modelo de organização social e econômica e os modelos de desenvolvimento nos diferentes momentos históricos.
EM.S2.CHS.C3.H2	Questionar o modelo de desenvolvimento atual e da relação ser humano-natureza, utilizando os conhecimentos geográficos, históricos, sociológicos, filosóficos, biológicos e de outras ciências.
EM.S2.CHS.C4.H1	Identificar as diferentes instituições, organismos e movimentos sociais que atuam no espaço brasileiro percebendo o papel destes na constituição da nação.
EM.S2.CHS.C4.H2	Compreender os meios de produção e seu papel histórico na construção e transformações econômicas/sociais (níveis de desenvolvimento dos países) através de tabelas e dados estatísticos na conjuntura mundial atual.
EM.S2.CHS.C5.H1	Conhecer a base teórica dos Direitos Humanos, debatendo através de seminário como estes direitos fundamentais impactam cada indivíduo.
EM.S2.CHS.C5.H2	Compreender como os fundamentos da democracia e cidadania são importantes na construção dos Estados-Nações, avaliando seus impactos nos países latino-americanos em contexto de períodos militares.
EM.S2.CHS.C6.H1	Estudar os espaços urbanos das grandes cidades brasileiras, identificando os aspectos geográficos, sociais e culturais.
EM.S2.CHS.C6.H2	Contextualizar a visão da natureza como fonte de recursos analisando os impactos positivos e negativos resultantes da relação ser humano-natureza.
EM.S2.CHS.C7.H1	Analisar o surgimento do Neoliberalismo e do Toyotismo no mundo e no Brasil, associando com os avanços tecnológicos no mundo do trabalho.
EM.S2.CHS.C7.H2	Compreender o impacto da tecnologia nas relações interpessoais, comparando os avanços e retrocessos na sociedade moderna.
EM.S2.CHS.C8.H1	Perceber as transformações e impactos resultantes do avanço e uso das diferentes tecnologias no cotidiano identificando as fases da Revolução Industrial utilizando os conhecimentos das ciências sociais e da natureza.
EM.S2.CHS.C8.H2	Identificar os impactos das tecnologias de comunicação na estruturação do capitalismo e nas sociedades contemporâneas.
EM.S2.CHS.C9.H1	Interpretar a importância do exercício da cidadania através do voto, examinando a influência dos meios de comunicação na tomada de decisão do eleitor.

EM.S2.CHS.C9.H2	Diferenciar os conceitos de capitalismo, comunismo e socialismo, utilizando documentários que abordem sob um prisma histórico e filosófico.
-----------------	--

Fonte: adaptado de Goiás (2019d) (grifo nosso).

Quadro 17 – Habilidades das CHSA destinadas ao 3º semestre – terceira etapa

Código de Identificação da Habilidade	Habilidades - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3º Semestre
EM.S3.CHS.C1.H1	Compreender os conceitos de direitos e deveres e sua influência na formação das sociedades descrevendo e comparando diversos discursos sobre cidadania
EM.S3.CHS.C1.H2	Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio político e ético.
EM.S3.CHS.C2.H1	Analisar o conceito de dominação cultural e territorial nos processos do colonialismo, imperialismo e neocolonialismo, percebendo estas relações como produto das relações de poder.
EM.S3.CHS.C2.H2	Identificar a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade social produzindo e promovendo práticas que visem a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
EM.S3.CHS.C3.H1	Analisar o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira e latino-americana após os processos de colonização, percebendo seus impactos nas relações humanas e com a paisagem.
EM.S3.CHS.C3.H2	Identificar os processos históricos que geraram desigualdades sociais, principalmente para os afrodescendentes, debatendo os impactos das políticas sociais afirmativas nesta área.
EM.S3.CHS.C4.H1	Definir movimentos sociais percebendo como estes atuam na sociedade.
EM.S3.CHS.C4.H2	Identificar o papel do Estado na organização social, compreendendo o controle social como um mecanismo de exercício de poder que influencia as relações humanas e o exercício da cidadania
EM.S3.CHS.C5.H1	Analisar as diferentes percepções do conceito de cidadania, comparando as noções jurídica, histórica e filosófica com a noção de cidadão para o capitalismo.
EM.S3.CHS.C5.H2	Caracterizar as possibilidades de participação efetiva do cidadão em atividades sociais que possibilitem o exercício da cidadania respeitando os valores humanos e a diversidade sociocultural.
EM.S3.CHS.C6.H1	Conhecer as dinâmicas populacionais ao longo da história, considerando os elementos e fenômenos naturais, sociais e culturais que influenciam as transformações socioespaciais decorrentes desta.
EM.S3.CHS.C6.H2	Compreender as teorias do conhecimento: racionalismo, empirismo e ceticismo, analisando a importância do conhecimento científico sobre a mera opinião.
EM.S3.CHS.C7.H1	Identificar vantagens e desvantagens do conhecimento técnico e tecnológico no mundo do trabalho contextualizando as transformações ocorridas no Brasil e no mundo na última década.
EM.S3.CHS.C8.H1	Refletir sobre as alternativas para enfrentar situações decorrentes da introdução de novas tecnologias no mundo do trabalho respeitando os valores humanos e a diversidade sociocultural.
EM.S3.CHS.C9.H1	Diferenciar conhecimento científico e senso comum, debatendo sobre a evolução da compreensão acerca dos direitos humanos na sociedade Pós-Segunda Guerra Mundial.
EM.S3.CHS.C9.H2	Analisar as raízes socioculturais dos preconceitos (étnico-raciais, de gênero, sexualidade e de idade) avaliando as propostas formuladas para combatê-los.

Fonte: adaptado de Goiás (2019d) (grifo nosso).

Essa gama de informações acerca das novas formas de ensinar e aprender a partir dos postulados da BNCC e do Novo Ensino Médio deixam o professor vulnerável a estruturas

curriculares que reduzem a relevância do conjunto de conhecimentos específicos de cada ciência, uma vez que, na EJA presencial, cada professor é responsável por um componente curricular de acordo com sua área de formação.

Dessa forma, as habilidades listadas se referem à Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Nos quadros 15, 16 e 17, as partes grifadas estão diretamente ligadas à Geografia, sendo que quem as define como sendo pertencente ao seu componente curricular é o próprio professor, mais um argumento que justifica a importância da formação específica em sua área de atuação.

Os conhecimentos geográficos são, segundo Cavalcanti (2015), de extrema importância para que o aluno compreenda o mundo em que vive e se perceba nesse mundo. O pensamento da autora reafirma a importância da Geografia e, de certa forma, explica o porquê do menosprezo às Ciências Humanas por parte de um movimento educacional cuja prioridade não é formar seres pensantes, atuantes, capazes de resistir à domesticação e à alienação. A discussão sobre as finalidades da educação para as massas remete à obra de Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, em que o autor instiga o pensamento a respeito de: “Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (Freire, 2000, p. 44).

A partir dessas habilidades, o professor desenvolverá o raciocínio geográfico com os alunos, utilizando-se de um dos principais objetos de estudo dessa ciência: o espaço geográfico. No caso, as discussões estarão imbricadas com o surgimento do capitalismo e as transformações por ele promovidas no mundo. Em interação com os demais componentes das CHSA, o conhecimento pode se tornar significativo para o aluno, capacitando-o a se perceber nesse processo por meio do trabalho.

Apresentar os conteúdos que levem à aquisição das habilidades citadas pode ter um viés conformista, de aceitação das relações e formas de trabalho propiciadas pela Primeira Revolução Industrial (século XVIII) até a atual, denominada Quarta Revolução Industrial (marcada pela conexão de tecnologias físicas, virtuais e biológicas, que transformam de forma rápida e intensa a maneira de viver da humanidade), ou, do contrário, pode evidenciar os conflitos e as contradições entre os modelos de desenvolvimento priorizados, uma opção feita pela elite política, econômica e cultural do mundo, que busca coibir ações no sentido de mostrar que outro mundo seria possível, com menos desigualdade e exploração.

A contribuição da Geografia e dos demais componentes curriculares que formam a CHSA seria imprescindível para dar uma nova interpretação para o receituário da BNCC e sua adaptação improvisada na EJA. Em outras palavras, a bagagem intelectual oriunda da formação

acadêmica dos professores seria fonte de criação de estratégias para uma subversão velada durante a atuação em sala de aula. E aqui se estende a ideia aos professores universitários das licenciaturas, os principais colaboradores para a formação de novos professores.

Se as áreas prioritárias são Matemática e Linguagens, e, portanto, as mais vigiadas e inspecionadas pelos gestores escolares, as demais podem se aproveitar dessa predileção como forma de oferecer uma educação libertadora. Cavalcanti (2015, p. 20), ao abordar a importância da formação profissional para uma atuação docente crítica, enfatiza que:

Em uma concepção crítica do papel do professor, que age voltado para o desenvolvimento dos alunos, para a prática mais plena da cidadania e para um projeto de justiça social, não há espaço para práticas ingênuas, neutras ou reprodutivistas na atividade docente.

Reproduzir discursos de conformação social, portanto, não pode ser a finalidade da Geografia e das ciências afins.

Antunes (2023), ao tratar do ensino de Geografia para jovens e adultos, demonstra a importância de se promover uma leitura coerente e dinâmica sobre a interação entre terras e gentes. O autor tece uma comparação entre a Geografia do passado, predominantemente descritiva, em que se aprendia para demonstrar erudição, e a atual, que deve servir como ferramenta essencial para a compreensão do mundo e suas transformações.

E, para compreender a metamorfose constante do mundo em sua relação espaço-tempo, a habilidade EM.S2.CHS.C2.H2 invoca as categorias geográficas para potencializar a aquisição de conhecimentos:

Perceber que o território brasileiro está em constante transformação, reconhecendo os diferentes agentes que atuam na ocupação e formação do território (Estado, agronegócio, indígenas, garimpeiros, pequenos produtores etc.).

A habilidade em questão propicia a articulação entre fenômenos sociais, naturais e econômicos conflitantes. Um rol de perguntas que podem ser levantadas tanto pelo professor quanto pelos alunos amplia a discussão, por exemplo: o que é território? Quais são os principais agentes responsáveis por sua formação e transformação? Esse processo resulta em consequências benéficas e maléficas, quais são elas? Cada indivíduo atua de maneira igual na transformação do território? Como cada grupo atua na transformação do território e sob quais interesses? E os aspectos ambientais, como ficam?

O exemplo citado expressa uma metodologia com perguntas propositivas, cuja finalidade é alavancar a aprendizagem. Na EJA, os alunos já possuem uma bagagem de conhecimentos oriundos das suas experiências pessoais e no mercado de trabalho, muitas vezes

marcada pela escassez ou negação de oportunidades nos diversos setores produtivos (primário, secundário e terciário). Sua compreensão de território, de lugar, está intrínseca à sua vida. Nas palavras de Milton Santos (2005, p. 170): “Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”. Assim, se estabelece a relação complexa entre influências globais e especificidades locais. As relações não são estáticas, e muito menos isentas de conflitos. Para compreender as dinâmicas que acontecem no Brasil, é indispensável conhecer as dinâmicas globais.

Toda essa discussão envolvendo uma das habilidades presentes na Matriz de Referência Curricular da Educação de Jovens e Adultos Terceira Etapa (CHSA) evidencia a importância da formação inicial e continuada do professor, do seu embasamento teórico e da sua didática para a prática do ensino que movimenta a roda do conhecimento. Contudo, a precariedade dos cursos de licenciatura (principalmente aqueles oferecidos pela rede particular na modalidade EaD⁵⁰ com qualidade duvidosa), a desvalorização da profissão docente e mais uma gama de questões relacionadas às políticas educacionais brasileiras são entraves para a promoção de uma educação geográfica voltada à formação para a cidadania plena.

E, falando em precarização na educação, o item seguinte será dedicado a apresentar a Geografia presente na área das CHSA na EJA TEC.

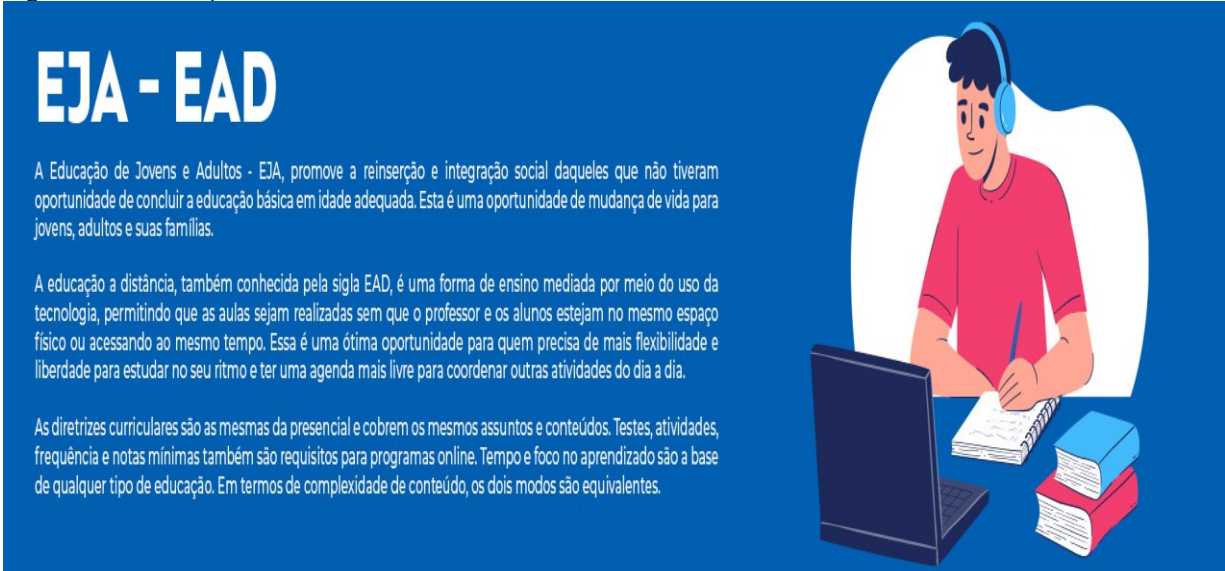
6.2 Os conteúdos geográficos presentes na matriz de conteúdos e habilidades de Goiás para a EJA TEC

A EJA TEC ou EJA EaD em Goiás, implantada no segundo semestre de 2019, é considerada um sucesso pela Secretaria de Estado da Educação, e a conquista se assevera pelos dados que demonstram uma escalada de crescimento referente ao número de escolas que o oferecem, bem como ao contingente de alunos matriculados.

Na página inicial do site da EJA-EaD SEDUC-Goiás 2024 está inserida a seguinte figura explicativa com relação às características dessa modalidade de ensino e as vantagens que o aluno terá ao se matricular nela:

⁵⁰ Sobre a expansão desenfreada dos cursos superiores na modalidade EaD e a qualidade duvidosa do conhecimento, o governo criou medidas para regular essa oferta, a saber: PORTARIA Nº 528, DE 6 DE JUNHO DE 2024 - Estabelece prazo para criação de novos referenciais de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade distância e procedimentos, em caráter transitório, para processos regulatórios de instituições de ensino superior e cursos de graduação na modalidade a distância - EaD (Brasil, 2024).

Figura 9 – Informações sobre EJA EaD



EJA - EAD

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, promove a reinserção e integração social daqueles que não tiveram oportunidade de concluir a educação básica em idade adequada. Esta é uma oportunidade de mudança de vida para jovens, adultos e suas famílias.

A educação a distância, também conhecida pela sigla EAD, é uma forma de ensino mediada por meio do uso da tecnologia, permitindo que as aulas sejam realizadas sem que o professor e os alunos estejam no mesmo espaço físico ou acessando ao mesmo tempo. Essa é uma ótima oportunidade para quem precisa de mais flexibilidade e liberdade para estudar no seu ritmo e ter uma agenda mais livre para coordenar outras atividades do dia a dia.

As diretrizes curriculares são as mesmas da presencial e cobrem os mesmos assuntos e conteúdos. Testes, atividades, frequência e notas mínimas também são requisitos para programas online. Tempo e foco no aprendizado são a base de qualquer tipo de educação. Em termos de complexidade de conteúdo, os dois modos são equivalentes.

Fonte: Seduc ([2024]).

O texto explicativo que consta na Figura 9 define os objetivos da EJA e caracteriza, de forma simples, o que é educação a distância, enfatizando que essa proporciona liberdade e flexibilidade para que o aluno possa organizar sua rotina com base no seu ritmo. No último parágrafo, afirma que as diretrizes curriculares da EJA presencial e da EJA EaD são iguais e abordam os mesmos assuntos e conteúdos, com graus de complexidade equivalentes.

Ora, como as diretrizes curriculares e os conteúdos são os mesmos se a estrutura e a organização curricular são distintas? Enquanto em uma predomina a divisão das áreas do conhecimento em componentes curriculares, com doze professores para ministrar cada um deles, na outra isso não existe, sendo apenas um professor/mediador para cada área do conhecimento.

De acordo com os documentos encaminhados para análise e considerações sobre o Projeto Educação de Jovens e Adultos na Modalidade de Educação a Distância — EJA/EAD — 3ª etapa/Ensino Médio, disponibilizados pela Superintendência de Ensino Médio ao Gabinete da Secretaria de Educação em 06 de maio de 2019, (Goiás, 2019d, Memorando nº: 81/2019, SUPEM, 10999), a matriz de competências e habilidades (enviada como anexo III) para o primeiro, segundo e terceiro semestre que serviu de orientação para o referido projeto foi a seguinte:

Quadro 18 – Matriz de competências, habilidades e eixos cognitivos das Ciências Humanas e suas Tecnologias – 1º semestre da terceira etapa

(continua)

Matriz de Competências e Habilidades de Ciências Humanas e suas Tecnologias – I Semestre	
EIXO COGNITIVO	
I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES
M1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.	H1 - Interpretar historicamente fontes documentais de naturezas diversas.
M2 - Compreender a gênese e a transformação das diferentes organizações territoriais e os múltiplos fatores que neles intervêm, como produto das relações de poder.	H6 - Interpretar diferentes representações do espaço geográfico e dos diferentes aspectos da sociedade.
M3 - Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem.	H11 - Identificar diferentes representações cartográficas de um mesmo espaço geográfico.
M4 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais.	H16 - Identificar registros em diferentes práticas dos diferentes grupos sociais no tempo e no espaço.
M5 - Compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.	H21 - Identificar o papel dos diferentes meios de comunicação na construção da cidadania e da democracia.
M6 - Perceber-se integrante e agente transformador do espaço geográfico, identificando seus elementos e interações.	H26 - Identificar em diferentes fontes os elementos que compõem o espaço geográfico.
M7 - Entender o impacto das técnicas e tecnologias associadas aos processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.	H31 - Identificar e interpretar registros sobre as formas de trabalho em diferentes contextos histórico-geográficos, relacionando-os à produção humana.
M8 - Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação e seu impacto na organização do trabalho e da vida pessoal e social.	H36 - Identificar e interpretar formas de registro das novas tecnologias na organização do trabalho e da vida social e pessoal.
M9 - Confrontar proposições a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço e indagar sobre processos de transformações políticas, econômicas e sociais.	H41 - Identificar os instrumentos para ordenar os eventos históricos, relacionando-os a fatores geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais.
EIXO COGNITIVO	
II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico- geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES
M1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.	H2 - Analisar a produção da memória e do espaço geográfico pelas sociedades humanas.
M2 - Compreender a gênese e a transformação das diferentes organizações territoriais e os múltiplos fatores que neles intervêm, como produto das relações de poder.	H7 - Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações.
M3 - Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem.	H12 - Analisar o papel dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando transformações naturais e intervenção humana.
M4 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais.	H17 - Analisar o papel do direito (civil e internacional) na estruturação e organização das sociedades.

Quadro 18 – Matriz de competências, habilidades e eixos cognitivos das Ciências Humanas e suas Tecnologias – 1º semestre da terceira etapa

(conclusão)

M5 - Compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.	H22 - Analisar as conquistas sociais e as transformações ocorridas nas legislações em diferentes períodos históricos.
M6 - Perceber-se integrante e agente transformador do espaço geográfico, identificando seus elementos e interações.	H27 - Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações na organização do espaço, em diferentes contextos histórico-geográficos.

Fonte: adaptado de Goiás (2019d).

Quadro 19 – Matriz de competências, habilidades e eixos cognitivos das Ciências Humanas e suas Tecnologias – 2º semestre da terceira etapa

(continua)

Matriz de Competências e Habilidades de Ciências Humanas e suas Tecnologias - II Semestre	
EIXO COGNITIVO	
II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico- geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES
M7 - Entender o impacto das técnicas e tecnologias associadas aos processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.	H32 - Analisar as formas de circulação da informação, da riqueza e dos produtos em diferentes momentos da história.
M8 - Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação e seu impacto na organização do trabalho e da vida pessoal e social.	H37 - Interpretar fatores que permitam explicar o impacto das novas tecnologias no processo de desterritorialização da produção industrial e agrícola.
M9 - Confrontar proposições a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço e indagar sobre processos de transformações políticas, econômicas e sociais.	H42 - Analisar as interferências ocorridas em diferentes grupos sociais, considerando as permanências ou transformações ocorridas.
EIXO COGNITIVO	
III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES
M1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.	H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.
M2 - Compreender a gênese e a transformação das diferentes organizações territoriais e os múltiplos fatores que neles intervêm, como produto das relações de poder.	H8 - Analisar os processos de transformação histórica e seus determinantes principais.
M3 - Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem.	H13 - Correlacionar a dinâmica dos fluxos populacionais e a organização do espaço geográfico.
M4 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais.	H18 - Analisar a ação das instituições no enfrentamento de problemas de ordem econômico- social.
M5 - Compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.	H23 - Analisar o papel dos valores éticos e morais na estruturação política das sociedades.
M6 - Perceber-se integrante e agente transformador do espaço geográfico, identificando seus elementos e interações.	H28 - Relacionar as implicações socioambientais do uso das tecnologias em diferentes contextos histórico-geográficos.

Quadro 19 – Matriz de competências, habilidades e eixos cognitivos das Ciências Humanas e suas Tecnologias – 2º semestre da terceira etapa

(conclusão)

M7 - Entender o impacto das técnicas e tecnologias associadas aos processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.	H33 - Comparar diferentes processos de produção e suas implicações sociais e espaciais.
M8 - Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação e seu impacto na organização do trabalho e da vida pessoal e social.	H38 - Analisar a mundialização da economia e os processos de interdependência acentuados pelo desenvolvimento de novas tecnologias.
M9 - Confrontar proposições a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço e indagar sobre processos de transformações políticas, econômicas e sociais.	H43 - Interpretar realidades histórico-geográficas, a partir de conhecimentos sobre economia, as práticas sociais e culturais.
EIXO COGNITIVO	
IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente	
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES
M1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.	H4 - Confrontar diferentes interpretações de senso comum e científicas sobre práticas sociais, como formas de produção, e hábitos pessoais, como higiene e alimentação.
M2 - Compreender a gênese e a transformação das diferentes organizações territoriais e os múltiplos fatores que neles intervêm, como produto das relações de poder.	H9 - Comparar exemplos de utilização de tecnologia em diferentes situações culturais, avaliando o papel da tecnologia no processo social e explicando transformações de matéria, energia e vida.
M3 - Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem.	H14 - Comparar diferentes instrumentos e processos tecnológicos para identificar e analisar seu impacto no trabalho e no consumo e sua relação com a qualidade de vida.

Fonte: adaptado de Goiás (2019d).

Quadro 20 – Matriz de competências, habilidades e eixos cognitivos das Ciências Humanas e suas Tecnologias – 3º semestre da terceira etapa

(continua)

Matriz de Competências e Habilidades de Ciências Humanas e suas Tecnologias- III Semestre	
EIXO COGNITIVO	
IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente	
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES
M4 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais.	H19 - Comparar diferentes pontos de vista sobre situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
M5 - Compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.	H24 - Relacionar criticamente formas de preservação da memória social.
M6 - Perceber-se integrante e agente transformador do espaço geográfico, identificando seus elementos e interações.	H29 - Discutir ações sobre as relações da sociedade com o ambiente.
M7 - Entender o impacto das técnicas e tecnologias associadas aos processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.	H34 - Identificar vantagens e desvantagens do conhecimento técnico e tecnológico produzido pelas diversas sociedades em diferentes circunstâncias históricas.

Quadro 20 – Matriz de competências, habilidades e eixos cognitivos das Ciências Humanas e suas Tecnologias – 3º semestre da terceira etapa

(conclusão)	
M8 - Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação e seu impacto na organização do trabalho e da vida pessoal e social.	H39 - Comparar as novas tecnologias e as modificações nas relações da vida social e no mundo do trabalho.
M9 - Confrontar proposições a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço e indagar sobre processos de transformações políticas, econômicas e sociais.	H44 - Confrontar as diferentes escalas espaço/temporais a partir de realidades históricas e geográficas.
EIXO COGNITIVO	
V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural	
COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES
M1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.	H5 - Valorizar a diversidade do patrimônio cultural e artístico, identificando suas manifestações e representações em diferentes sociedades.
M2 - Compreender a gênese e a transformação das diferentes organizações territoriais e os múltiplos fatores que neles intervêm, como produto das relações de poder.	H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.
M3 - Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem.	H15 – Confrontar formas de interações culturais, sociais, econômicas, ambientais, em diferentes circunstâncias históricas.
M4 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais.	H20 - Reconhecer alternativas de intervenção em conflitos sociais e crises institucionais que respeitem os valores humanos e a diversidade sociocultural.
M5 - Compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.	H25 – Identificar referenciais que possibilitem erradicar formas de exclusão social.
M6 - Perceber-se integrante e agente transformador do espaço geográfico, identificando seus elementos e interações.	H30 - Propor formas de atuação para conservação do meio ambiente e desenvolvimento sustentável.
M7 - Entender o impacto das técnicas e tecnologias associadas aos processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.	H35 - Reconhecer as diferenças e as transformações que determinaram as várias formas de uso e apropriação dos espaços agrário e urbano.
M8 - Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação e seu impacto na organização do trabalho e da vida pessoal e social.	H40 - Relacionar alternativas para enfrentar situações decorrentes da introdução de novas tecnologias no setor produtivo e na vida cotidiana, respeitando os valores humanos e a diversidade sociocultural.
M9 - Confrontar proposições a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço e indagar sobre processos de transformações políticas, econômicas e sociais.	H45 - Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações políticas, econômicas, culturais e sociais.

Fonte: adaptado de Goiás (2019d).

Conforme apontado por Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da autonomia*, independentemente de o conteúdo ser ministrado de maneira presencial ou a distância, ele sempre carrega uma intencionalidade. Em outras palavras, não há neutralidade na escolha do que será ensinado, não existe neutralidade na Educação. E é sob essa perspectiva que as análises são aqui tecidas.

Os quadros 18, 19 e 20 mostram as competências e habilidades que os alunos da terceira etapa da EJA TEC precisam desenvolver no decorrer dos três semestres. De modo geral, há uma compatibilidade entre o que será desenvolvido no formato presencial com o formato EaD. Em ambos estão presentes as discussões sobre as transformações do espaço geográfico em tempos distintos, a importância da representação cartográfica para o desenvolvimento do pensamento espacial e as consequências da globalização e/ou mundialização nos diversos contextos de tempo e lugar. Persiste, claro, a visão fragmentada da realidade, a impetração velada do individualismo, da culpabilidade e da adaptabilidade sob o viés da flexibilização das relações sociais de produção, consequências das reformas educacionais alicerçadas sob as bases neoliberais.

Mesmo estando a EJA e o ensino de Geografia a ela destinado em uma situação periférica em relação às políticas curriculares atuais, o discurso propagado nas outras instâncias da Educação Básica se difunde, haja vista que os professores geralmente são os mesmos. A questão é que, estando em sala de aula, o professor é capaz de conduzir discussões que expressem as contradições da contemporaneidade (levando em consideração os limites impostos entre o currículo oficial e o currículo oculto), utilizando as principais categorias de análise da Geografia como alicerces para a construção do conhecimento. No caso, a matriz de competências e habilidades em questão se refere à EJA TEC, na qual o professor/mediador tem formação específica, tendo que atuar em uma área do conhecimento que agrega saberes que ele não domina.

Ascensão, Leite e Portela (2017) já alertavam que a aglutinação das disciplinas escolares por áreas do conhecimento acarretaria um esvaziamento dos conhecimentos disciplinares e, conseqüentemente, do conhecimento escolar, colocando em risco as pretensões gerais de um coletivo mais justo e equânime para a educação nacional. As autoras ainda complementam que: “Com direito a um certo pessimismo (ou realismo, na verdade!), a ‘BNCC’ caminha, assim, para ser mais uma letra morta na história da educação nacional” (p. 144). A trajetória de retrocessos na educação tem, portanto, a BNCC e o Novo Ensino Médio como marcos, principalmente para o ensino de Geografia e ciências afins.

Para a EJA TEC, os conhecimentos das CHSA são construídos por meio da mediação das tecnologias, sem a presença física do professor e dos colegas. É necessário enfatizar que a população negra representa boa parcela dos alunos da EJA (Arroyo, 2017), informação confirmada pelo Censo Escolar da Educação Básica (2022), que demonstra que pretos e pardos representam 74,2% dos alunos dessa modalidade que tiveram seu percurso escolar interrompido

por motivos essencialmente ligados a aspectos socioeconômicos. Catelli Jr. (2019) corrobora com essa situação, afirmando que a maioria dos educandos da EJA são pessoas de muito baixa renda, que já viveram sucessivas situações de exclusão, o que pode ter relação com aspectos raciais, de gênero ou de falta de condições mínimas para permanecer na escola quando eram crianças ou adolescentes.

Depreende-se que a EJA é, portanto: “Uma modalidade de educação para os diferentes em percursos sociais e humanos” (Arroyo, 2017, p. 23). Os alunos da EJA são, basicamente, trabalhadores, “passageiros da noite” que têm o direito de entender como se cruzam e se reforçam as hierarquias de classe, raça, gênero e lugar. “Os profissionais da educação desses jovens-adultos têm direito e dever de entender essas hierarquias para garantir o direito dos educandos/as a entenderem-se” (Arroyo, 2017, p. 25). Aos moldes em que foi implantado e consolidado o projeto EJA TEC em Goiás, garantir formação adequada a alunos trabalhadores a distância e, ainda, fazê-los se entenderem nesse universo de hierarquias seria possível? As competências e habilidades a serem desenvolvidas pelas CHSA contribuem em qual medida para isso?

Para que a matriz de competências e habilidades destinada às CHSA, bem como às demais áreas do conhecimento, seja colocada em prática por meio do ambiente virtual Moodle, foi disponibilizada a plataforma da SEDUC-GO denominada Escola Virtual (endereço eletrônico: <https://escolavirtual.educacao.go.gov.br>), onde estão os materiais de apoio como atividades e textos, videoaulas, simulados, fórum de atividades e dicas para ampliar a autonomia do aluno quanto ao seu aprendizado.

Ao adentrar o AVA com senha e login de acesso, estão disponíveis aos alunos textos explicativos sobre determinado assunto. A título de exemplificação, a figura que segue reproduz um dos textos utilizados para abordar a temática sobre as transformações do espaço geográfico para o 1º semestre da terceira etapa da EJA TEC:

Figura 10 – Texto presente no AVA das CHSA, destinado ao 1º semestre da terceira etapa da EJA TEC

Módulo 2

1º semestre | 3ª etapa

APRESENTAÇÃO DA UNIDADE 1

Olá estudante,

Na Unidade II, você irá fortalecer seus conhecimentos sobre as transformações do espaço geográfico, bem como estudar acerca dos conceitos relacionados à demografia tais como: densidade demográfica, fluxos populacionais. Na sequência, entrará em contato com assuntos histórico-sociológicos como: relações de poder e movimentos sociais.

Bons Estudos!

TEXTO 1

TRANSFORMAÇÃO NO ESPAÇO GEOGRÁFICO AO LONGO DA HISTÓRIA

Avenida Paulista em 1920, São Paulo.

Avenida Paulista em 2008, São Paulo.

O espaço geográfico corresponde ao espaço construído e alterado pelo homem; e pode ser definido como sendo o palco das realizações humanas nas quais estão as relações entre os homens e desses com a natureza. O espaço geográfico abriga o homem e todos os elementos naturais, tais como relevo, clima, vegetação e tudo que nela está inserido.

O espaço geográfico em sua etapa inicial apresentava somente os aspectos físicos ou naturais presentes, como rios, mares, lagos, montanhas, animais, plantas e toda interação e interdependência entre eles. O surgimento do homem, desde o mais primitivo, que começou a interferir no meio a partir do corte de uma árvore para construção de um abrigo e para caça, impactou e transformou o espaço geográfico.

Nesse primeiro momento, as transformações eram quase que insignificantes, uma vez que tudo que se retirava da natureza servia somente para sanar as necessidades básicas de sobrevivência, processo chamado de “meios de existência”. Toda modificação executada na natureza é proveniente do trabalho humano.

É através do trabalho que o homem é capaz de construir e desenvolver tudo aquilo que é indispensável à sua sobrevivência. O termo “trabalho” significa todo esforço físico e mental humano com finalidade de produzir algo útil a si mesmo ou a alguém.

O conjunto de atividades desempenhadas pelas sociedades continuamente promove a modificação do espaço geográfico. A partir da Primeira Revolução Industrial, o homem enfatizou a retirada de recursos dispostos na natureza a fim de abastecer

as indústrias de matéria-prima, que é um item primordial nessa atividade, ao passo que a população crescia acompanhada pelo alto consumo de alimentos e bens de consumo.

Com o avanço tecnológico, o homem criou uma série de mecanismos para facilitar a manipulação dos elementos da natureza, máquinas e equipamentos facilitaram a vida do homem e dinamizaram o processo de exploração de recursos, como os minerais, além do desenvolvimento de toda produção agropecuária com a inserção de tecnologias, como tratores, plantadeiras, colheitadeiras e muitos outros.

Na produção agropecuária se faz necessário transformar o meio, pois retira-se toda cobertura vegetal original que é substituída por pastagens e lavouras. Dessas derivam outros impactos como erosão, poluição e contaminação do solo e dos mananciais.

Na extração mineral, o espaço geográfico é bastante atingido, sofrendo profundos impactos e mudando de forma drástica todo arranjo espacial do lugar que está sendo explorado.

Nos centros urbanos, as alterações são percebidas nas construções presentes, essas transformações ocorrem em lotesamentos que em um período era somente uma área desabitada e passou a abrigar construções residenciais, além de áreas destinadas ao comércio e indústria. Desse modo,

nas cidades de todo mundo sempre ocorrem modificações no espaço, são identificadas nas novas construções, nas reformas de residências, lojas e todas as formas de edificações.

Diante dessas considerações constata-se que o espaço geográfico não é estático, pois até mesmo a deteriorização de um edifício ou monumento é considerado uma alteração do espaço e automaticamente da paisagem, por isso as mudanças são contínuas e dinâmicas. O espaço geográfico é produto do trabalho humano sobre a natureza e todas as relações sociais ao longo da história.

As constantes intervenções humanas no espaço causam uma infinidade de degradação que recentemente tem se voltado contra o homem. Desse modo, a natureza está devolvendo tudo aquilo que as ações antrópicas causaram. São vários os exemplos decorrentes das profundas alterações ocorridas principalmente no último século no planeta, como o aquecimento global, efeito estufa e escassez de água. As décadas de exploração ocasionaram a extinção, somente no século XX, de pelo menos 15% das espécies da fauna e da flora foram extintas.

A partir das afirmativas, fica evidente que o homem necessita da natureza para obter seu sustento, no entanto,

o que tem sido promovido é uma exploração irracional dos recursos. Se continuar nesse ritmo, provavelmente as próximas gerações enfrentarão sérios problemas. Além disso, a vida de todos os seres vivos na Terra ficará comprometida, inclusive do homem, caso o problema não seja solucionado.

Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/>>. Acesso em: 28 ago. 2019</small>

TEXTO 1.1

DENSIDADE DEMOGRÁFICA

Para analisar a distribuição da população sobre um território, é importante conhecer o conceito de densidade demográfica.

Densidade demográfica ou densidade populacional é um índice demográfico que permite avaliar a distribuição da população em um dado território. A densidade demográfica permite que sejam feitas comparações entre as diferentes regiões avaliadas. Esse índice é expresso em habitantes por quilômetro quadrado (hab/km²).

Vejamos como obter a densidade demográfica de uma determinada região. Precisamos ter dois dados para fazer o

cálculo: a população absoluta (o número total de habitantes do local) e a área ocupada por esse mesmo contingente populacional (geralmente expressa em km²).

$$\text{POPULAÇÃO ABSOLUTA} \div \text{ÁREA} = \text{DENSIDADE DEMOGRÁFICA (hab/km}^2\text{)}$$

Como exemplo, vamos calcular a densidade populacional do Japão. O país possui uma área de 377.801 km² e uma população, em 2010, de 127.156.225 habitantes.

Logo:

$$D = \frac{\text{habitantes}}{\text{área}}$$

$$D = \frac{127.156.225 \text{ habitantes}}{377.801 \text{ km}^2}$$

$$D = 336,5393$$

$$D \sim 336,5 \text{ hab/km}^2$$

A densidade demográfica japonesa no ano de 2010 era de aproximadamente 336,5 habitantes para cada quilômetro quadrado – uma densidade populacional considerada alta, se compararmos, por exemplo, com o Brasil, que, de acordo com o Censo (IBGE) de 2010, tinha 22,4 hab./km².

Fonte: EJA (2024).

Originalmente, o texto ilustrado se encontra no site Mundo Educação⁵¹, incluído na página destinada à Geografia. As referências dos demais textos desse módulo, como também os constantes no AVA para o 2º e 3º semestres das CHSA da EJA TEC, sempre remetem a uma disciplina específica, ou melhor, são de Geografia, de Sociologia, de História ou de Filosofia, não justificando, portanto, a adesão às grandes áreas do conhecimento.

Para a compreensão dos assuntos mencionados por meio de uma leitura crítica, o aluno precisa de certa autodidaxia ou de um conhecimento prévio para relacionar as transformações do espaço geográfico realizadas pelo trabalho humano e pelo desenvolvimento das técnicas e tecnologias, sobretudo com o advento da Primeira Revolução Industrial. É preciso que o aluno compreenda que os avanços tecnológicos não ocorreram de maneira uniforme pelo mundo, acarretando uma certa hierarquia no espaço, condicionada pelo grau de desenvolvimento tecnológico, em que os mais avançados exercem domínio sobre os demais. E esse processo incide de maneira direta na posição em que cada país será classificado dentro da Divisão Internacional do Trabalho e, conseqüentemente, nas condições socioeconômicas da sua população.

As imagens localizadas logo abaixo do título do texto ilustram as diferenças da Avenida Paulista (São Paulo) em tempos distintos (1920 e 2008), quase um século de diferença entre elas. As transformações ocorridas nesse espaço são enormes, a verticalização é uma marca registrada desse processo, marcado pelas diferentes funções territoriais das áreas ao redor. Atualmente, a capital paulista é considerada uma cidade global, conectando a economia do país

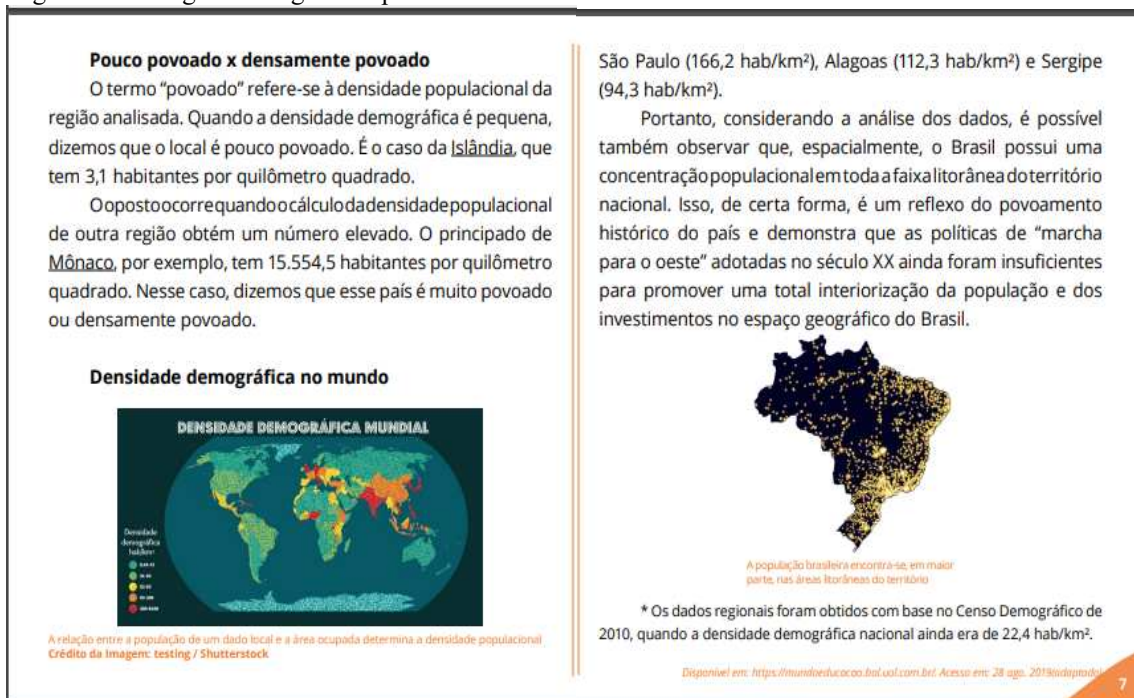
⁵¹ O endereço eletrônico da página mencionada é: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/transformacao-no-espaco-geografico.htm>.

com o mundo. Um olhar atento sobre as imagens permite que o aluno perceba as modificações ocorridas na paisagem e as consequências para o ambiente.

Como já mencionado, porém, grande parcela dos alunos da EJA é considerada hipossuficiente economicamente e carrega marcas negativas de um período escolar não concluído, marcado por dificuldades cognitivas, por exemplo. Como esperar de alunos com esse perfil tamanha autonomia para a aprendizagem?

Os textos apresentam, de forma geral, uma linguagem acessível com extensão mediana. A leitura pelo celular é um pouco mais complexa, se comparada a um notebook, computador de mesa ou tablet, exigindo uma atenção maior do aluno pelo tamanho das letras e disposição do texto em duas colunas em cada página. É constante, no material das CHSA para a terceira etapa, a presença de imagens, figuras, charges, gráficos, tabelas e mapas. Em relação a esse último, é oportuno mencionar que as regras cartográficas para a apresentação de mapas deixam muito a desejar, conforme ilustra a figura seguinte:

Figura 11 – Imagens cartográficas presentes nos textos do AVA da EJA TEC



Fonte: EJA (2024).

O tema em questão é Densidade Demográfica (distribuição da população pelo território), um desdobramento do tema anterior referente às transformações do espaço geográfico. As explicações sobre o termo povoado sucedem mapas da densidade demográfica do mundo e do Brasil. A leitura e interpretação de mapas é imperiosa para a produção do conhecimento geográfico. Para Callai (2023, p. 4): “É a cartografia, a linguagem que na

geografia escolar, se constitui como forma de sistematização e de representação dos conhecimentos”. A importância da representação dos elementos do espaço está presente na matriz de competências e habilidades das CHSA da EJA TEC, realçada no eixo cognitivo IV (Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente). Os mapas, como forma de representação do todo ou de parte da superfície terrestre, devem seguir regras básicas para potencializar a análise das informações demonstradas.

No primeiro caso, a imagem que representa o mapa-múndi (no texto, contudo, o autor a considera mapa) apresenta apenas o título e a legenda, permitindo a visualização dos espaços mais densamente ocupados, sem muita preocupação quanto ao uso das cores. De acordo com Castellar (2011), o aluno deve compreender as noções que estruturam a linguagem cartográfica, como escala, legenda, visão vertical e oblíqua, dentre outras. Para a autora: “Isso significa ler o mapa, lê-lo graficamente, a partir de diversos contextos sociais” (2011, p. 134).

A segunda imagem, que representa o território brasileiro (também considerada mapa pelo autor do texto), apresenta problemas relevantes. Não há título, legenda, escala, orientação, projeção cartográfica ou qualquer outro elemento para facilitar a compreensão das informações. O Brasil se apresenta solto no espaço, como se não tivesse fronteiras com outros países, está deslocado do resto do mundo. No próprio texto se chama a atenção para o fato de que as áreas do país mais densamente povoadas se encontram na faixa litorânea, porém, a depreender da figura, não há como saber onde ela se encontra. Por mais que o público da EJA tenha um conhecimento prévio, equívocos como esses atrapalham o processo de aprendizagem, ainda mais se o professor/ mediador não estiver atento para esclarecer esses pontos, seja durante os plantões de dúvidas ou por mensagens via chat, ou demais aplicativos de conversas.

As práticas vivenciadas pela autora deste estudo em turmas de EJA presencial, ao longo de sua carreira docente, foram marcadas pelas dificuldades dos alunos em lerem e interpretar informações. O analfabetismo funcional perpassava por todas as turmas, mesmo nas etapas mais avançadas dessa modalidade da educação. Em certos momentos, professores de Língua Portuguesa expressavam a necessidade de alfabetizar novamente alguns alunos, tamanhas as dificuldades que eles apresentavam. A situação é resultado da falta de acesso a uma educação de qualidade no modelo presencial, mesmo perante o constante apoio físico dos professores.

Assim, os desafios para ao processo de ensino-aprendizagem das CHSA na EJA EaD são ainda mais complexos, exigindo mais do aluno, que, para alcançar certo nível de qualidade das competências e habilidades necessárias, precisa ter autonomia, certo grau de autodidaxia,

um ambiente doméstico propício para estudar, aparelhos compatíveis, internet de qualidade e, principalmente, disciplina para acompanhar as atividades previstas no AVA, os plantões de dúvidas, os encontros presenciais obrigatórios e, por consequência, um bom desempenho nas avaliações obrigatórias presenciais, tudo isso sem a interação com os colegas e a presença física do professor.

Quanto à relevância da função docente, Tardif (2014, p. 228) afirma que: “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. E, para demonstrar ainda mais quão importante é o trabalho do professor, o autor conclui que: “Em suma, é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola”.

Discutir especificamente a atuação docente na EJA TEC extrapola os limites estabelecidos nos objetivos deste estudo, no entanto, mediante a responsabilidade do professor explicitada por Tardif (2014) junto ao processo de construção do conhecimento, posição que vai de encontro à linha de pensamento que norteia esta tese, aliada aos intercâmbios construídos com outras pesquisas⁵² acerca do tema, fez com que o derradeiro tópico fosse dedicado às dificuldades que os professores/mediadores da SEDUC-GO enfrentam para adaptar-se, sem formação adequada, a esse modelo EaD.

6.3 Atuação docente na EJA TEC: entre os desafios da negligência na formação e os imprevistos na prática

O projeto EJA TEC, implantado em 2019 pela rede estadual de educação goiana, tinha como função principal aumentar as possibilidades de inserção ou conclusão da Educação Básica (com o uso de uma estrutura pedagógica flexível, baseada no uso das tecnologias de informação e comunicação) àqueles que não tiveram oportunidade de fazê-la durante a infância e adolescência e não conseguem se adequar à rotina da escola presencial, por motivos geralmente associados ao mercado de trabalho.

Mesmo fundamentado em documentos legais, seu processo de implantação foi conturbado, pois não houve discussão prévia com a comunidade escolar. A esse respeito, a SEDUC-GO alega que, durante a elaboração do Projeto EJA TEC, foi realizada reunião com

⁵² As pesquisas citadas, algumas em andamento e outras já concluídas, estão vinculadas a diferentes instituições, a saber: Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás e Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Campus Goiânia).

os professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA Universitário), localizado em Goiânia, a fim de receber sugestões para construção do projeto. O órgão afirma, ainda, que os professores dessa instituição participaram da elaboração das matrizes de referência e dos primeiros materiais didáticos. Ou seja, de todos os centros de Educação de Jovens e Adultos de Goiás, apenas um participou da elaboração do referido projeto, situação que não confere um caráter de participação efetiva da maioria do público envolvido.

No ofício nº 9.622/2019 (Goiás, 2019) enviado pela SEDUC-GO em 05 de junho de 2019, ao Senhor Marcos Elias Moreira, presidente do Conselho Estadual de Educação Goiás (Assunto: Informações adicionais Projeto EJA em EaD), a referida secretaria relata que os diálogos com representantes do Serviço Social da Indústria (SESI) estão sendo feitos no intuito de firmar parcerias, uma vez que o órgão do Sistema S desenvolve projetos vinculados à educação.

Para a modalidade EJA EaD, o Sesi Unidade Aparecida de Goiânia (GO) recebeu autorização de funcionamento do CEE (GO) e pode, portanto, contribuir pela experiência que já possui. A SEDUC-GO admite, no referido ofício, que pleiteia junto ao Sesi parceria para a construção do currículo e das atividades desenvolvidas por eles, como também para a capacitação dos profissionais⁵³ que atuarão na EJA TEC por áreas do conhecimento, e não por componente curricular.

Na última versão do Projeto EJA TEC para a terceira etapa, apresentada em outubro de 2019, o item 10.5 foi dedicado a delimitar as competências destinadas ao professor/mediador de cada área do conhecimento, assim explicitadas:

- Parametrizar o ambiente virtual de aprendizagem;
- Planejar as atividades previstas para os momentos presenciais e a distância;
- Elaborar instrumentos avaliativos;
- Elaborar materiais didáticos para as oficinas presenciais;
- Selecionar os materiais didáticos (complementares) que darão apoio à realização das atividades propostas presencialmente e a distância;
- Responsabilizar-se pela mediação on-line e presencial nos polos;
- Motivar os (as) estudantes no processo de aprendizagem no ambiente; virtual de aprendizagem, através de uma comunicação constante;
- Orientar, acompanhar e avaliar continuamente o desenvolvimento dos (as) estudantes;
- Aplicar, corrigir e registrar a nota dos diagnósticos e avaliações presenciais dos (as) estudantes nos sistemas de gestão escolar;
- Participar de conselhos de classe e trabalhos coletivos;

⁵³ “Apesar dessa previsão, a qualificação profissional nunca foi oferecida no curso, e as parcerias com o Sistema S parecem não ter saído do papel, levando-se em consideração que os professores entrevistados não sabiam que a Seduc havia firmado qualquer parceria externa, tampouco receberam informações sobre a formação a nível profissional dos educandos do programa” (Barbosa, 2024, p. 76).

- Levantar registro de incidências do curso e uso da plataforma e direcioná-lo ao Coordenador Pedagógico;
- Manter comunicação constante com o coordenador pedagógico visando ao bom andamento do curso;
- Contribuir e incentivar a permanência dos alunos no curso (Goiás, 2019a).

As atribuições do professor mediador são extensas e incluem desde o acompanhamento da plataforma até o estímulo dos alunos a permanecerem e concluírem o curso. A mediação pela qual são responsáveis deve ocorrer no ambiente virtual e no presencial, durante os encontros obrigatórios na escola (quinze encontros ao todo, sendo que, desses, onze são de presença obrigatória aos alunos).

Não é novidade para ninguém que a precariedade e a improvisação são marcas históricas no cenário educacional brasileiro, não se restringindo somente à EJA, porém a essa a perversidade se acentua. A esse respeito, Capucho (2012, p. 70-71) ratifica:

A precariedade com que a EJA é tratada no contexto escolar, aliada a um momento histórico no qual a gestão e os índices educacionais tornam-se mais relevantes do que os processos educativos, não se delineia um cenário promissor para essa modalidade.

No que tange à formação de professores, a etapa inicial desse processo não tem assegurado sozinha o preparo para a atuação na modalidade, sendo necessária a formação continuada e os saberes desenvolvidos no percurso da carreira junto à interação que constroem e exercitam com os colegas e alunos, a partir dos desafios que surgem em sua prática diária. Grande parte dos profissionais que atua na EJA nunca recebeu preparação específica para a função que exerce. É possível inferir, portanto, que a formação do professor da EJA acontece em âmbitos distintos: na formação inicial, na continuada e no seu fazer docente cotidiano.

Enquanto a discussão ainda perpassa pelas carências quanto à formação de professores para a EJA, emerge aqui uma preocupação maior, qual seja a formação de professores/mediadores para a EJA EaD. O documento denominado Diretrizes Operacionais SEDUC-GO 2024 (Goiás, 2024a) cita outras atribuições do docente da EJA TEC: manter o SIAP atualizado e atender o estudante que necessita do auxílio do professor para compreender os conteúdos, para acessar a plataforma, realizar as atividades de fixação e avaliativas da plataforma, e quaisquer outras necessidades que o estudante venha a ter ao longo de seu percurso.

O Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP) tem como função contribuir para a organização e os registros do cotidiano escolar dos professores, funcionários administrativos e gestores. Seu alvo principal é a gestão e o uso do diário eletrônico. Nesse, o professor realiza planejamentos de aulas por turma, envia seus planos de aulas e acompanha tarefas e atividades

dos alunos, permitindo o monitoramento pelos coordenadores pedagógicos. O professor/mediador da EJA TEC tem acesso a esse diário eletrônico, precisando manter as informações atualizadas das suas respectivas turmas.

Para receber auxílio quanto ao acesso das atividades no AVA ou quaisquer outras dúvidas que necessitem de apoio presencial, é necessário que o aluno se encaminhe à escola polo, onde os professores/mediadores cumprem sua carga horária de trabalho de acordo com sua modulação. *A priori*, todos os polos da EJA TEC (onde também são oferecidas turmas de EJA presencial) possuem laboratório de informática em pleno funcionamento, permitindo que as explicações sejam feitas acessando o próprio ambiente virtual.

Na pesquisa intitulada *O Projeto EJA TEC em Goiás: o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos a Distância* (Barbosa, 2024), a autora teve acesso ao ambiente virtual destinado aos alunos no primeiro semestre de 2024 e constatou que não há nenhum vídeo gravado pelos próprios professores/mediadores da rede estadual, como também não há links direcionados a videoaulas ou audioaulas por eles criadas. O material predominante é o de leitura.

As constatações da autora, em 2024, vão de encontro às críticas tecidas, por meio do ofício nº 3.095/2020 (Goiás, 2020a), de 23 de julho de 2020, enviado pela Secretaria Geral da Governadoria ao Senhor Gerente Osvaldo Jefferson da Silva (Gerência de Regularização, Funcionamento, Normas e Organização Escolar da SEDUC) sobre procedimentos processuais da EJA TEC. As análises da plataforma Moodle realizadas pelos coordenadores de ensino do SESI apontam que: o conteúdo programático presente no AVA da EJA TEC é similar ao de uma apostila; a linguagem utilizada não é compatível com o perfil do aluno de EJA; o aspecto visual é agradável, mas a plataforma não tem elementos que permitam interatividade; o conteúdo de Ciências da Natureza ainda conserva características de trabalho por disciplinas, e não por área de conhecimento.

Esse mesmo ofício apresenta, ainda, um conjunto de preocupações emitidas pelo Fórum Goiano de EJA referentes à expansão da modalidade em EaD e os impactos para os professores. Dentre elas, evidencia-se o fato de o projeto não ter sido construído de forma coletiva; o não cumprimento do direito de que docentes atuem em seu campo específico de formação e que atendam a um número de alunos que permita a qualidade do ensino ofertado.

Ainda durante o período pandêmico, o Fórum Goiano de EJA promoveu uma reunião virtual em parceria com o SINTEGO, via plataforma Jitsi Meet, cuja pauta era a situação dos profissionais da educação em Goiás durante a pandemia. No total, foram trinta participantes,

dentre professores, coordenadores e diretores de colégios estaduais. A partir da reunião, foi elaborado um memorando; nesse, então, foram transcritos os depoimentos (preservados em anonimato) de professores da rede estadual que estiveram presentes. À época, a preocupação com a expansão da EJA TEC assombrava os participantes. Um desses, mesmo sendo um pouco extenso, merece ser aqui inserido pelas problemáticas que levanta acerca da precarização do ensino e do trabalho dos professores:

Eu queria falar sobre o que vocês estão falando, do que hoje passamos com o isolamento e das propostas de implantação da EJA TEC em todas as escolas. É claro que não temos como não fazer essa comparação com projetos anteriores, que foram realmente para dar o fracasso, como o Profen, porque realmente foram mal executados, mal planejados, enfim, historicamente. Mas, eu acho que a gente tem que tomar muito cuidado com isso porque a força política que hoje tem a questão do ensino a distância, inclusive na esfera federal, a força política que isso tem hoje em nosso contexto, no contexto que nós temos, politicamente, é muito complicado. **Acho que nós não devemos subestimar isso no EJA TEC e por mais que ele tenha muitas falhas, inúmeras falhas, eu não duvido da força para ele ser implantado em toda a rede, porque realmente não tem, nem a gente que é professor da ativa como barrar.** Até hoje, sem ter nenhum planejamento, nenhuma autorização, como vocês falaram aí no conselho de educação, nem no Conselho Tutelar para ampliar, de conter informações direito sobre esse projeto, ainda assim ele continua sendo ampliado. Então, nós temos mesmo que lutar porque é um contexto muito difícil esse da Pandemia. **É uma clara oportunidade, ou mesmo oportunismo da Secretaria de Educação de querer fazer com que esse período de Pandemia seja um período para expansão do EJA TEC, ser instituído dessa forma, essa ameaça existe.** E aí, com relação ao Sintego, nós temos que ver como é que vai ser para a lotação dos professores porque o programa reduz 50% dos professores do Colégio, como a diretora já falou, para onde nós vamos? Se daqui há cinco meses voltar o presencial como faremos para voltar a trabalhar lá? **A gente é descartável?** Somos profissionais que estamos lá, há muitos anos, trabalhando com EJA, temos experiência nesta modalidade, temos realmente essa prerrogativa de estar ali trabalhando com os alunos e, então, a situação que tem que ver: a gente não pode deixar hoje nossos alunos sem saber o que vai acontecer, se vai acabar com presencial, se só terá EJA TEC. Numa reunião que eu estava presente, lá o Luiz lá falou que com relação as dificuldades dos nossos alunos, ele disse que é para isso que se usa o plantão de dúvidas. **Só que o professor ele não é professor de área do conhecimento, por exemplo é professor de português e não professor de espanhol. Cada área tem um professor, não tem um para cada componente curricular tem um para cada área de conhecimento. Então como um professor vai tirar dúvidas de espanhol sendo professora de português? Como que ele vai usar a parar dar aulas de arte? Como que o professor de física vai falar de química? Olha a precarização que está envolvida nesta proposta.** Os professores foram perguntando sobre isso e ele falou que **na plataforma não somos professores, mas tutores**, então ao mesmo tempo o professor ele tem que ter habilidade para todas as disciplinas que envolvem uma área. **Isso é tão absurdo** e a gente tem que pensar isso e o perigo que a gente tá, quem sabe de todas matérias não sabe de nada na verdade (Fórum Goiano de EJA, 2020, grifo nosso).

O relato potente da professora da rede estadual de educação goiana levanta questões importantes, relacionando o período de isolamento social, o REANP e a ascensão do Projeto EJA TEC. Ela cita que não se deve subestimar a força do ensino a distância, seu potencial de crescimento e o que ele representa para o cenário educacional, inclusive mostra que o contexto

político daquele momento em âmbito federal não era favorável para a educação. Questiona também a respeito da inexistência de professores formados por área do conhecimento, concluindo: “Olha a precarização que está envolvida nesta proposta”.

Tanto o depoimento dessa professora quanto dos demais participantes da reunião demonstram muita preocupação com os rumos da educação, principalmente com o avanço da EaD. Suas falas contrariam o estigma de que os profissionais que atuam na EJA possuem um conhecimento inconsistente e de baixa qualidade teórica. Capucho (2012) sabe das fragilidades que envolvem a formação de professores para a modalidade, porém reconhece que: “[...] é comum a opção de atuação na EJA ser identificada como uma opção de sujeitos que atuam nas frestas de resistência, nos espaços de contradição do sistema educacional” (p. 79). A resistência é uma marca de que a comunidade escolar, em sua totalidade, não se acovarda diante das imposições e tenta criar estratégias para amenizar os prejuízos.

Segundo o relato, durante uma reunião com representantes da gerência de EJA, os professores questionaram sobre a falta de formação para atuação por área do conhecimento, e a resposta foi que na plataforma há tutores, e não professores. Ou seja, todos os concursados ou contratados pela SEDUC-GO para ministrar aulas nos diferentes níveis de ensino tiveram seu *status* profissional alterado.

Mas o que é, afinal, um tutor? A busca pelo significado da expressão junto a artigos, dissertações e teses que abordam o assunto resultou em diferentes definições e conceitos que podem ser assim sintetizados: o tutor é visto como um educador a distância, aquele que coordena a seleção de conteúdos, que cria estratégias de aprendizagem, que estabelece um diálogo com o aluno, sendo, portanto, um professor no espaço virtual. Assim, há o tutor presencial, aquele que atua em polos de apoio presencial, oferecendo suporte diretamente aos alunos e também devendo manter-se em permanente comunicação com alunos e equipe pedagógica, e o tutor a distância, caracterizado por sua atuação remota, acompanhando os alunos no ambiente virtual de aprendizagem.

Mattar *et al.* (2020) levanta uma questão interessante: “[...] esses profissionais introduzem um componente humano em um ambiente dominado pelas tecnologias e marcado pela padronização, mecanização e rigidez”. Na EaD, o tutor é um agente essencial à personalização do ensino e à mediação pedagógica, em que a forma primordial de comunicação não se realiza predominantemente pela oralidade, e sim pela escrita.

Por outro lado, a figura do tutor é vista no cenário educacional de forma pejorativa, como se esse tivesse um *know-how* inferior ao do professor que atua no modelo presencial. O

desmerecimento do tutor se correlaciona com a falta de valorização institucional, tendo em vista que, de forma geral, a remuneração e a carga horária desse profissional não se equiparam às do professor presencial, o último se destacando em relação ao primeiro.

David F. Noble, no ano de 2000, escreveu um texto intitulado *De volta à ruína? Ensino a distância, lucros e mediocridade*. O autor traça um histórico dessa forma de oferta educacional nos Estados Unidos voltada ao nível superior, demonstrando quanto ela pode ser lucrativa, a ponto de ser esse o objetivo primordial do processo. Essa busca incessante por ganhos financeiros fez com que, segundo o autor, a maior parte dos instrutores fosse mal paga e exaurida, remunerada por aula, sem estabilidade no emprego e ainda cedendo os direitos autorais do material pedagógico produzido (Noble, 2000). A situação relatada por Noble se assemelha ao que ocorre no Brasil, tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica.

No modelo EaD, a precarização e exploração do trabalho docente refletem a atual fase do capitalismo, denominada por Ricardo Antunes (2023) como Capitalismo Pandêmico, referindo-se aos desdobramentos da pandemia de Covid-19 para as relações de trabalho, combinadas aos ataques à legislação trabalhista, que deveria proteger os direitos dos trabalhadores. Esses e outros fatores justificam, em parte, o temor dos professores da EJA TEC em serem denominados de tutores.

A confusão que envolve a formação dos professores da modalidade a distância oferecida pela rede estadual goiana é duplamente complexa: eles não tiveram formação inicial para o trabalho por área do conhecimento e não tiveram capacitação adequada para a atuação como tutores educacionais.

Questionada a esse respeito, a SEDUC-GO, por meio do ofício nº 9.490/2020 de 14 de agosto de 2020 (Goiás, 2020a), endereçado ao Sr. Flávio Roberto de Castro, presidente do Conselho Estadual de Educação de Goiás, respondeu que:

No Projeto EJA TEC, não contamos com a atuação de Monitores nem de Tutores, e sim de Professores concursados na Rede Estadual de Ensino, nas respectivas áreas do conhecimento de Formação Acadêmica. Diferentemente, por exemplo, do Ensino Superior em EAD, que conta com Tutores que, muitas vezes, não são Docentes de área. Essa exigência da Formação e do vínculo com a SEDUC consta no Projeto EJA TEC, exatamente com vistas à garantia da qualidade do ensino que é ofertado ao aluno.

[...]

Quanto à carga horária dos Professores, organizamos um dia comum a todos, com a presença do Coordenador Pedagógico e dos demais Professores da Escola Polo, com a finalidade de interação e discussão dos temas propostos em cada área do conhecimento. Por exemplo, o Professor de Ciências da Natureza, da EJA TEC de um Polo, com habilitação em Química, poderá compartilhar informações com o Professor de Biologia e Física, da EJA presencial (Goiás, 2020a).

A resposta da SEDUC-GO foi bastante controversa e até equivocada ao afirmar que na EJA TEC não há tutores ou monitores. Ora, se a educação é a distância, a nomenclatura utilizada para aquele que exerce a função de coordenar e orientar os alunos no ambiente virtual é a de tutor⁵⁴ ou mediador, sem que isso desqualifique a importância do trabalho exercido por esse profissional. Depreende-se que o próprio órgão apresenta uma visão depreciativa em relação ao tutor na EaD.

Outro ponto que merece atenção na resposta da secretaria é: “Diferentemente, por exemplo, do Ensino Superior em EAD, que conta com Tutores que, muitas vezes, não são Docentes de área” (Goiás, 2020a). Os professores que atuam na EJA TEC, cabe ressaltar, possuem formação em área específica, nenhum cursou graduação em Ciências Humanas ou Ciências da Natureza, por exemplo. São especialistas em um determinado componente curricular e, no caso dos concursados, o certame a que foram submetidos especificava justamente isso.

Surpreendentemente, a solução que consta na resposta da SEDUC-GO com relação às dificuldades dos professores em atuarem por áreas do conhecimento é o compartilhamento de informações durante o dia comum de reunião de todas as áreas, em que: “Por exemplo, o Professor de Ciências da Natureza, da EJA TEC de um Polo, com habilitação em Química, poderá compartilhar informações com o Professor de Biologia e Física, da EJA presencial”.

Doravante, as justificativas da secretaria aos questionamentos seguem, e com elas as contradições se acentuam. No quesito formação de professores para atuação na EJA TEC, o órgão afirma que: “Todos os Professores, vinculados às Unidades Escolares Polos, recebem, no início do semestre letivo, uma Formação a fim de atuarem como Mediador em EaD” (Goiás, 2020a). O responsável por ministrar o curso é o Centro de Formação dos Profissionais da Educação, com carga horária de 160 horas, sendo 8 horas presenciais, cuja estrutura curricular é a seguinte: Concepções em EAD, Tutoria em EAD, Área do Conhecimento, Concepções Pedagógicas da EJA TEC e Prática em EAD.

⁵⁴ A Resolução nº 1/2016, do Ministério da Educação que “Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de **Educação Superior na Modalidade a Distância**”, prevê, em seu art. 8º, § 1º: Entende-se como **corpo docente** da instituição, na modalidade EaD, todo profissional, a ela vinculado, que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes, descritas no PDI, PPI e PPC. Já o § 2º: Entende-se **por tutor** da instituição, na modalidade EaD, todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD. Com base nos preceitos estabelecidos para a Educação Superior há distinção entre os profissionais da área da educação, identificados como **professores** (a quem incumbe preparação e ministração das aulas e elaboração do conteúdo pedagógico) e **tutores** (responsáveis por atividades de suporte e intermediação entre aluno e professor).

Consta, nos anexos do ofício, que os encontros presenciais para a referida formação foram realizados no dia 15 de agosto de 2019, para os 9 (nove) polos iniciais do projeto, e, no dia 07 de fevereiro de 2020, para todos os 16 (dezesesseis) polos, estando presentes professores e coordenadores pedagógicos, como também gestores das escolas polos e assessores pedagógicos das coordenações regionais de educação. As listas de frequência dos participantes devidamente assinadas foram anexadas.

Não há definições nos documentos oficiais se as capacitações futuras para novos professores/mediadores da EJA TEC serão oferecidas pelo Centro de Formação de Profissionais de Educação ou se elas acontecerão nos polos. Na última versão do projeto, apresentada em outubro de 2019, consta que uma das funções do coordenador pedagógico é realizar a formação de professores, fato que também se torna um problema, tendo em vista a rotatividade desses profissionais na modalidade.

Para além da questão da formação para o trabalho com a EJA TEC, outra situação que envolve diretamente a atuação do professor se refere às dificuldades que os alunos enfrentam quanto ao uso da plataforma Moodle e a consequente preferência pelo aplicativo WhatsApp⁵⁵. Barbosa (2024) ao desenvolver uma pesquisa recente no âmbito do mestrado acadêmico junto ao Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás, campus Goiânia, entrevistou professores/mediadores do projeto e concluiu que:

[...] os docentes, unanimemente, fazem o uso da plataforma WhatsApp como ferramenta pedagógica, indicando que os professores superam as expectativas vislumbradas para suas funções, extrapolam limites temporais reservados ao seu trabalho, buscam formas criativas de se aproximarem dos estudantes, importam-se significativamente com suas aprendizagens, além de atestar que a plataforma Moodle não tem sido eficaz em satisfazer as funções pedagógicas de ensino e aprendizagem com os estudantes (Barbosa, 2024, p. 121).

O aplicativo WhatsApp não foi criado e desenvolvido com finalidades pedagógicas e, por isso, não possui ambientes específicos para o desenvolvimento de atividades escolares. A opção por ele indica que o AVA não consegue atender aos anseios de alunos e professores, carecendo de medidas da própria equipe técnica que ampara a EJA TEC para viabilizar ferramentas que elevem seu potencial, propiciando a ampla utilização da plataforma que foi criada para esse fim.

⁵⁵ O WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz/vídeo amplamente utilizado no mundo todo. Ele permite que usuários enviem mensagens de texto, façam chamadas, compartilhem documentos, arquivos, vídeos, imagens e até localizações geográficas em tempo real. O WhatsApp é conhecido por sua interface simples e funcionalidade multiplataforma, compatível com dispositivos Android, IOS e na versão Web.

Enquanto vigorou o período de aulas não presenciais em função da pandemia, o uso do WhatsApp como ferramenta de interação e comunicação entre alunos e professores foi constante provocando uma sobrecarga a esses últimos. As mensagens ou ligações ocorriam a qualquer hora do dia ou da noite, causando uma verdadeira mistura entre os ambientes da vida pessoal e profissional. De maneira diversa do período de REANP, a EJA TEC segue os moldes da educação a distância e, teoricamente, as ferramentas disponibilizadas pela plataforma seriam suficientes para intermediar a comunicação, complementadas por meio dos encontros presenciais obrigatórios e os plantões de dúvidas.

As evidências da sobrecarga causada pelo uso do WhatsApp podem ser comprovadas nas entrevistas realizadas por Barbosa (2024), em que os professores relatam que os alunos enviam mensagens em qualquer horário e se frustram em caso de demora nas respostas. O aluno tem a expectativa de que o professor está disponível para sanar suas dúvidas instantaneamente. Um dos entrevistados assevera:

No WhatsApp® é geral. A gente sugere sites de pesquisa, caso ele não possa vir aqui, e a indicação de leitura é feita por meio de links enviados pelo WhatsApp®. Faz parte da rotina deles, é o mecanismo. E-mail não, sem chances (Barbosa, 2024, p. 139).

Relatam também que não são todos os alunos que conseguem acessar a plataforma e, por esse motivo, aderem exclusivamente ao aplicativo citado.

No trabalho intitulado: *Ensino de Geografia na EJA: considerações sobre o trabalho docente durante a pandemia* (Da Silva; Sampaio, 2022) são relatadas as experiências vivenciadas pela autora desta tese como professora na modalidade durante esse período. O cansaço mental em função dos atendimentos aos alunos via WhatsApp foi marcante. A cobrança vinha de todos os lados: a coordenação enviava mensagens diuturnamente para evitar uma desistência em massa e o possível fechamento de turmas durante o semestre letivo; os alunos enviavam mensagens nos grupos e no privado, buscando esclarecimento de dúvidas e até mesmo amparo psicológico e financeiro.

Mesmo em um contexto diferente, no qual se encontram inseridos os professores da EJA TEC, algumas semelhanças existem e persistem. A busca ativa dos alunos a atendimentos fora do horário de trabalho do professor acontece, e a cobrança para evitar a evasão, a desistência ou a repetência também são imputadas a esse profissional, mesmo sabendo que algumas situações que provocam tais acontecimentos estão fora da sua esfera de atuação.

Os professores, junto a toda a classe trabalhadora da qual fazem parte, são vítimas de projetos criados sob a alegação de democratizar o acesso à educação quando, na verdade, visam oferecer o mínimo àqueles que tiveram seus direitos e garantias fundamentais estabelecidos

pela *Lex Mater* brasileira e reafirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional negados.

A desvalorização e/ou intensificação⁵⁶ da precariedade do trabalho docente, seja ele exercido de forma presencial ou mediado por tecnologias, é inexorável às transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas. A proletarização do magistério segundo preceitos da ofensiva neoliberal na educação teve como uma de suas características a perda da autonomia do professor.

Nesse cenário, os professores tiveram um aumento expressivo de trabalho: um número maior de alunos por turma, gerando, conseqüentemente, mais avaliações e trabalhos para correção, pressão por resultados positivos, preenchimento de planilhas que demandam tempo exacerbado sem definição dos objetivos concretos e cobrança por qualificação profissional. O resultado dessa demanda é o adoecimento físico e psíquico dos professores pela impossibilidade de executar de forma satisfatória suas atividades.

Os entrelaçamentos das discussões feitas nesta tese tiveram como objetivo central compreender o processo de implantação do Projeto EJA TEC em Goiás e a disposição dos conteúdos geográficos presentes nas CHSA. Para tanto, foi necessário revisitar a literatura sobre os impactos do neoliberalismo para a educação brasileira, seus desdobramentos nas políticas públicas destinadas à EJA e as alterações curriculares que foram ocorrendo desde a promulgação da LDB até os dias atuais. Assim, chegou-se à iminência da EJA TEC e todas as artimanhas tecidas para flexibilizar e precarizar a oferta da educação a adolescentes, jovens, adultos e idosos pela SEDUC-GO.

A análise do processo de criação e ampliação desse projeto, hoje consolidado como uma política pública de EJA para o estado de Goiás, causa certa indignação e desesperança quanto à prática das funções para a modalidade, definidas pelo parecer nº 11/2000, quais sejam: qualificadora, reparadora e equalizadora. Enquanto os concluintes da Educação Básica sonham com um certificado, o que conseguem, na verdade, é um certificado de ilusão.

Se de um lado temos os professores nas *trincheiras*, executando projetos e programas impostos e sofrendo com os malefícios de políticas educacionais descomprometidas com a emancipação dos sujeitos, de outro temos ironicamente os representantes do povo, sentados em luxuosos gabinetes arquitetando planos para ofertar uma educação subalterna a quem consideram subalternos, desvirtuando o verdadeiro sentido da educação, arrancando seus

⁵⁶ O uso proposital do termo intensificação reflete as leituras que indicam que, no Brasil, o trabalho docente sempre teve um caráter precário.

atributos, distorcendo sua forma e pervertendo seu conteúdo. A realidade vista sob as lentes de uma professora regente e pesquisadora é essa!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso transcorrido durante esta pesquisa foi árduo, repleto de descobertas, surpresas positivas e outras nem tanto, e, sobretudo, de muita resiliência. Nos momentos que antecederam a escrita da etapa final da pesquisa, a letra da canção *Pra não dizer que não falei das flores* (Vandré, 1968) ressoou em meus pensamentos pelo relevante caráter histórico em que foi escrita, no auge do Regime Militar no Brasil⁵⁷.

A canção se tornou um hino de resistência contra a opressão e a censura impostas pelo regime ao destacar a importância da liberdade, coragem e luta pela justiça. Os versos “Vem, vamos embora/ Que esperar não é saber/ Quem sabe faz a hora/ Não espera acontecer” demonstram uma inquietação e, ao mesmo tempo, uma motivação para a militância⁵⁸. Há implicitamente uma convocação ao protesto, à luta pela garantia da própria liberdade.

Nesse sentido, após um longo período debruçada nas pesquisas referentes às políticas educacionais e ao ensino de Geografia para a EJA, a certeza que fica é a necessidade de irmos à luta para garantir o direito de acesso à educação de qualidade para todos aqueles que não conseguiram concluir o ciclo educacional durante a infância e adolescência. Os passos que ora avançam são atropelados por períodos de retrocessos que atrapalham a caminhada.

Atualmente, o Brasil vive um período democrático diferente do contexto de opressão no qual a canção foi escrita, mesmo reconhecendo as turbulências e assombros de um novo golpe militar. O paralelo tecido teve o objetivo de demonstrar que o espírito de mobilização daquele período histórico ainda encontra espaço em momentos de polarização política e ameaça de perdas de direitos.

A perspectiva dessa trajetória foi a de contextualizar as transformações ocorridas no campo educacional brasileiro, motivadas por políticas externas sob a égide do neoliberalismo. O enfoque à Educação de Jovens e Adultos levou a analisar, inicialmente, a Constituição

⁵⁷ No ano de 1968, o Brasil vivenciava o período do Regime Militar (1964-1985), um dos momentos mais conturbados da história do país, sendo constante a opressão aos movimentos sociais e culturais. Uma das medidas mais rigorosas colocada em prática foi o Ato Institucional de número 5 (AI-5). Ele serviu para fortalecer o regime e conter a onda de manifestações e resistências contra a ditadura. O gatilho, inclusive, para a instauração do AI-5 ocorreu durante uma manifestação de estudantes reivindicando melhorias nos serviços ofertados pelo restaurante estudantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde um jovem foi morto por conta da intensa repressão policial. As repercussões desse fato desencadearam uma onda de manifestações, entre elas a Passeata dos Cem Mil, no Rio de Janeiro, sendo considerada a maior delas.

⁵⁸ O termo militância quer dizer “prática da pessoa que defende uma causa, busca a transformação da sociedade por meio da ação. Deriva da junção do verbo militar, do latim *militare*, que significa “ser soldado”, e do sufixo *-ância*, que significa ação ou o resultado dessa. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/quais-as-diferencas-entre-os-termos-militancia-e-ativismo>. Acesso em: 3 fev. 2025.

Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a fim de compreender os direitos legais presentes nesses documentos de relevância nacional.

Entre idas e vindas, mudanças significativas foram feitas no que tange à EJA no projeto inicial da LDB e o que foi, de fato, aprovado em 1996. Se no primeiro havia uma preocupação em atender às necessidades do público jovem e adulto trabalhador com redução da jornada de trabalho sem prejuízo salarial, para que esses pudessem se matricular e frequentar o ensino noturno, na versão aprovada nada disso foi levado em consideração. O texto da LDB aprovado destoou significativamente do que havia sido debatido com a sociedade, refletindo os interesses privatistas do governo da época, compatíveis com o ideário de Estado Mínimo.

As possibilidades de um horizonte melhor para a EJA a partir da aprovação da LDB se desfizeram perante os programas e projetos lançados pelo governo federal nos anos seguintes, alicerçados em parcerias público-privadas e na descentralização das ações do Estado. Os valores investidos ora eram escassos, ora eram desviados da real finalidade, não atingindo as metas previstas.

Instituído em 1996 para financiar a Educação Básica no Brasil, redistribuindo os recursos para estados e municípios, o FUNDEF relegou a EJA, perpetuando para ela as condições precárias de funcionamento, como infraestrutura inadequada, materiais didáticos limitados e carência na formação docente. A ausência de vinculação explícita da modalidade ao fundo evidenciou a descontinuidade de políticas públicas, que muitas vezes dependiam de esforços locais ou iniciativas isoladas.

As adequações à nova LDB exigiram a criação de leis complementares e de novos documentos curriculares em atendimento às determinações legais. Se na teoria houve mudanças, na prática ainda é comum o uso do termo ensino supletivo para se referir à Educação de Jovens e Adultos.

Mesmo tendo sido reconhecida como uma das modalidades da Educação Básica brasileira, a EJA permanece sendo tratada com subalternização e preterição em relação às demais. É certo, porém, que os problemas educacionais do Brasil abarcam a generalidade, sendo considerado por muitos que há um verdadeiro projeto para que o ensino público, geralmente destinado às classes populares, seja inferior, mais alienando do que emancipando o indivíduo.

Os Planos Nacionais de Educação trazem metas associadas de forma direta à EJA, que, mesmo em tempos de elaboração da terceira versão decenal, ainda não foram amplamente atingidas. Os dados analisados demonstram que há uma demanda relevante para a modalidade e que essa tende a se perpetuar devido a questões estruturais do sistema educacional brasileiro,

ou seja, os problemas que fizeram com que crianças e adolescentes de outrora formassem o público da EJA atual ainda se fazem presentes na estrutura educacional de hoje. O dualismo perverso da escola pública do país, destacado por Libâneo (2012), responsável pela escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres, é recorrente. Esperançar dias melhores para a educação pública, nesse sentido, se torna cada vez mais difícil.

As novas propostas curriculares, principalmente para o Ensino Médio regular e para a terceira etapa da EJA, precarizam o ensino de Geografia e das demais ciências que integram as denominadas CHSA, comprometendo de modo proposital a construção do pensamento crítico dos alunos, afinal o modelo de escola baseado em uma empresa requer apenas a produção de mão de obra minimamente qualificada.

A emersão de projetos como a EJA TEC em Goiás, que poderia servir como uma alternativa a mais para as pessoas que não conseguiram concluir a Educação Básica em tempo habitual, se torna uma armadilha para oferecer um ensino precarizado à classe trabalhadora. A pressão velada para priorizar a EJA EaD, concomitante ao fechamento contínuo de escolas que ofertavam a modalidade de forma presencial, dificulta a escolha e condena aqueles que não têm acesso aos aparatos necessários para acompanhar o modelo não presencial. A EaD apresentada como novidade em pleno século XXI não tem nada de nova, é apenas uma versão atualizada do que já era praticado no Brasil e no mundo em tempos pretéritos.

O desdenho com a EJA em Goiás e a busca por destaque no IDEB foi responsável pela transferência compulsória de alunos do Ensino Médio noturno para a referida modalidade, como o intuito de forçar um resultado positivo, retirando a obrigatoriedade desse grupo de alunos trabalhadores, em participar da Prova Brasil. Certamente, é um grande equívoco pensar que o IDEB reflete a aprendizagem dos alunos, já que ele sozinho se constitui em um teste padronizado passível de treinamento para adequar o aluno a essa lógica de aprendizado ou domesticação. Essa política não propicia a formação de pessoas criativas, críticas e autônomas.

Ter êxito no IDEB não implica necessariamente avanços qualitativos no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, o esgotamento dos professores e a ausência de um projeto que leve em consideração as necessidades reais da comunidade escolar refletem a crueldade que envolve esse processo, demonstrando que nem sempre números bons em avaliações padronizadas indicam elevação do conhecimento dos alunos e fortalecimento do trabalho docente.

Os professores da EJA TEC, formados especificamente para ministrar aulas de uma disciplina ou componente curricular, se viram obrigados, com formação rasa e aligeirada, a

atuar como tutores ou mediadores de EaD, organizado por área do conhecimento. Assim, os professores, em sua maior parte concursados, tiveram que reinventar sua prática pedagógica e se adequar ao modelo EaD da EJA TEC.

Perante as dificuldades apresentadas pelos alunos quanto ao uso da plataforma, os professores criaram grupos no aplicativo WhatsApp para atender à demanda, mesmo que tal atitude exceda seu horário de trabalho e comprometa seu período de descanso. Essas estratégias visam dar condições para que os alunos não desistam e ainda para manter a carga horária dos professores, que incide diretamente no salário que recebem.

As lições da pandemia referentes às dificuldades dos alunos no REANP serviram para demonstrar as mazelas da EaD para a Educação Básica e, contraditoriamente, os projetos para precarizar a educação pública avançam neste sentido: aumentar a adesão quanto ao ensino a distância sob o discurso de inserção dos alunos ao mundo tecnológico. As trajetórias de retrocesso representam o que as políticas externas esperam da educação dos chamados países emergentes como o Brasil.

Por mais que a razão diga que estudar e qualificar para a docência é válido, a prática indica que pouco valerá tanto esforço e tanta dedicação em um contexto em que a EJA segue sendo precarizada e menosprezada tal como o ensino de Geografia, que tem uma função essencial na formação de uma visão crítica de mundo e como ferramenta para a análise das desigualdades territoriais e sociais. As tensões entre a padronização curricular e a necessidade de contextualização do ensino, portanto, impactam o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.

O estudo que, por ora, se finda teve limitações envolvendo a restrição de dados sobre a EJA TEC em Goiás, situação que evidencia a necessidade de novas pesquisas referentes aos impactos sobre a formação continuada dos professores, suas práticas pedagógicas e a adequação à BNCC em sua prática cotidiana. Avaliações acerca dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, bem como suas dificuldades de inserção a esse novo formato de EaD, também carecem de investigações.

Assim, não há como exaltar a EJA TEC como uma forma de democratização do acesso à educação ou enaltecer a inclusão que ela promove aos alunos trabalhadores. Incluir os pobres oferecendo a eles uma educação precária? Elevar os indicadores educacionais por meio de certificações vazias? Utilizar os meios tecnológicos para subordinar ainda mais os alunos trabalhadores? Seria essa a democratização que nós professores engajados no movimento por uma educação justa, humana e emancipatória almejamos?

As discussões tecidas revelaram uma verdadeira liquidação da educação pública, em que projetos exitosos são aqueles do “quem dá menos”. O processo é complexo, amplo e multifacetado, e suas bases são exercidas por agentes externos e colocadas em prática pela ação ou omissão do Estado. Assim, o arcabouço crítico apresentado deve servir para reavivar o sentido da luta por outro modelo econômico e quiçá outra sociedade capaz de dismantelar aparências ilusórias sobre a democratização do acesso à educação, efetivando uma política pública favorável à sua forma inclusiva reivindicada historicamente por aqueles que dela tanto necessitam para ter uma vida digna.

REFERÊNCIAS

A ESTRADA. Intérprete: Toni Garrido. [S. l.: s. n.], 1998. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o1QP2IHsgPk>. Acesso em: 24 jan. 2025.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de *et al.* **Manifesto**: crítica às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de geografia. Marília: Lutas Anticapital, 2021.

ALENCAR, Thiago Romão de. Devolver os sindicatos aos seus membros: direito, capital e trabalho na Inglaterra de Margaret Thatcher. **Revista Direitos, Trabalho e Política Social**, [s. l.], v. 3, n. 4, p. 68-89, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rdtps/article/view/8797>. Acesso em: 6 abr. 2023.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTONIAZZI, Maria Regina Filgueiras. O Planfor/BA no contexto das políticas de emprego do governo Fernando Henrique Cardoso. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 67-92, 2005. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/481>. Acesso em: 16 ago. 2023.

ANTUNES, Ricardo (org.). **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. São Paulo. Boitempo, 2023.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2023. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 17, 2023. ISSN 1983-7364. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/6b3e3a1b-3bd2-40f7-b280-7419c8eb3b39>. Acesso em: 3 fev. 2025.

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

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; LEITE, Cristina Maria Costa; PORTELA, Mugiany Oliveira Brito. Currículo e ensino de Geografia: um diálogo a ser posto. In: ALVES, Adriana Olívia; KHAOULE, Anna Maria Kovacs. (org.). **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. ANPEd e ABdC lamentam a aprovação da BNCC pelo CNE. **ANPEd**, Rio de Janeiro, 15 dez. 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/1500-news/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BACAS, Lucas Maia Felipe. **Um intelectual a serviço do New Deal**: o projeto reformista de Thurman Arnold para os Estados Unidos em *The Symbols of Government e The Folklore of Capitalism* (1953-1937). 2019. 226 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

BARBOSA, Elisa Pimentel. **O Projeto EJA-TEC em Goiás: o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos a distância**. 2024. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Campus Goiânia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia: 2024.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 175-191, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kJHhSgXgjKC3zx3jWZ6vqQP/?format=pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300012>

BARROS, Luciano Alencar. O fim político da “Era de Ouro” nos Estados Unidos. **Leituras de Economia Política**, Campinas, v. 30, p. 23-34, 2020. Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/LEP/L30/6_Artigo_02.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. [S. l.: s. n.]: 1994. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consens%20de%20Washington.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRAGA, Gabriela. 18 mil alunos do ensino médio noturno foram para a EJA em Goiás após fechamento de turmas. **O Popular**. Goiânia, 6 jul. 2023. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/18-mil-alunos-do-ensino-medio-noturno-foram-para-a-eja-em-goias-apos-fechamento-de-turmas-1.3045781>. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRAGA, Gabriela. Educação manda 10 mil alunos do ensino médio para a EJA em Goiás. **O Popular**. Goiânia, 10 maio 2023. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/educac-o-manda-10-mil-alunos-do-ensino-medio-para-a-eja-em-goias-1.3027193>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRANDÃO, Rafael Vaz da Motta. **Ajuste neoliberal no Brasil: privatização e desnacionalização do sistema bancário brasileiro no governo FHC (1995-2002)**. 2013. 391 f. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade Federal Fluminense Niterói, 2013.

BRASIL. **Atividades educacionais e trabalho no sistema prisional 2 14º ciclo**. Brasília: 2023. Senappen [s. l.], 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoieMWE0YWJkMTQtNzQ4Mi00NDQ1LWE5ZDMtODhNDA0ZTZkYjg0IiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 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 e dá outras providências. Brasília, DF, [2024]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5159-28-julho-2004-533141-norma-pe.html>. Acesso em: 9 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional [2017]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 1 fev. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 212, p.1- 3, 5 de nov. de 2010. Seção 1.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. (Revogado pelo Decreto nº 11.232, de 2022. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança). Brasília, DF: Congresso Nacional, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10252.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF: Congresso Nacional, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D12048.htm#:~:text=DÉCRETO%20N%C2%BA%2012.048%2C%20DE%205,sobre%20o%20Programa%20Brasil%20Alfabetizado. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Discurso do Deputado Federal Octávio Elísio sobre PL da LDB Nº 1.258. **Diário do Congresso Nacional (Seção I)**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1989. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD06ABR1989.pdf#page=60>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Documento referencial para implementação das diretrizes operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal**: Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021. Brasília, DF: MEC, [2022]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf. Acesso em: 9 out. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. DF: Congresso Nacional, [2001]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. DF: Congresso Nacional, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2010**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2010. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/2010/apresentacao_divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 29 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, [2001]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Congresso Nacional, [2013]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.005 de 15 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Congresso Nacional, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022.**

Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf.

Acesso em: 09 de jun. de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024.** Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Congresso Nacional, [2024]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 251, de 24 de outubro de 1990.** Dispõe sobre as funções de confiança a que se refere a Lei 7.596, de 10 de abril de 1987, e dá outras providências.

Brasília, DF: Congresso Nacional, [2024]. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=MPV&numero=251&ano=1990&ato=6f0cXUElkeFpWT884>. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Anúncios publicitários sobre Novo Ensino Médio

explicam as mudanças propostas pelo MEC. MEC, [s. l.], 31 out. 2016. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/40941-anuncios-publicitarios-sobre-novo-ensino-medio-explicam-as-mudancas-propostas-pelo-mec>. Acesso em: 11 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Brasília: Ministério da Educação, 10 maio 2000. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Ciências humanas e suas tecnologias. vol. 3. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. 156 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. **Portaria MEC nº 528, de 06 de junho de 2022.** Estabelece prazo para criação de novos referenciais de qualidade e marco regulatório para oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e procedimentos, em caráter transitório, para processos regulatórios de instituições de ensino superior e cursos de graduação na modalidade a distância - EaD.s. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2024]. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-528-2024-06-06.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2025.

BRASIL. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, nº 114, quinta-feira, 18 de junho de 2015. Seção I.

BRASIL. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Seção 1, p. 146.

BRASIL. Projeto de Lei n. 1.258, de 1988 (Do SR. Octávio Elísio). **Diário do Congresso Nacional**, Suplemento ao nº 175, de 25 de jan.1991. 282 p.

BRASIL. **Relatório de gestão do exercício de 2011.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16429-secadi-relatorio-gestao-exercicio-2011&Itemid=30192. Acesso em: 9 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016.** Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, DF: MEC/CNE/CES [2022]. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CES-CNE-001-2016-03-11.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos 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. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, [2022]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/90871-resolucoes-ceb-2021>. Acesso em 24/07/2024.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, [2024]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10026-

resolucao-51-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 nov. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, v. 22, 2017.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, out.2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462010000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. Cartografia escolar uma linguagem da geografia escolar. **Geo UERJ**, [s. l.], n. 43, 2023. DOI: 10.12957/geouerj.2023.71543. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/71543>. Acesso em: 14 nov. 2024.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. Coleção educação em direitos humanos. v. 3. São Paulo: Cortez, 2012.

CASTELLAR, Sonia Vanzella. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (org.). **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

CATELLI JR, Roberto. O não lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. **Educação é a Base**, v. 23, p. 313-318, 2019. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+n%C3%A3o-lugar+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+de+Jovens+e+Adultos+na+BNCC&btnG=. Acesso em: 13 nov. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. 3. ed. Papirus: 2015.

CAVALLINI Gabriel Martins; RICHTER, Denis. O currículo e a reforma do Ensino Médio: a Geografia escolar e o livro didático em foco. **Revista Signos Geográficos**, [s. l.], v. 6, p. 1-21, 2024. DOI: 10.5216/signos.v6.78236. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/78236>. Acesso em: 8 ago. 2024. <https://doi.org/10.5216/signos.v6.78236>

CHÉROLET, Brenda. Quais as diferenças entre os termos militância e ativismo? **Educa+Brasil**, [s. l.], 29 maio 2023. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/quais-as-diferencas-entre-os-termos-militancia-e-ativismo>. Acesso em: 3 fev. 2025.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. A política de educação de jovens e adultos no Brasil: desarmando a armadilha neoliberal. In: CONGRESSO DE

LEITURA DO BRASIL, 16, 2007. Campinas. **Anais** [...]. Campinas, ABL: Unicamp, 2007, p. 1-10.

CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO (CBE), 4. Carta de Goiânia, 1986, Goiânia. **Anais** [...] Goiânia: CBE, 1986. Disponível em: http://www.floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/cartadego%C3%A2nia1986_4cbe.pdf. Acesso em: 20 abr. 2016.

CONSELHO Estadual de Educação de Goiás. **Resolução nº 12, de 23 de agosto de 2019**. Dispõe, em caráter precário o projeto piloto, sobre o credenciamento e autorização da Educação de Jovens e Adultos/EJA - 3ª etapa na modalidade de EaD, ofertado pela Secretaria de Educação de Goiás - SEDUC, na Rede Pública Estadual, e dá outras providências. Goiânia: Conselho Estadual de Educação de Goiás, [2019]. Disponível em: <https://goias.gov.br/cee/wp-content/uploads/sites/20/2023/10/2019-12-cp-resolucao.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2025.

CONSELHO Nacional de Educação. **Resolução nº 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. Brasília: Câmara de Educação Básica, [2022]. Disponível em: <http://ejatrabalhadores.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/Resolucao-N%C2%BA-3-de-15-de-junho-de-2010.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2025.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando. (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

COSTA, Cláudia Borges. **Diretoria de Política de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**. Mar.2023. Apresentação de Power Point. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/eventos-2023/arquivos-2023/CLAUDIAACOSTA.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

COUSO, Javier. A construção da “privatopia”: o papel do direito constitucional na experiência neoliberal radical do Chile. **Culturas Jurídicas**, [s. l.], v. 6 n. 15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/culturasjuridicas/article/view/45370>. Acesso em: 7 abr. 2023. <https://doi.org/10.22409/rcj.v0i0.909>

COUTO, Marcos Antonio Campos. Base Nacional Comum Curricular - BNCC Componente Curricular: Geografia. **Revista da ANPEGE**, [s. l.], v. 12, n. 19, p. 183-203, 2016. DOI: 10.5418/RA2016.1219.0008. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/6379>. Acesso em: 11 nov. 2024. <https://doi.org/10.5418/RA2016.1219.0008>

DA SILVA, Ana Lúcia; SAMPAIO, Antonio Carlos Freire. Ensino de Geografia na EJA: considerações sobre o trabalho docente durante a pandemia: Teaching Geography at EJA: considerations about teaching work during the pandemic. **Espaço em Revista**, Catalão, v. 23, n. 2, p. 38-51, 2022. DOI: 10.70261/er.v23i2.69912. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/espaco/article/view/69912>. Acesso em: 19 nov. 2024.

DA SILVA, Marcos Aurélio. Brasil, a Antessala do Golpe: reformismo fraco, crise orgânica e geopolítica mundial. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 85-107, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/20989>. Acesso em: 12 nov. 2023.

<https://doi.org/10.21057/repamv12n3.2018.31380>

DAHER, Júlia. Especialistas Avaliam Fim de Secretaria Ligada à Diversidade e Inclusão. **De Olhos nos Planos**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-secadi/#:~:text=O%20%C3%B3rg%C3%A3o%20era%20respons%C3%A1vel%20pelos,e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos%20Humanos>. Acesso em: 12 nov. 2023.

DAVIES, Nicholas. Plano Nacional de Educação: muito discurso, nenhum recurso. In: TEIXEIRA, Lúcia Helena G. (org.). **LDB e PNE: desdobramentos na política educacional brasileira**. São Bernardo do Campo: Unesp, 2002. p. 117-143.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para todos (Conferência de Jomtien – 1990). **Unicef**, Jomtien: 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 27 jan. 2025.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). [S. l.: s. n.], 2010.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 1997.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Byj8LBb5ktqKfbcHBJKQjmR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2025.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. **Comentários sobre o projeto do deputado Otávio Elísio para a nova LDB, no concernente à educação de jovens e adultos e ensino noturno**. São Paulo: Cedi, abr. 1989. 6 p.

EJA TEC – Educação de Jovens e Adultos a Distância. Módulo 2 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, 1º semestre, 3ª etapa. Goiânia: 2024.

ENGELMANN, Solange. Pronera reconstruiu e ressignificou sonhos de camponeses, afirma dirigente do MST na Bahia. **MST**, [s. l.], 17 abr. 2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/04/17/pronera-reconstruiu-e-ressignificou-sonhos-de-camponeses-afirma-dirigente-do-mst-da-bahia/>. Acesso em: 4 fev. 2025.

EQUALIZAR. In: DICIONÁRIO Houaiss. [S. l.: s. n., 2024]. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol_www/v7-0/html/index.php#7. Acesso em: 28 jan. 2025.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

FERNANDES, Florestan. O Senado e a educação. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 12 abr. 1995. Opinião. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/4/12/opiniaio/9.html>. Acesso em: 7 fev. 2023.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: **Neoliberalismo y sectores dominantes**. Tendencias globales y experiencias nacionales. BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 987-1183-56-9. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/35172244.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2023.

FIORI, José Luís. **O Consenso de Washington**. Palestra apresentada no Centro Cultural Banco do Brasil. Rio de Janeiro, 4 set. 1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/direitosglobais/textos/consenso_w.htm. Acesso em: 23 abr. 2023.

FÓRUM DE EJA DO ESPÍRITO SANTO. **Posicionamento de Rejeição do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do ES à Resolução nº 01 de 28 de maio de 2021 – Alinhamento da EJA à BNCC**. Vitória (ES), ago. 2021. Disponível em: http://forumeja.org.br/es/sites/forumeja.org.br/es/files/Nota_Forum_EJA_ES_%20Resolucao%2001-2021.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

FÓRUM GOIANO DE EJA. **Educação de Jovens e Adultos em Goiás: desafios do PEE/GO**. Goiânia. FEE/GO. 22 fev. 2022. Apresentação de Power Point. 20 slides. color.

FÓRUM GOIANO DE EJA. **Memorando da Reunião do Fórum Goiano de EJA com o Sintego**. Pauta: Situação dos profissionais da educação em Goiás na Pandemia. Plataforma Jitsi Meet: 1 jul. 2020.

FÓRUNS EJA Brasil. Carta aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos Às pessoas trabalhadoras do Brasil, que ainda não concluíram a Educação Básica. **Fóruns EJA Brasil**, Florianópolis, 7 ago. 2022. Disponível em: <https://forumeja.org.br/santa-catarina/carta-aos-sujeitos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-as-pessoas-trabalhadoras-do-brasil-que-ainda-nao-concluíram-a-educacao-basica/>. Acesso em: 10 out. 2024.

FÓRUNS EJA Brasil. Pela Revogação da Resolução CNE/CEB 01/21. **Fóruns EJA Brasil**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://forumeja.org.br/brasil/pela-revogacao-da-resolucao-cne-ceb-01-21/>. Acesso em: 1 fev. 2025.

FRATI, Roberta Cristiane. **As políticas de alfabetização na visão do Banco Mundial e suas consequências para o Brasil**. 2022. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. [S. l.]: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. [S. l.]: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. [S. l.]: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Eduardo de. Transformação no espaço geográfico. **Mundo Educação**, [s. l., 2008]. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/transformacao-no-espaco-geografico.htm>. Acesso em: 2 fev. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2025.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-Revista de Educação**, n. 5, p. 329-332, 2017.
Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32621>. Acesso em: 4 fev. 2025.
<https://doi.org/10.22409/movimento2016.v0i5.a20955>

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. [S. l.: s. n., 2024], Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/da8dbef2-c6a2-49a7-908a-f6633a24a3a8/content>. Acesso em: 9 out. 2024.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal / From PCNs to BNCC: the Geography teaching under the neoliberal domain. **Geo UERJ**, [s. l.], n. 30, p. 419-439, 2016. DOI: 10.12957/geouerj.2017.23781. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/23781>. Acesso em: 8 ago. 2024.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Qual currículo? Qual escola? Qual educação? Notas sobre a BNCC. In: FRANZI, Juliana; FONSECA, Ana Paula Araújo. (org.). **Disputando narrativas**: Uma abordagem crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular. Foz do Iguaçu: Editora CLAEC, 2022. 228 p.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Qual raciocínio? Qual geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **GEOgraphia**, [s. l.], v. 23, n. 51, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2021.v23i51.a45460>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/45460>. Acesso em: 4 fev. 2025.

GOIÁS. **Diretrizes Pedagógicas SEDUC-GO**. 2024a. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/04/DiretrizesPedagogicasSeduc2024-1.pdf>. Acesso em: 27 out. 2024.

GOIÁS. Matrícula para a Educação de Jovens e Adultos começa nesta segunda-feira (26). **Governo de Goiás**, [s. l.], 2023a. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/matricula-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-comeca-nesta-segunda-feira-26/>. Acesso em: 20 out. 2024.

GOIÁS. **Projeto EJA TEC** - Educação de Jovens e Adultos na Modalidade de Educação a Distância - EJA/EAD. Goiânia, 2019a.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício nº 9.490/2020**. Goiânia, GO: SEDUC, 2020a.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Gerência da Secretaria Geral. **Despacho nº 2494/2023/SEDUC/GESG-05716**. Goiânia, 2023b.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Superintendência de Ensino Médio. Sistema Eletrônico de Informações (SEI). **Processo nº 201900006024516**. Anexos. Goiânia: 2019b.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício nº 9.622/2019**. Goiânia, GO: SEDUC, 2019c.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Superintendência de Ensino Médio Coordenação BNCC/ Ensino Médio e Elaboração, Acompanhamento e Monitoramento do Currículo Escolar do Novo Ensino Médio. **Matriz de Referência Curricular da Educação de Jovens e Adultos Terceira Etapa**. Goiânia: 2019d.

GOIÁS. Secretaria Geral da Governadoria. **Ofício nº 3.095/2020**. Goiânia, GO: SGG, 2020b.

GOIÁS. Superintendência de Atenção Especializada e Gerência de Educação de Jovens e Adultos. **Goiás 360**. Goiânia, 2023c.

GOIÁS 360. Total Geral de matrículas na EJA terceira etapa. **Goiás 360**, [s. l., 2021], Disponível em: <https://goias360.educacao.go.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

“GOIÁS tem a melhor educação do Brasil”, ressalta Caiado ao comemorar 1º lugar no Ideb 2023. **Governo de Goiás**, [s. l.], 2024b. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/goias-tem-a-melhor-educacao-do-brasil-ressalta-caiado-ao-comemorar-1o-lugar-no-ideb/>. Acesso em: 20 out. 2024.

GRINKRAUT, Ananda. A educação inglesa sob a gestão do Partido Trabalhista. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 287-305, 2013.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In: Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*, 1994. Brasília. **Anais [...]**. Brasília: MEC-INEPSEF/UNESCO, 1994, p. 86-108.

HALL, David; GUNTER, Helen M. A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 743-758, jul.-set., 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/wTdg5CVwhqfT4kj5LNRpXtD/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em: 13 abr. 2023.

IANNI, Octavio. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em perspectiva**, v. 12, n. 2, p. 27-32, 1998.

IBGE. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. **IBGE**, [s. l.], c2022 Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

IBGE. **Censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: PNAD de 1996**. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.8149. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>. Acesso em: 9 nov. 2023.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 11, n. 19, p. 40-57, 2017. DOI:10.19177/prppge.v11e19201740-57. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318807507_AS_POLITICAS_DE_EDUCACAO_D_E_JOVENS_E_ADULTOS_NA_ATUALIDADE_COMO_DESDOBRAMENTO_DA_CONSTITUICAO_E_DA_LDB. Acesso em: 4 fev. 2025.

KATUTA, Ângela Massumi. A geografia escolar que fala (do) e ao Brasil: das ofensivas ideológico-mercantis ao fortalecimento da educação popular. *In: A Geografia que fala ao Brasil: XIV Encontro Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia / ANPEGE*. – Marília: Lutas Anticapital, 2022. 580 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, [s. l.], v. 3, p. 77-96, 2005.

LANÇADO Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE. **Gov.br**, [s. l.], 29 jun. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos->

educacionais/lancado-relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-do-pne. Acesso em: 29 jan. 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. 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.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018, p. 364.

LOBO NETO, Francisco José. Há quinze anos, sobre a LDB: dois intelectuais em duas posições. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 8, n. 11, 11 jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.8i11.p6120>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6120>. Acesso em: 4 fev. 2025

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. [S. l.]: Cortez Editora, 2014.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Afinal, para onde caminha o Ensino de Geografia no contexto de reforma do Ensino Médio e implantação da BNCC?. **Terra Livre**, [s. l.], v. 1, n. 56, p. 370-397, 2022. DOI: 10.62516/terra_livre.2021.2205. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2205>. Acesso em: 4 fev. 2025.

MACHADO, Maria Margarida. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990**. 2002. Tese (Doutorado Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MACHADO, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. **Reunião Anual da ANPED**, v. 21, p. 59-73, 1998.

MACHADO, Maria Margarida; ALVES, Miriam Fábila. O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década. **Fórum de EJA**, 2017.

MACHADO, Maria Margarida; MORAES, Carmen; VENTURA, Jaqueline Pereira. REFORMAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À SUBORDINAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, [s. l.], v. 7, n. 10, p. 64-88, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2022.v7n10.p64-88>. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/13950>. Acesso em: 4 fev. 2025

MANIFESTO das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro. In: I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária [ENERA], 1997, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: MST - reforma agrária: uma luta de todos, 1997.

MARIANI, Édio João. A trajetória de implantação do Neoliberalismo. **Revista Urutágua** – revista acadêmica multidisciplinar (DCS/UEM), n. 13 ago./set. out./nov. 2007. Maringá (PR). Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/013/13mariani.htm>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MARQUES, Binho; NOGUEIRA, Flávia. Ensino Médio: entre a reforma e a mão de tinta. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique. **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018, p.153-169.

MATTAR, JOÃO *et al.* COMPETÊNCIAS E FUNÇÕES DOS TUTORES ONLINE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698217439>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100222&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 nov. 2024.

MAZZA, Débora. A educação em Florestan Fernandes. *In*: TOTTI, Marcelo Augusto. (org.). **100 anos de Florestan Fernandes: legado de ciência e militância**. [S. l.]: Editora Oficina Universitária, 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. São Paulo: set. 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2023.

NAÍM, Moisés. O Consenso de Washington ou a Confusão de Washington?. **Revista Brasileira de Comércio Exterior**. Rio de Janeiro, 2000.

NOBLE, David. De volta à ruína? Ensino a distância, lucros e mediocridade. **Le Monde Diplomatique**, São Paulo, abr. 2000. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/ensino-a-distancia-lucros-e-mediocridade/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

NÓBREGA BOLLMANN, Maria Graça; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 10, n. 19, p. 407-428, 2016. DOI: 10.22420/rde.v10i19.703. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703>. Acesso em: 19 abr. 2023.

NOGUEIRA, Maíra Silva; SANTOS, Emina Márcia Nery dos; MAIA, Anderson Madson Oliveira. BNCC e DOP's como instrumentos político-ideológicos das políticas educacionais da EJA. **Revista Teias**, [s. l.], v. 25, n. 77, p. 280-294, 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.82672. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/82672>. Acesso em: 4 fev. 2025.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia e ensino: os parâmetros curriculares em discussão**. Novas Abordagens. São Paulo: Contexto, p.43-67. 1999.

OTRANTO, Célia Regina. A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural**, v. 18, n. 1-2, 1996.

OTRANTO, Célia Regina. O neoliberalismo como proposta hegemônica. *In*: **Série Textos CPDA**, nº 10, setembro/1999.

PAIVA, Jane. Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1142-1158, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.20>. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/paiva.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2025.

PAIVA, Jane.; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timoty. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PAULANI, Leda Maria. Neoliberalismo e individualismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 115-127, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643138>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PEREIRA, Rafael de Aguiar. **Os crimes da ditadura Pinochet no banco dos réus: o processo espanhol contra a impunidade intocável**. 2011. 70 f. Dissertação (Licenciatura em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PIZZATO, Maria Dilonê. A Geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Geosul**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 96-137, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola In: CARLOS, Ana Fani A.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.) **Reforma no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

PRA não dizer que não falei das flores. Intérprete: Geraldo Vandré. [S. l.: s. n.], 1968. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KdvsXn8oVPY>. Acesso em: 3 fev. 2025.

QUALIFICAR. In: DICIONÁRIO Aurélio. [S. l.: s. n.], 2020.

QUALIFICAR. In: DICIONÁRIO Houaiss. [S. l.: s. n., 2024]. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol_www/v7-0/html/index.php#8. Acesso em: 28 jan. 2025.

REPARAR. In: DICIONÁRIO Aurélio. [S. l.: s. n.], 2020.

REPARAR. In: DICIONÁRIO Houaiss. [S. l.: s. n., 2024]. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol_www/v7-0/html/index.php#6. Acesso em: 28 jan. 2025.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. A GEOGRAFIA ESCOLAR E A CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO EDUCACIONAL NEOLIBERAL NO BRASIL. **Revista Fluminense de Geografia**, [s. l.], v. 1, n. 2, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/revista-fluminense/article/view/2167>. Acesso em: 15 ago. 2024.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. O ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. **Contrapontos**, v. 10, n. 01, p. 14-28, 2010.

RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes; JURGENFELD, Vanessa Follmann. O Neoliberalismo no Governo Itamar Franco: uma análise de sua política de privatizações. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**, p. 145-176, 2021.

SALDAÑA, Paulo. Vélez Desmonta Secretaria de Diversidade e Cria Nova Subpasta de Alfabetização. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/01/velez-desmonta-secretaria-de-diversidade-e-cria-nova-subpasta-de-alfabetizacao.shtml>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SAMPAIO JUNIOR, Luiz Henrique. A Teoria Crítica da Tecnologia de Andrew Feenberg: reflexões sobre a inserção de novos elementos tecnológicos no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 786-807, set./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5198>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Vc5TSKYFMPFdKWmRpbghCQ/>. Acesso em: 20 out. 2024.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. **Os deficientes cívicos**: mundo do pragmatismo triunfante pode destruir o equilíbrio educacional entre a formação para uma vida plena e a formação para o trabalho. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 1999. Disponível: https://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_3_9.htm. Acesso em: 3 set. 2024.

SANTOS, Robson. Os Desafios da Meta 8 do PNE. **Série PNE em Movimento**, n. 2, 2016. Disponível em: <https://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/3755>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SANTOS, Selma dos; NUNES, Eduardo José Fernandes. Avanços e impasses da política de educação após as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **e-Mosaicos**, [s. l.], v. 10, n. 24, p. 113-129, 2021. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57601. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/57601>. Acesso em: 13 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A Lei da Educação**: LDB – trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. ver. atual. e ampl. (Coleção educação contemporânea). Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8652795. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 9 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 119-136, 1999.

SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

SEDUC. Página Inicial. **Secretaria Estadual de Educação de Goiás**, [s. l., 2024]. Disponível em: <https://ejaead.educacao.go.gov.br/>. Acesso em: 2 fev. 2025.

SILVA, Ana Lúcia da. **Currículo de Geografia da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual de ensino de Catalão (GO)**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

SILVA, Ana Lúcia; OLIVEIRA, Carlos Roberto Machado. Educação de Jovens e Adultos: desafios ao ensino de Geografia. **Revista Percurso**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 169-185, jul. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/65891>. Acesso em: 9 nov. 2023.

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 11, n. 21, 255-264. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v11i21.3251>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SINGER, André. Cutucando onças com varas curtas: o ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Novos estudos CEBRAP**, [s. l.], p. 39-67, 2015. DOI: <https://doi.org/10.25091/S0101-3300201500020004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/sWvZ7c6KRLYHT5jrh6FZSfG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2025.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. São Paulo: LeYa, 2016.

STOFFELS, Fábio; CARVALHAES, Wesley Luis; NOLETO, Sylvana de Oliveira Bernardi. As influências do gerencialismo na educação pública de Goiás: uma análise a partir de conceitos de Bakhtin. **Diálogo das Letras**, [s. l.], v. 11, p. 1-20, e02216, 2022. DOI: [10.22297/2316-17952022v11e02216](https://doi.org/10.22297/2316-17952022v11e02216). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/385152091_As_influencias_do_gerencialismo_na_educacao_publica_de_Goias_uma_analise_a_partir_de_conceitos_de_Bakhtin. Acesso em: 4 fev. 2025.

STRAFORINI, Rafael. O currículo de geografia das Séries Iniciais: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, Ivaine *et al.* (org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 41-59.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos do Gposshe On-line**, [s. l.], v. 2, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33241/cadernosdogposshe.v2i1.1523>. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523>. Acesso em: 30 jan. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. [S. l.]: Editora Vozes Limitada, 2014.

TORRES, Carlos Alberto. ESTADO, PRIVATIZAÇÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL – Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2007, p. 109-136.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária: o governo de todos e de cada um**. 2003. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VAZ, Sérgio. A vida é loka. **Portal Geledés**, [s. l.], 10 fev.2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vida-e-loka-por-sergio-vaz/>. Acesso em: 24 jan. 2025.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 29-44, 2013.

VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sonia; MARINHO, Hyago. Marcos históricos da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil Republicano. In: VENTURA, Jaqueline; RUMMERT, Sonia. **Educação de Jovens e Adultos como direito: contribuições à formação docente**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2023.

VENTURA, Jaqueline Pereira; BARBOSA DA SILVA, Adriana. Políticas de currículo para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores: sentidos e interesses em disputa na contemporaneidade. **Perspectiva**, [s. l.], v. 42, n. 2, p. 1-22, 2024. DOI: 10.5007/2175-795X.2024.e93269. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/93269>. Acesso em: 9 out. 2024.

VIRGÍLIO, Jefferson. A meta 10 do Plano nacional da Educação: do plano aos possíveis problemas. **Revista EJA em Debate**, v. 6, n. 9, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380216389_A_meta_10_do_Plano_Nacional_da_Educacao_Do_plano_aos_possiveis_problemas. Acesso em: 4 fev. 2025.

ANEXOS

ANEXO 1: CARTA DE GOIÂNIA IV CBE – 2 A 5 / 09 / 1986

Os educadores presentes em Goiânia na IV Conferência Brasileira de Educação, no período de 2 a 5 de setembro de 1986, vêm a público divulgar as resoluções votadas no encerramento dos trabalhos. Atendendo ao convite das entidades organizadoras - ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação) e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) - cinco mil participantes, vindos de todos os Estados do país, debateram temas da problemática educacional brasileira, tendo em vista a indicação de propostas para a nova Carta Constitucional. A IV Conferência Brasileira de Educação, ao propor princípios básicos a serem inscritos na Constituição, tem presente que o país enfrenta graves problemas sociais e econômicos, de natureza estrutural, que entravam a efetiva democratização do conjunto da sociedade. Tem presente, também, que o não enfrentamento urgente de tais problemas acarretará o comprometimento da viabilização das políticas sociais, especialmente da política educacional. No âmbito da Educação, o país continua convivendo com problemas crônicos referentes à universalização e qualidade do ensino, à gratuidade escolar, às condições de trabalho do magistério e à escassez e má distribuição das verbas públicas. De fato, dados divulgados pelo próprio Governo Federal mostram que cerca de 60% dos brasileiros encontram-se em estado de extrema pobreza material, em contraste com uma minoria de grupos privilegiados que detêm o usufruto privado da riqueza que é social. Isso significa que as aspirações da coletividade pela democracia econômica, social e política são obstaculizadas por uma organização social injusta e, em decorrência, por políticas governamentais incapazes de promover a justiça social. Persiste uma política econômica, e particularmente salarial, marcada pela distribuição desigual da renda, cujas expressões são a questão agrária e a violência social contra os trabalhadores rurais; o enorme endividamento externo; a dívida pública; o precário atendimento às necessidades de escolarização da população e a outras necessidades sociais como saúde, assistência e previdência social. Não é demais lembrar alguns dados que revelam o estado lastimável em que se encontra a - mais de 50% de alunos repetentes ou excluídos ao longo da 1ª série do

ensino de 1º Grau; - cerca de 30% de crianças e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos fora da escola: - 30% de analfabetos adultos, e numeroso contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica; - 22% de professores leigos; - precária formação e aperfeiçoamento profissional dos professores de todo o país; - salários aviltados em todos os graus de ensino. Há dois anos, os participantes da III Conferência Brasileira de Educação aprovavam um manifesto em que expressavam suas esperanças de que tais problemas crônicos viessem a ter um encaminhamento mais efetivo. Os educadores envolveram-se num clima de positiva expectativa, que tomava conta da sociedade brasileira face às possibilidades abertas pelas mudanças na vida política do país, uma vez cessado o longo período de regime militar. Havia razões para esperanças: governos estaduais haviam sido eleitos pelo voto popular; profissionais da educação foram chamados a ocupar postos administrativos e técnicos; outras áreas da administração pública passaram a contar com profissionais comprometidos com ideais e práticas convergentes com os interesses majoritários da sociedade; algumas reivindicações há anos exigidas pelos educadores (como, por exemplo, a priorização do ensino de 1º e 2º Graus) foram anunciadas pelos governos. Neste momento em que a Nação se prepara para eleger seus representantes ao Congresso Constituinte, os educadores brasileiros renovam sua disposição de luta, exigindo que os problemas educacionais sejam tratados de maneira responsável e coerente, tendo em vista as reais necessidades e interesses da população. Os participantes da IV Conferência Brasileira de Educação reivindicam, assim, que a nova Carta Constitucional consagre os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino, e o dever do Estado em promover os meios para garanti-la. Ao mesmo tempo, comprometem-se a lutar pela efetivação destes princípios, organizando-se nas suas entidades, exigindo compromissos dos candidatos às Constituintes federal e estadual e cobrando o cumprimento das medidas propostas para a democratização da educação. Finalmente, propõem que os princípios formulados a seguir sejam inscritos no texto constitucional: 1 - A educação escolar é direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino. educação nacional. 2 - Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como de classe social ou de riqueza regional, estadual ou local. 3 - O ensino fundamental, com 8 anos de duração, é obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos de idade. 4 - O estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigatoriedade, a ser efetivada com um mínimo de 4 horas por dia, em 5 dias da semana. 5 - É

obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de O (zero) a 6 anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico. 6 - São assegurados aos deficientes físicos, mentais e sensoriais serviços de atendimento pelo Estado, a partir de O (zero) ano de idade, em todos os níveis de ensino. 7 - É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever. 8 - O Estado deverá viabilizar soluções que compatibilizem escolarização obrigatória e necessidade de trabalho do menor até 14 anos de idade e, simultaneamente, captar e concentrar recursos orçamentários para a criação de um Fundo de Bolsas de Estudos a ser destinado às crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, matriculados na escola pública. 9 - O ensino de 2º Grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos. 10 - O ensino, em qualquer nível será obrigatoriamente ministrado em Língua Portuguesa, sendo assegurado aos indígenas o direito à alfabetização nas línguas materna e portuguesa. 11 - Será definida uma carreira nacional do Magistério, abrangendo todos os níveis, e que inclua o acesso com provimento de cargos por concurso, salário digno e condições satisfatórias de trabalho, aposentadoria com proventos integrais aos 25 anos de serviço no magistério e direito à sindicalização. 12 - As Universidades e demais instituições de ensino superior terão funcionamento autônomo e democrático. 13 - As Universidades públicas devem ser parte integrante do processo de elaboração da política de cultura, ciência e tecnologia do país, e agentes primordiais na execução dessa política, que será decidida, por sua vez, no âmbito do Poder Legislativo. 14 - A lei ordinária regulamentará a responsabilidade dos Estados e Municípios na administração de seus sistemas de ensino, assim como a participação da União, para assegurar um padrão básico comum de qualidade aos estabelecimentos educacionais. 15 - Os recursos públicos destinados à Educação serão aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, Estados e Municípios. 16 - Será de responsabilidade exclusiva dos setores da Saúde Pública a atenção à saúde da criança em idade escolar. 17 - A merenda escolar e qualquer outro programa assistencial a ser desenvolvido nas escolas devem contar com verbas próprias, desvinculadas dos recursos orçamentários para a Educação “stricto sensu”, porém gerenciadas por órgãos da área educacional. 18 - É permitida a existência de estabelecimentos de ensino privado, desde que atendam às exigências legais e não necessitem de recursos públicos para sua manutenção. 19 - O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados,

democraticamente constituídos. 20 - O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino. 21 - Fica mantido o disposto pela Emenda Calmon (EC 24, § 42 do Art.176 da atual Constituição), assim como pelas Emendas Passos Porto (EC 23) e Irajá Rodrigues (EC 27); a lei ordinária estabelecerá sanções jurídicas e administrativas no caso de não cumprimento desses dispositivos.

ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia. *In: Educação & Sociedade*, ano VIII, número 25, dezembro de 1986, p. 5-10. Disponível em: http://www.floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/cartadegoi%C3%A2nia1986_4cbe.pdf.

ANEXO 2

Histórico: manifestações e pedidos de esclarecimentos sobre o Projeto EJA TEC (2019-2021).

TIPO	DATA	DE	PARA	CONTEÚDO
Memorando	06/05/2019	Superintendência de Ensino Médio Autoria de: Orvany da Costa Gundim Cardoso – Superintendente de Ensino Médio	Gabinete do Secretário da Secretaria da Educação à Chefe de Gabinete Secretária de Estado da Educação.	Encaminhamento do Projeto EJA-TEC, para que seja posteriormente encaminhado ao Conselho Estadual de Educação de Goiás.
Anexo: Projeto EJA-TEC	Maio de 2019	No título consta: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Ensino Médio. Gerência de Educação a Distância. Gerência Profen/EJA		Primeira versão do Programa EJA-TEC.
Ofício	09/05/2019	SEDUC – Aparecida de Fátima Gavioli – Secretária de Estado da Educação.	Marcos Elias Moreira – Presidente do Conselho Estadual de Educação.	Encaminhamento do primeiro Projeto EJA-TEC.
E-mail	03/06/2019	Governadoria/Coordenação do Conselho Pleno do CEE Raquel Toni – Coordenadora do Conselho Pleno	José Coelho – Conselheiro	Encaminhamento do Projeto para ser relatado no dia 07/06/2019
Ofício	05/06/2019	SEDUC Vanuse Batista Pires Ribeiro – Gerente de Profen/EJA Osvany da Costa Gundim Cardoso – Superintendente de Ensino Médio	Presidente do Conselho Estadual de Educação – Marcos Elias Moreira	Informações adicionais acerca do Projeto: Afirma haver diálogo com os representantes do SESI. A SEDUC pleiteia ao SESI parceria à capacitação dos profissionais que atuarão no projeto.
Resolução	28/06/2019	CEE		Resolução CEE CEB nº 355 Consta: Necessidades pedagógicas de ensino e aprendizagem dos estudantes. Quantidade de alunos no fundamental, definição de espaço físico. Número de alunos adequados ao Ensino Médio.
E-mail	06/06/2019	Governadoria/Coordenação do Conselho Pleno do CEE Raquel Toni – Coordenadora do Conselho Pleno	José Coelho – Conselheiro	Assunto do e-mail: Documento complementar acerca do Projeto. – Projeto EJA-TEC editado.
Ofício enviado via e-mail.	01/08/2019	Secretária de Estado da Educação – Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira	Presidente do Conselho Estadual de Educação – Marcos Elias Moreira	Assunto: Encaminhamento Senhor Presidente, ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

			Moreira	Ao cumprimentá-lo, encaminhamos a Vossa Excelência o novo Projeto Educação de Jovens e Adultos na modalidade de Educação a Distância – EJA/EAD - Terceira Etapa/Ensino Médio 2019 (8336136), com as alterações na operacionalização da proposta, para apreciação, e a especial gentileza em emitir resolução com a validação desses Documentos. Desde já, agradecemos. Atenciosamente, Profa. Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira Secretária de Estado da Educação
Minuta de Voto	15/08/2019	Reunião no Pleno para apresentação do Projeto pela SEDUC	Não informado	Vota-se, em caráter precário, por credenciar e autorizar a oferta de Educação de Jovens e Adultos – EJA, 3a Etapa, pela Secretaria de Educação de Goiás – SEDUC, turno noturno, na modalidade EaD - segundo projeto -, na Rede Pública Estadual, inicialmente, em nove escolas-polo - como projeto-piloto, conforme quadro abaixo. Relaciona as 9 unidades escolares Determinar que a SEDUC/GO providencie por intermédio das Escolas- Polo, no prazo máximo de noventa dias, os processos de credenciamento e de autorização respectivos, das instituições supracitadas, cumprindo ao exarado na Resolução CEE/CP Nº 02/ 2008 (EAD) e na Instrução Normativa Nº 01/ 2012 deste Conselho; Determinar o limite, de 40 alunos por turma, com um tutor responsável, com 20 horas semanais de trabalho, distribuídas em atendimento presencial e a distância; Determinar que seja disponibilizado, login e senha de acesso permanente para navegação irrestrita deste Órgão, como aluno e como administrador, para o e-mail ceb@cee.gov.br; Determinar que a oferta EJA, na modalidade a distância (EaD), para estudantes do Ensino Médio, turno noturno, com carga horária de 1200 horas, cumpra a seguinte na sua organização curricular, 400 horas semestrais de atividades didático-pedagógicas, sendo 80% dessa carga horária a distância, mediada em Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem e 20% de momentos presenciais. Determinar que os momentos de presencialidade sejam cumpridos integralmente, mediante cronograma e controle de frequência de atendimento no

				polo, bem como que seja dada publicidade ao cronograma no polo e plataforma; Determinar que as escolas- polo garantam as condições de atendimento a modalidade de EaD, conforme legislação, garantindo infraestrutura física, tecnológica e suporte administrativo, para atendimento tanto aos momentos presenciais quanto ao virtuais, atenção especial ao acesso à internet banda larga; Determinar que a matrícula na rede pública de ensino de Goiás, observe aos seguintes pré-requisitos: ter idade igual ou superior a 18 (dezoito) anos completos e comprovar conclusão do Ensino Fundamental ou equivalente; Determinar que a SEDUC/GO disponibilize no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem - AVEA todo o material didático necessário a execução da oferta de EJA 3ª Etapa, garantindo o caráter dialógico, bem de ferramentas diversificadas que propiciem a interatividade, interação e a mediação didático-pedagógica; Registrar que este voto não abrange a previsão de ações na EJA EaD integrada a educação profissional que deve ser objeto de outra proposta.
Parecer do CEE	16/08/2019	CEE – Superintendência do Ensino Médio. Coordenação do Conselho Pleno Assinado por: Marcos Elias Moreira – Presidente do Conselho Redigida por José Teodoro Coelho – Conselheiro Relator	Não informado	Autorização de 9 escolas e determinações. Determinou-se 80% online e 20% presencial Registrar que NÃO abrange a previsão de ações na EJA EAD integrada à EP, que deve ser objeto de outra proposta. Diz: Aprovado por unanimidade.
Resolução do CEE	23/08/2019	CEE – Estado de Goiás Governadoria – Conselho Pleno		Resolução nº 12 Dispõe, em caráter precário, o projeto-piloto, sobre o credenciamento e autorização da EJA-TEC, ofertado pela SEDUC e dá outras providências.
E-mail	20/02/2020	Coordenação do Conselho Pleno Raquel	Luciana.vl@hotmail.com	Assunto: Processo EJA Tec Mensagem: Boa tarde, Luciana. Segue o processo na íntegra. Atenciosamente, Raquel Anexos: Projeto_8336136_Projeto_EJA_a_Distancia_Revisado.pdf Matriz_Curricular_7074066_Matriz_Curricular_Linguagens.doc Projeto_7072157_Projeto_EJA_a_Distancia_2019.pdf

				Matriz_Curricular_7073713_Matriz_Curricular_Ciencias_Naturais.doc Parecer_9289873.html Minuta_8680670_voto_EJA_3_ETAPA_SEDUC.docx Memorando_7069674.html Matriz_Curricular_7073186_Matriz_Curricular_Ciencias_Humanas.doc Matriz_Curricular_7074132_Matriz_Curricular_Matematica.doc Oficio_7132244.html Oficio_7569622.html Resolucao_000011193364_Resolucao_CEE_CP_N_12_2019.pdf Oficio_8355641.html
Memorando	06/05/2020	Gerência de Educação a Distância – Divino Alves Bueno	Gerência de Regularização, funcionamento, normas e organização escolar.	Informa: Que o curso EJA-TEC está organizado no ambiente virtual Moodle, na plataforma da SEDUC denominada “Escola Virtual”, no endereço eletrônico: (https://escolavirtual.educacao.go.gov.br); Que para atender item da Resolução de autorização foi disponibilizado acesso irrestrito na plataforma para o Conselheiro José Teodoro Coelho, CPF: xxx.xxx.xxx-xx, jose.tcoelho@goias.gov.br
Portaria	19/06/2020	Secretária de Estado da Educação Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira		Autorização de Implantação do EJA TEC em novas unidades educacionais: Ceja Prof. Elias Chadud, Profª Alzira De Souza Campos, Colégio Estadual Virgílio Do Vale, Ceja Dom Bosco, Colégio Estadual Prof Claudiano Rocha, Ceja Universitário, Ceja Arco-Íris, Ceja Filostro Machado Carneiro, Ceja Aragarças, Col. Estadual Zico Monteiro, Col. Estadual Joaquim Pedro Vaz, Col. Estadual Professor Alfredo Nasser, Col. Estadual Ary Ribeiro Valadão Filho, Col. Estadual João José Coutinho, Col. Estadual Dom Bosco, Col. Estadual Céu Azul
Relatório Técnico Pedagógico EJA TEC 2019	08/07/2020	SEDUC		Apresentação de minuta de esclarecimentos à SEDUC quanto aos questionamentos feitos para processos de Goiás TEC e EJA TEC; Conhecimento do teor da “Avaliação de alunos e professores da Educação de Jovens e Adultos a Distância – EJA-TEC 2019/2, encaminhado para a Gerente e Conselheira Luciana no dia 8 de julho pela Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais da SEDUC; Compartilhamento de documentos do Fórum Goiano de EJA encaminhados à Conselheira Bia como presidente do SINTEGO, que contemplam preocupações em relação às condições de oferta de EJA TEC e depoimentos de professores e gestores da Rede; Encaminhamentos.

Ofício	07/07/2020	Fórum Goiano de EJA	Presidente Conselho Estadual de Educação – Flávio Roberto de Castro	Considerações do Fórum sobre o EJA-TEC. 1 - a preocupação com a lotação e carga horária dos professores/as que atuam na modalidade para o próximo semestre, que está sob ameaça diante do contexto da crise sanitária; 2 - implementação das atividades remotas para alunos/as da modalidade que não possuem acesso e condições objetivas de aprender por esse mecanismo; 3 – ampliação da implantação do Programa EJA-TEC, sem a explicitação do acompanhamento e avaliação da experiência nos primeiros nove polos.
Ofício	08/07/2020	Presidente do Conselho Estadual de Educação – Flávio Roberto de Castro	Coordenação colegiada do Fórum – Márcia Melo	Resposta ao ofício do fórum. Os dados da EJA-TEC, assim como todos os dados da Rede Estadual de Ensino, encontram-se disponíveis a todos os Professores e Gestores, nos Sistemas de Gestão da SEDUC. A comunidade escolar e a sociedade em geral possuem acesso aos dados pelo Portal, desta Secretaria, ou quando solicitado, formalmente. Concordamos com o fato de não termos solicitado a devida autorização, a esse Conselho, da ampliação de Unidades Escolares a ofertarem o Projeto. Pedimos desculpas pelo fato ocorrido e ressaltamos a disposição de corrigir o equívoco, ainda que os 07 (sete) Polos, acrescentados ao Projeto, estejam dentro do que foi prescrito por esse Órgão. A elaboração do Projeto e a construção do material didático do Curso foram coordenadas pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos, desta Pasta, contando com Professores que atuam em sala de aula de EJA e possuem experiências em elaboração de material didático para a Educação Básica. A carga horária presencial a ser cumprida pelo aluno, quer seja nas atividades de Plantões ou nas avaliações, não possui demanda de alunos em grande quantidade, pois é distribuída ao longo dos dias da semana. Todos os Professores, vinculados às Unidades Escolares Polos, recebem, no início do semestre letivo, uma Formação a fim de atuarem como Mediador em EaD. O Centro de Formação dos Profissionais da Educação, desta Pasta, ministra um Curso, com carga horária de 160 horas, sendo 8 horas presenciais, com a estrutura curricular: Concepções em EaD, Tutoria em EaD, Área do Conhecimento, Concepções Pedagógicas da EJA-TEC e Prática em EaD.
Ofício	23/07/2020	Railton Nascimento Souza – Coordenação	Osvaldo Jefferson da Silva – Gerência de	Esclarecimentos sobre procedimentos processuais do programa EJA-TEC.

		Câmara de Educação Básica –	regularização, funcionamento, normal organização escolar da Seduc-Goiás.	A título: extrapolar nº de escolas autorizadas, acesso ao AVA, dentre outras solicitações.
Relatório Final da Comissão do Conselho Estadual de Educação	24/07/2020	Comissão de avaliação programa EJA-TEC -	Pleno do CEE	Preocupações apresentadas, análises, considerações da comissão, denúncias, considerações e recomendações da comissão ao pleno.
Lista de presença no curso de formação de professores da EJA-TEC	15/08/2019			
Lista de presença no curso de formação de professores da EJA-TEC – 2ª turma	07/02/2020			
Ofício	14/08/2020	Secretária de Educação Aparecida Fátima Gavioli Soares	Presidente do Conselho Estadual de Educação Flávio Roberto de Castro	Respostas acerca do projeto, memorandos, autorizações e justificativas, apontamento do fórum, utilização do WhatsApp® como plataforma aos professores, expansão ou não dos polos, acerca do material didático, acerca dos direitos docentes, acerca da formação de professores para atuação, das dificuldades dos alunos ao comparecimento presencial, acerca da plataforma, do conteúdo, da linguagem utilizada, do conteúdo de ciências, da plataforma e senhas, do suporte ao número de alunos.
Monitoramento EJA-TEC – relatório	Sem data. Dados referentes a 2020/2	Seduc – Superintendência de Mobilidade e Temáticas Especiais Gerência de Educação de Jovens e Adultos.		Relatório contendo: número de alunos, aprovados, reprovados, taxas de abandono, pesquisa objetiva e questionário aberto. Alunos e professores.
Ofício	04/09/2020	Seduc Samu Soubhe Tannous e Núbia Rejaine Ferreira Silva	Flávio Roberto de Castro – Presidente do Conselho Estadual de Educação	Encaminhamento da avaliação institucional.
Relatório Final da Comissão	01/10/2020	Comissão – Seduc		Há considerações acerca do Goiás Tec e Eja Tec Necessidades apontadas, garantias,

				demanda, dificuldades. Recomendações da comissão ao pleno, determinações.
E-mail	02/10/2020	Coordenação da Câmara de Legislação e Normas	Fórum Eja Fórum de Educação	Encaminhamento do relatório final da comissão
E-mail	08/02/2021	Coordenação da Câmara de Legislação e Normas	Geeja@seduc.go.gov.br	Encaminhamento do relatório final da comissão

Fonte: Barbosa, (2024).