

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

MARCELA MORAES RIBEIRO

**CURRÍCULO E CONTRARREFORMAS: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
FRENTE AO NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS**

JUIZ DE FORA

2025

MARCELA MORAES RIBEIRO

**CURRÍCULO E CONTRARREFORMAS: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
FRENTE AO NOVO ENSINO MÉDIO EM MINAS GERAIS**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado à Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Juiz de Fora,
como requisito parcial à obtenção do
título de licenciado e bacharel em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariana Cassab Torres

Juiz de Fora

2025

RESUMO

A educação é, por natureza, um campo permeado por disputas ideológicas, refletindo tensões entre diferentes visões sobre o papel do ensino na sociedade. Com a ascensão de governos neoconservadores e neoliberais no Brasil, observa-se um ataque crescente à educação pública, especialmente no que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade historicamente negligenciada e fragilizada pelo descaso público. As reformas educacionais em curso, inspiradas pelos preceitos neoliberais, têm contribuído para o desmantelamento da educação pública presencial de financiamento público e no contexto da escola, afetando especialmente essa modalidade, que carece de políticas públicas efetivas e contínuas. Com base em uma análise documental, este trabalho busca compreender os impactos do Novo Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos, explorando como a atual reforma e o contexto político influenciam a oferta dos currículos prescritos para a modalidade formulados pelo estado de Minas Gerais.

Palavras-chave: Currículo; Neoliberalismo; Contrarreformas, Novo Ensino médio; EJA.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	05
1. A HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL	07
1.1 MARCOS INICIAIS E ÀS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO.....	08
1.2 MOBRAL.....	12
1.3 REDEMOCRATIZAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO	13
2. ANÁLISE RELACIONAL ENTRE NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS REFORMISTAS	18
3. O NOVO ENSINO MÉDIO	23
4. ANÁLISE DOCUMENTAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA.....	27
4.1. RESOLUÇÃO SEE Nº 4.908/2023.....	28
4.2 CADERNO PEDAGÓGICO.....	31
4.3 DOCUMENTO ORIENTADOR DO COORDENADOR.....	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	37

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como intuito analisar os documentos normativos do Novo Ensino Médio (NEM), em específico os da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) produzidos pela rede estadual de ensino de Minas Gerais.

A análise das políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é essencial para compreender como essa modalidade é tratada no cenário educacional brasileiro, especialmente em um contexto de reformas significativas, como o Novo Ensino Médio (NEM), estabelecido a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017 e posto em processo de implementação em território mineiro a partir de 2022. A EJA desempenha um papel crucial ao oferecer uma oportunidade educacional a milhões de pessoas que, por diversos motivos, não concluíram seus estudos na idade considerada regular. Entender como as contrarreformas educacionais atuais, em especial o NEM, impactam a formulação dos currículos destinados a esse público é fundamental para garantir a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e transformadora.

O Novo Ensino Médio, ao promover mudanças estruturais no currículo e na organização escolar, traz implicações diretas para a EJA. Muitos dos jovens e adultos que frequentam essa modalidade enfrentam desafios relacionados ao trabalho, à família e a outras responsabilidades que tornam suas trajetórias educacionais únicas. Nesse sentido, é urgente investigar como essas reformas dialogam (ou não) com as especificidades desse público, avaliando se elas promovem oportunidades reais ou, ao contrário, aprofundam as desigualdades educacionais.

A partir dessa reflexão, o objetivo principal é identificar como a rede estadual de ensino de Minas Gerais refrata (Goodson, 2022) o que propõe a referida lei, de modo a compreender quais desenhos curriculares são propostos na Educação de Jovens e Adultos a partir da análise dos documentos normativos formulados por sua Secretaria de Educação. O estudo proposto se configura, por conseguinte, como uma pesquisa de caráter documental, que visa mapear e analisar documentos prescritos que tratam da reforma do ensino médio no recorte temporal de 2022 até 2024. Ancorada teoricamente na perspectiva crítica de currículo, esta investigação mobiliza autores como Apple (2015, 2022), Goodson (2022), Haddad e Di Pierro (2000, 2015) e Libâneo (2012) para analisar a configuração curricular proposta pelo estado de Minas Gerais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O estudo busca compreender como são estruturados os componentes curriculares dessa modalidade, levando em consideração a organização da Formação Geral Básica e dos

Itinerários Formativos. Nesse sentido, investigam-se quais disciplinas são contempladas, a distribuição das cargas horárias e as diretrizes político-pedagógicas que fundamentam essa estruturação. Além disso, a pesquisa problematiza as diferenças entre o currículo destinado à EJA e aquele adotado no ensino dito regular, refletindo sobre as implicações dessas distinções para a formação dos estudantes jovens e adultos e para a efetivação do direito à educação ao longo da vida.

Assim, ao realizar essa análise crítica dos documentos prescritos, espera-se não apenas problematizar as limitações das reformas educacionais atuais, de marca neoliberal e gerencial, mas também contribuir para a ação dos diversos atores implicados com o fortalecimento de uma EJA que responda verdadeiramente às necessidades de seus sujeitos, reafirmando o compromisso com uma educação que promova justiça social e cidadania.

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos, organizados de forma a construir uma análise crítica e coerente sobre o impacto das políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O primeiro capítulo, intitulado “A História da EJA no Brasil”, apresenta um panorama histórico da modalidade. Em seguida, o segundo capítulo, busca estabelecer o contexto de inteligibilidade teórico metodológico da pesquisa, acionando autores que transitam nos campos do currículo, das políticas educacionais e da EJA, como é o caso de Michael W. Apple, Ivor Goodson, Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto, Luiz Carlos de Freitas, Alessandra Nicodemos e Mariana Cassab, bem como tratar dos itinerários metodológicos estabelecidos na condução do estudo.

No terceiro capítulo, a atenção se volta para problematizar o Ensino Médio, buscando realizar uma análise crítica das transformações que tal etapa vem sofrendo de 1996 à 2024, com destaque para as mudanças estruturais promovidas pelo Novo Ensino Médio no estado de Minas Gerais, a partir de 2022 até 2024. Ademais nesse capítulo também será discutido o Novo Ensino Médio e seus impactos na EJA a partir de uma perspectiva crítica. A hipótese do trabalho é que essa importante reforma educacional é prejudicial para a oferta de qualidade social da EJA, na medida que contraria o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000).

O quarto capítulo, “Análise Documental das Políticas Públicas para a EJA”, apresenta a sistematização de todos os documentos mapeados, o que inclui aqueles que se referem inclusive ao ensino regular e a análise específica daqueles que tratam da modalidade. O propósito é tecer considerações acerca das implicações das contrarreformas educacionais na Educação de Jovens e Adultos, problematizando as concepções subjacentes às políticas atuais e como a EJA é interpelada, inclusive em termos de quais possibilidades ou limitações

oferecem para a oferta dos componentes curriculares propostos para os sujeitos dessa modalidade. Ao concluir, o trabalho pretende contribuir para o debate crítico sobre as políticas educacionais e curriculares voltadas à EJA, destacando as tensões e desafios que permeiam a modalidade no contexto das reformas educacionais contemporâneas.

1- A HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

A educação básica, por ser um direito protegido pela Constituição Federal, deve ser garantida com todas as condições necessárias para o seu pleno exercício. A função social da educação, em particular, tem como princípio fundamental a igualdade, buscando promover melhores condições de vida tanto entre as classes sociais quanto entre seus indivíduos. O Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) estabelece que a educação básica deve assegurar o desenvolvimento do educando e proporcionar a formação essencial para o exercício da cidadania. Nesse contexto, a luta pela educação obrigatória e gratuita, bem como pela oferta de escolas públicas para todos, tem sido uma busca constante dos educadores brasileiros, dos movimentos sociais e mesmo dos trabalhadores comuns que enxergam na escola um caminho pela luta constante e árdua de garantir uma vida mais digna. Isso implica garantir o acesso universal à educação, a permanência dos estudantes nas escolas, a qualidade do ensino, a efetivação das aprendizagens, o respeito às diferenças sociais e culturais, e a integralização da formação básica, que garanta não apenas a importante e necessária certificação, mas especialmente a promoção de uma formação crítica para a cidadania.

Contudo, nas últimas décadas, apesar dos avanços que tange o aumento da taxa de alfabetização e escolarização da população, observa-se que há desafios quantitativos e, principalmente, qualitativos, ainda não resolvidos, como o acesso e a permanência nas escolas pelos adolescentes, jovens, adultos e idosos que não tiveram o direito de frequentá-la da idade tida como esperada, e, bem como a qualidade da educação oferecida. Libâneo (2012) analisa essa situação ao apontar o dualismo estrutural e pedagógico da educação brasileira, que se desenvolveu ao longo do tempo devido a fatores como a distribuição desigual de recursos, a falta de investimentos adequados, a segregação socioeconômica e a ausência de políticas públicas educativas equitativas. Libâneo explica que, por um lado, a escola pública é muitas vezes vista como um centro de acolhimento social para os mais pobres, com uma retórica focada em cidadania e participação, enquanto, por outro lado, escolas privadas ou de elite, voltadas para os mais ricos, têm como foco a aprendizagem e o domínio das tecnologias.

Esse sistema desigual reflete a segregação entre as diferentes camadas sociais, criando um cenário educacional com acesso limitado e desigual. Esse dualismo também é evidente na

modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que a situação é ainda mais grave. Historicamente, a EJA ocupou uma posição marginal, sendo tratada como uma modalidade invisível e com descontinuidade nas políticas públicas do Estado (Haddad e Di Pierro, 2000). Essa marginalização se refletiu também na formulação de políticas curriculares específicas para a modalidade, que frequentemente não atenderam às necessidades reais dos alunos da EJA.

Compreender a historicidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é essencial para uma análise crítica e aprofundada dessa modalidade educacional no Brasil. As políticas públicas nessa área são atravessadas por ideologias e interesses que, em cada período histórico, moldam a educação conforme o tipo de ensino e de cidadão que a sociedade demanda. A partir dessa perspectiva histórica, torna-se possível compreender as razões que mantêm milhões de jovens, adultos e idosos à margem do acesso à educação formal, bem como identificar de que maneira essas políticas os reconhecem ou os excluem.

Além disso, essa análise histórica fornece uma chave para entender não apenas os desafios enfrentados pela EJA, no bojo de como o Estado brasileiro tem se ocupado em garantir a escolarização da classe trabalhadora, das populações negras, dos periféricos e camponeses, dos pobres, das pessoas em situação de conflito com a lei, enfim, de agrupamentos enormes da população brasileiras que vivem em situação de grande vulnerabilidade social, mas também as estratégias que têm sido desenvolvidas para superá-los.

1.1 MARCOS INICIAIS E ÀS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO

A Constituição de 1934 representou um marco significativo para a educação no Brasil, pois introduziu um novo olhar sobre as questões educacionais, especialmente no que se refere à educação de jovens e adultos. Até então, as políticas educacionais brasileiras estavam centradas no atendimento à infância e adolescência, negligenciando as necessidades educacionais dos adultos que, por diversos motivos, não haviam sido escolarizados formalmente. Com a promulgação desta Constituição, o cenário educacional começou a se expandir, e a educação dos adultos passou a ser reconhecida como uma necessidade urgente, recebendo, assim, uma maior atenção do governo.

É preciso demarcar que nessa década acentuam-se os processos de urbanização e industrialização no país, contingentes significativos de pessoas se deslocam do campo para as cidades em processo de expansão, o que faz com que as questões da escolarização, da organização de um sistema educacional de massa, da formação docente passem a ser pautas

importantes a serem enfrentadas pelo Estado brasileiro. A partir desse momento, recursos e fundos começaram a ser destinados ao desenvolvimento de programas educacionais que contemplassem o ensino supletivo para adolescentes e adultos. Destarte, perspectivas políticas e pedagógicas de suplência caracterizam as iniciativas educacionais ainda tímidas em torno da educação de adultos nessa época.

Simultaneamente, no cenário internacional, as discussões sobre educação ganhavam força. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), observando a desigualdade educacional em diversas partes do mundo, alertava para a importância de políticas públicas focadas na educação, em especial a de jovens e adultos, reconhecendo que o analfabetismo era um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento social e econômico. Nesse contexto, em 1947, foi instituído o Serviço de Educação de Adultos (SEA), com a missão de coordenar os esforços voltados para a implementação de programas de ensino supletivo. Esse serviço buscava integrar as ações governamentais e coordenar os planos educacionais direcionados ao público adulto, buscando diminuir a defasagem educacional existente, sendo assim criou campanhas educacionais, que tinham por finalidade contornar a situação (Haddad e Di Pierro, 2000).

A CEAA (Campanha de Educação de Adultos e Analfabetos) de 1947 foi o primeiro grande esforço oficial do governo brasileiro para combater o analfabetismo em nível nacional. Essa campanha tinha como principal objetivo alfabetizar adultos, permitindo que eles adquirissem a capacidade de votar e participar do processo democrático, visto que o direito ao voto, até então restrito aos alfabetizados, se manteve até a década de 1980.

Conforme destaca Filho (1945, p. 169), “A educação de adultos apresenta-se, assim, a um primeiro exame, em sua função supletiva, a de suprir ou remediar deficiências, a ineficiência ou incapacidade da organização escolar”. Essa declaração ilustra a visão predominante na época, que considerava o analfabetismo como uma falha individual, como uma deficiência que precisava ser corrigida, e não como um reflexo das desigualdades sociais e do próprio modelo educacional excludente. Nessa perspectiva, a responsabilidade de superar o analfabetismo recaía unicamente sobre o indivíduo, o que gerava um tratamento punitivo, preconceituoso, autoritário e reducionista da questão. Em vez de abordar as profundas desigualdades estruturais que impediam o acesso à educação, o foco estava em “curar” o sujeito do analfabetismo, como se fosse uma doença que dependia de uma solução individual e imediata.

A falta de uma abordagem contextualizada e sensível às realidades sociais desses sujeitos durante as primeiras campanhas e movimentos no Brasil refletia uma visão reducionista e homogênea do processo educacional. Embora a educação de jovens e adultos tenha sido organizada como um subsistema próprio dentro do sistema educacional, com a criação de campanhas e programas específicos, na prática, ela muitas vezes reproduzia os mesmos métodos e características da educação infantil. Esse modelo, focado em estratégias que ignoravam as particularidades e as experiências dos alunos adultos, não conseguia atender às complexas demandas dessa população.

Uma das principais limitações dessas abordagens estava no fato de que, ao tentar padronizar o ensino, também padronizava os conteúdos oferecidos, sem levar em consideração as vivências e realidades dos estudantes. Essa tentativa de criar um padrão único para a educação, focada em valores tradicionais e universais, negligenciava a diversidade cultural e social presente na sociedade brasileira. A visão homogênea de cultura que orientava o ensino na educação de adultos impedia que os conteúdos refletissem as diversas expressões culturais, linguísticas e regionais dos alunos, tornando o processo educativo ainda mais distante de sua realidade e, conseqüentemente, ineficaz.

Além disso, a metodologia adotada nesse período era extremamente mecânica e repetitiva, priorizando a memorização em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. Os métodos de ensino eram voltados para a simples transmissão de informações, sem estimular a compreensão profunda ou o questionamento, o que limitava a capacidade dos alunos de se posicionarem criticamente em relação ao mundo à sua volta. A ênfase na repetição de conteúdos e na memorização de dados, muitas vezes desvinculados do contexto vivido pelos alunos, dificultava a construção de uma aprendizagem significativa.

Outro ponto relevante era o fato de que o modelo educacional vigente buscava, de forma quase mecânica, implantar um padrão nacional de ensino, sem considerar as desigualdades ou as necessidades locais dos alunos. A tentativa de homogeneizar a educação, resultava em um ensino alienante, que não falava diretamente à realidade dos sujeitos da EJA.

A dinâmica de sala de aula era pautada por uma relação vertical e autoritária, onde o professor detinha todo o conhecimento e o aluno assumia um papel submisso, sem autonomia ou protagonismo na construção do saber. Esse modelo, que desconsiderava a experiência de

vida dos alunos e sua capacidade de contribuir ativamente para o processo de aprendizagem, enfraquecia o potencial transformador da educação e perpetuava a ideia de que a escola deveria ser apenas um espaço de recuperação de defasagens educacionais, e não um espaço de emancipação e crítica.

Na década de 1960, segundo Haddad e Di Pierro (2000), o Brasil vivenciou um período de grande efervescência política, social e cultural, no qual surgiram diversos movimentos que buscavam questionar as estruturas sociais, combater o institucionalismo alienante e impulsionar transformações. Um dos movimentos mais significativos nesse contexto foi a criação do Centro Popular de Cultura (CPC), fundado em 1961 pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Este movimento teve como objetivo principal promover a cultura popular e, ao mesmo tempo, levantar questões sobre as desigualdades sociais presentes no Brasil. Ele surgiu como uma resposta à exclusão das classes populares das esferas culturais e educacionais, propondo uma democratização da cultura e a valorização das manifestações culturais populares.

O CPC, influenciado pelas ideias marxistas, buscou projetar as vozes das classes trabalhadoras e marginalizadas, compreendendo a cultura como um campo de luta e conscientização. Seus membros estavam comprometidos com a transformação social e com a promoção de uma cultura nacional que fosse democrática, popular e acessível a todos os brasileiros, especialmente àqueles que, historicamente, haviam sido excluídos dos processos culturais dominantes.

Em um momento de grande mobilização social, emergiu-se o Movimento de Cultura Popular (MCP), A Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler” e O Movimento de Educação de Base (MEB), que ganhou expressão principalmente entre os estudantes, artistas e intelectuais que viam na cultura uma ferramenta poderosa para a mudança social. A atuação foi marcante nas áreas do teatro, cinema, música e poesia, criando uma nova linguagem artística voltada para a denúncia das desigualdades e para o fortalecimento das lutas sociais.

As produções artísticas desse período foram utilizadas como formas de resistência política e social, levando ao público uma visão crítica das condições de vida das classes populares e destacando a necessidade de uma mudança profunda na sociedade brasileira. Haddad e Di Pierro (2000, p.113) abordam que “a medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à

ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política”.

Nesse sentido a década de 1960 foi, de fato, um período de grande mobilização popular no Brasil, marcado por uma forte pressão da sociedade para a ampliação do acesso à educação e para a superação das barreiras educacionais que ainda excluía muitas camadas da população, especialmente as mais pobres e as de áreas rurais e periféricas. Destaca-se nesse momento, o trabalho do educador Paulo Freire. Em resposta a essas demandas e ao cenário de transformação social, o governo federal, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, buscou reformular a educação no Brasil.

Além disso, o governo implementou o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) em 1963, com o intuito de combater o analfabetismo, que era um dos maiores desafios da época. O PNA buscou, especialmente, a alfabetização da população adulta, priorizando as áreas rurais e as periferias urbanas, onde o acesso à educação era mais escasso. No entanto, esse cenário de progressismo e perspectivas promissoras foi interrompido com o golpe militar de 1964, que impôs uma nova ordem política e social ao país. Com a chegada da ditadura militar, houve uma ruptura significativa com as práticas educacionais que estavam alinhadas com os interesses populares, especialmente aquelas que buscavam promover a conscientização crítica das camadas populares. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o regime militar tentou acabar com essas práticas educativas, adotando uma postura autoritária que visava a "normalização" das relações sociais, buscando manter o controle sobre os processos educacionais e impedir a disseminação de ideias que pudessem ameaçar o regime.

1.2 MOBRAL

Como resposta a essa nova realidade, várias mudanças ocorreram na modalidade. A primeira delas foi a substituição do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que até então tinha como objetivo combater o analfabetismo e promover uma educação popular voltada para a transformação social. O PNA foi substituído pela Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), um programa de caráter conservador de origem evangélica, que recebeu apoio financeiro por meio de acordos entre o MEC e a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). A Cruzada ABC, em contraste com o PNA, tinha um enfoque religioso e era mais alinhada aos interesses do regime, afastando-se da proposta de educação popular.

Em 1967, o governo militar criou o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), uma tentativa de combater o analfabetismo de maneira mais rígida e com um

caráter mais técnico e despolitizado. O MOBRAL buscava alfabetizar sem promover a conscientização política das classes populares, o que representava uma mudança drástica em relação aos programas anteriores que viam a educação como uma ferramenta de emancipação social. Assim, o regime militar procurava cooptar a educação para seus próprios fins, neutralizando a possibilidade de a educação ser uma força de resistência política e mobilização social.

Além disso, em 1971, o governo promulgou a Lei Federal 5.692, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus (ensino fundamental e médio). Essa lei visava a adaptação do currículo escolar a uma moldura ideológica mais alinhada aos interesses do regime militar, com a eliminação de conteúdos considerados “subversivos”. A implantação do ensino supletivo também foi uma das respostas do governo, oferecendo uma forma alternativa de educação para adultos que não haviam completado a escolaridade regular. Porém, esse sistema não tinha a proposta de promover uma educação crítica ou transformadora, mas sim de garantir uma formação mais controlada e menos questionadora.

O discurso e os documentos legais dos governos militares procuraram unir as perspectivas de democratização de oportunidades educacionais com a intenção de colocar o sistema educacional a serviço do modelo de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, por meio da coerção, procuraram manter a “ordem” econômica e política. Inicialmente, a atitude do governo autoritário foi à de reprimir todos os movimentos de cultura popular nascidos no período anterior ao de 64, uma vez que os processos educativos por eles desencadeados poderiam levar a manifestações populares capazes de desestabilizar o regime. (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 118)

1.3 REDEMOCRATIZAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO

Após o período de repressão intelectual e social imposto pela ditadura militar, os anos seguintes à redemocratização em 1985 marcaram uma fase de transformação e abertura no Brasil, com a democratização das relações sociais e das instituições políticas. Esse período, de grande importância para a consolidação da democracia no país, também foi caracterizado por um renovado compromisso com a ampliação do acesso à educação e a superação das desigualdades históricas. A educação popular, que até então havia sido praticada de maneira clandestina, principalmente por organizações civis e pastorais populares, começou a ganhar visibilidade nos ambientes universitários e a influenciar os programas públicos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos.

A Constituição Brasileira de 1988 consolidou esse movimento ao reconhecer a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos, reafirmando o compromisso do

Estado com a promoção da igualdade de oportunidades educacionais. No artigo 208, ficou estabelecido que o dever do Estado com a educação seria cumprido por meio da garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, incluindo para aqueles que não puderam acessar a educação na idade regular. O artigo 206, por sua vez, assegurou que o ensino deveria ser ministrado com base na igualdade de condições de acesso e permanência na escola, buscando eliminar as barreiras que impedem a permanência de alunos em situação de vulnerabilidade social.

Durante a década de 1990, Paulo Freire foi um dos principais articuladores do conceito de Educação Popular, promovendo sua integração com a educação pública. Durante sua gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, ele fomentou iniciativas como o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP), que se tornou uma referência nacional. Nesse contexto, o Estado passou a ser encarado não mais como um obstáculo, mas como um agente fundamental na formulação e implementação de políticas de alfabetização para adultos (BASE, 2022).

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, o Brasil deu um passo importante ao integrar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao ensino básico comum. A LDB aboliu a distinção que existia entre o ensino regular e o supletivo, reconhecendo a EJA como uma modalidade de ensino da educação básica. Essa mudança representou um avanço significativo, pois possibilitou a flexibilização da organização do ensino e a aceleração dos estudos, características que antes eram exclusivas da EJA, e as estendeu ao ensino básico como um todo, promovendo uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades dos estudantes.

No entanto, o maior avanço em termos de políticas curriculares para a EJA ocorreu a partir dos anos 2000, durante um período de maior influência de governos populares de esquerda. Nesse contexto, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 desempenhou um papel fundamental ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Este parecer desempenhou um papel essencial ao consolidar a EJA como uma modalidade com objetivos próprios, reconhecendo sua função reparadora, equalizadora e qualificadora. Ao definir essas funções, o parecer orientou os sistemas de ensino sobre como organizar a EJA, garantindo que ela fosse tratada de forma adequada e reconhecida como uma modalidade legítima de ensino. Essa abordagem contribuiu para que a modalidade fosse vista não apenas como uma forma de recuperação de escolaridade, mas como um instrumento de transformação social, valorizando

as experiências socioculturais dos alunos e suas trajetórias de vida, na linha que assevera Miguel Arroyo (2005).

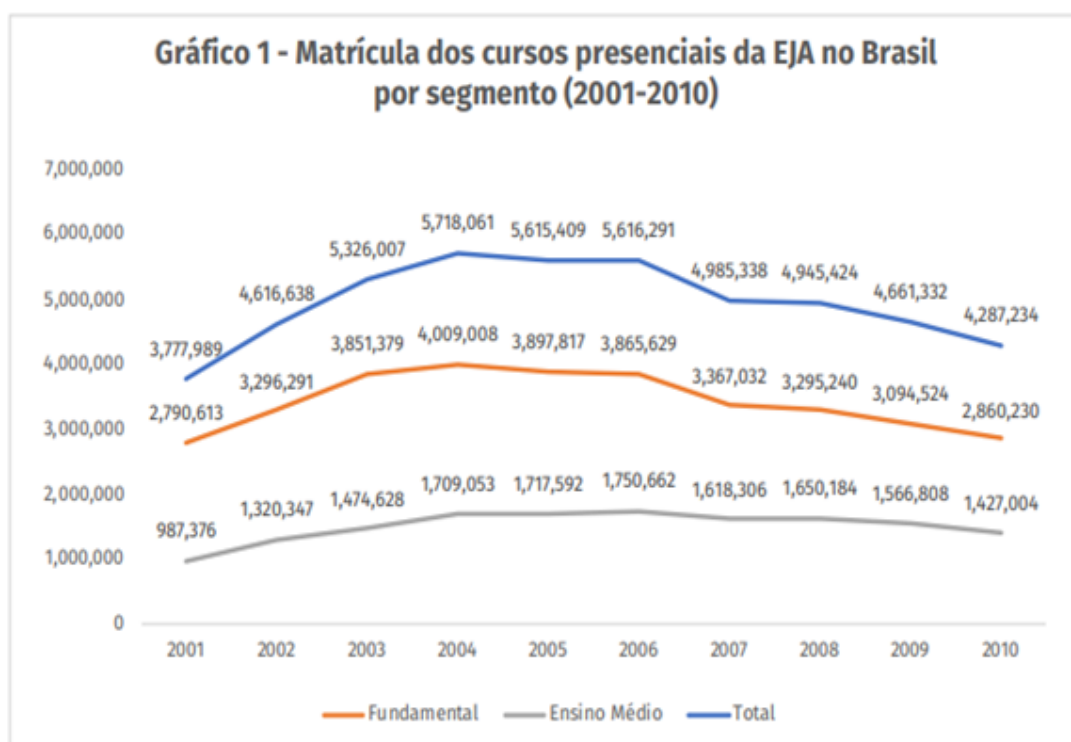
Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito a ser jovem. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. Se reforçam mutuamente. A EJA como política pública adquire uma nova configuração quando equacionada na abrangência das políticas públicas que vêm sendo exigidas por essa juventude. (Arroyo, 2005, p.24).

Em paralelo, foi implementado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, que estabeleceu diretrizes para a ampliação da oferta e melhoria da qualidade da EJA. Entre suas metas, estavam a redução do analfabetismo e a promoção da permanência dos alunos no sistema educacional. Além disso, buscou-se a valorização dos profissionais da área, promovendo sua formação continuada e a adaptação dos currículos às necessidades dos estudantes adultos. No PNE seguinte, de 2014-2024, manteve-se a preocupação com a EJA, estabelecendo como metas a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional. Contudo, a efetivação dessas metas não se concretizou, como apontam estudos recentes, a exemplo de "A Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: uma análise das estratégias da meta 10 do Plano Nacional de Educação" (2021) e "Caderno de Avaliação das Metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024" (2018). Vejamos o destaque.

Quanto à perspectiva de "erradicar" o analfabetismo absoluto até o final da vigência do plano, além de equivocado o conceito, pois não se trata de extirpar ou arrancar pela raiz algo que é produção de uma sociedade desigual e precisa ser tratado como questão sociológica. O que se percebe é que a universalização da alfabetização, em ofertas diferenciadas e atendendo às especificidades, por exemplo, da população idosa, daqueles que estão nas áreas rurais das regiões Norte e Nordeste, das pessoas com necessidades educativas especiais, não ocorre no país. A alfabetização de jovens e adultos, para além das questões metodológicas e pedagógicas, precisa ser enfrentada como um problema de política pública de Ensino Fundamental. As experiências históricas, desde as campanhas da década de 1940, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) nas décadas de 1970 e 1980, o Programa Alfabetização Solidária nos anos 1990 e o Programa Brasil Alfabetizado nos dois mandatos do governo Lula e no mandato da ex-presidenta Dilma, confirmam isso. (De Oliveira, Gouveia, Araújo. 2018, p.35)

Outro avanço importante foi a criação, em 2002, do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que buscou unificar e aprimorar a certificação de competências educacionais dessa população. Em 2004, foi instituída a Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD), responsável pela gestão da política nacional para a EJA, com o objetivo de superar a fragmentação entre programas de alfabetização e educação básica para adultos. Nesse período, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) foi reestruturada, ampliando a participação da sociedade civil e dos governos estaduais e municipais na formulação de políticas para a modalidade.

No entanto, entre 2001 e 2006, apesar de um crescimento na matrícula da EJA, a partir de 2007 o que se observa é uma queda cada vez significativa do número de matrículas – conforme indicado na imagem abaixo –, intensificada por fatores como a dificuldade de conciliar estudo, trabalho e responsabilidades familiares, a escassez de ofertas curriculares flexíveis e atinentes ao perfil dos sujeitos de direito da modalidade, a equação não resolvida da oferta de educação profissional tecnológica e a baixa valorização da modalidade no planejamento educacional. Além disso, a falta de financiamento adequado e de colaboração eficaz entre União, estados e municípios comprometeu a continuidade dessas políticas.



Com a ascensão de Dilma Rousseff à presidência em 2011, houve continuidade das políticas educacionais progressistas, mas seu governo enfrentou forte oposição de setores conservadores. Após seu impeachment em 2016, ocorreu uma reconfiguração do cenário político, com o avanço de pautas neoliberais que impactaram negativamente a EJA. As reformas promovidas nos anos seguintes priorizaram o ajuste fiscal e a redução do papel do Estado na educação, resultando na desarticulação de programas essenciais e promulgação de contrarreformas educacionais (Ramos e Frigotto, 2017), sendo um exemplo delas o NEM.

Durante os governos que se seguiram, especialmente sob a presidência de Jair Bolsonaro, observou-se a ascensão de uma força conservadora atrelada ao desmonte das políticas federais para a EJA, manifesto em cortes expressivos de recursos e a descontinuação de iniciativas como o Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PNLDEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). O gráfico abaixo ilustra a espantosa e criminoso redução de recursos federais destinados à modalidade.

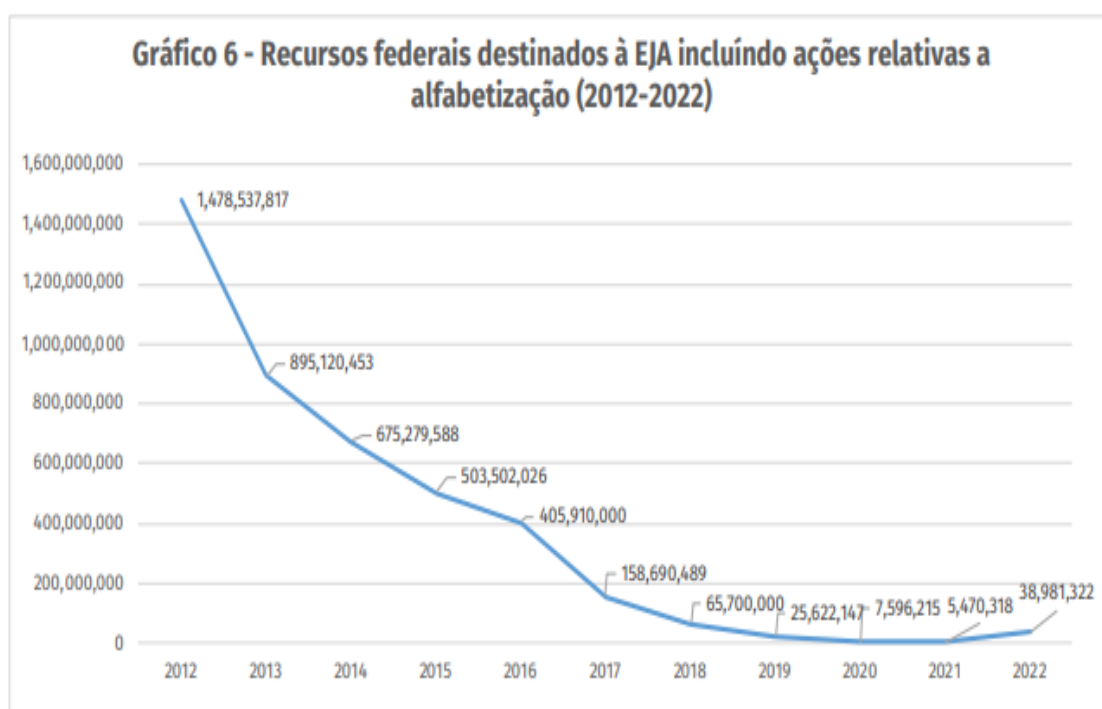


Imagem: Base, 2022, p.22

Segundo Base (2022), a pandemia de covid-19 teve um forte impacto na educação de jovens e adultos, resultando em queda na matrícula, aumento da evasão e dificuldades de aprendizagem. A transição emergencial para o ensino remoto, adotada pelas redes públicas

em 2020 e 2021, também afetou significativamente a participação dos estudantes. Poucas redes implementaram estratégias alternativas ou desenvolveram materiais específicos para a EJA em formatos impressos, radiofônicos, televisivos ou digitais. Além disso, mesmo quando esses recursos estavam disponíveis, muitos alunos enfrentaram obstáculos para acessá-los, principalmente devido à limitação de conexão à internet e ao compartilhamento de dispositivos e pacotes de dados entre os membros da família.

Ademais, também foi instituído os pareceres CNE/CEB nº 6, de 2020, e nº 1, de 2021, que estabelecem Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), propondo orientações metodológicas para a implementação da modalidade, sem, contudo, substituir as bases doutrinárias consolidadas no Parecer nº 11/2000. No entanto, ambos os documentos omitem qualquer referência ao parecer relatado por Carlos Roberto Jamil Cury, promovendo um apagamento dos fundamentos normativos que nortearam a EJA até então. A justificativa central para a formulação de novas diretrizes operacionais está na aprovação da Lei nº 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio, e na instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, além da incorporação do princípio da educação ao longo da vida pela Lei nº 13.632/2018.

No que se refere à estrutura da oferta da EJA, os pareceres sistematizam quatro modalidades: presencial, a distância (EaD), articulada à educação profissional e com ênfase na educação ao longo da vida. Embora três dessas formas já fossem previstas em normativas anteriores, a especificação da oferta presencial e a inclusão do quarto modelo representam inovações significativas, com impactos diretos na organização da EJA em todo o território nacional¹.

2. ANÁLISE RELACIONAL ENTRE NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS REFORMISTAS

Esse panorama de desmantelamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se conecta diretamente à análise relacional de Apple, conforme discutido por Gadin e Gomes (2016), ao enfatizar que os fenômenos educacionais não podem ser compreendidos isoladamente, mas devem ser analisados dentro de um contexto mais amplo, interligado aos âmbitos cultural, social, político e econômico. A intensificação das políticas neoliberais e a

¹ É importante mencionar que em 2025, durante a terceira gestão do presidente Lula, os pareceres CNE/CEB nº 6, de 2020, e nº 1, de 2021, que estabelecem Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são substituídos pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2025, aprovado em 29 de janeiro de 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/janeiro-2025/pceb003_25.pdf

ascensão de forças conservadoras consolidam um modelo educacional subordinado à lógica do mercado, onde a privatização e a precarização do ensino público emergem como estratégias centrais desse projeto. Tal situação se reflete na EJA, que, historicamente sucateada, sofre ainda mais com políticas que reduzem sua abrangência e desconsideram as necessidades específicas dos sujeitos que a compõem.

Como apontado por Florestan Fernandes (CARDOSO, 1995, p.6), a estrutura social da América Latina está marcada pela dependência ao capital internacional e pela ação de elites locais que perpetuam uma lógica de exclusão e negação de direitos fundamentais, como a educação. No Brasil, essa realidade se traduz em um histórico de políticas educacionais que, em vez de promoverem a inclusão e a transformação social, acabam reforçando a desigualdade estrutural. A educação, em especial a EJA, passa a ser tratada não como um direito, mas como um mecanismo funcionalista para a adaptação da força de trabalho às demandas do mercado, desconsiderando as dimensões emancipadoras da aprendizagem.

A influência neoliberal não se restringe ao campo econômico, mas se expande para o campo ideológico e cultural. Essa influência ocorre por meio de uma disputa de valores em múltiplos espaços, incluindo escolas, mídia e políticas públicas. Nesse contexto, observa-se a consolidação de uma “estranha coalizão” entre forças neoliberais e movimentos conservadores, que, apesar de suas aparentes diferenças, convergem na defesa da privatização do ensino e do controle ideológico sobre os conteúdos escolares. Essa aliança mobiliza setores religiosos, empresariais e parte da classe média a partir de um discurso que associa a crise econômica à necessidade de reformas educacionais voltadas para a produtividade e para o resgate de valores morais tradicionalistas.

Paradoxalmente, eles parecem em parte freireanos em alguns de seus movimentos pedagógicos sociais, mas de uma forma ultradireitista, escutando atentamente (e às vezes com bastante cinismo) as preocupações das pessoas. Eles são realmente talentosos e criativos para usar os sentimentos das pessoas (que não estão sendo ouvidas, que as escolas não estão ajudando seus filhos). E não são apenas as escolas e os professores os culpados, mas também a economia. Devemos “libertá-la”. São grupos indiferentes, egoístas e elitistas que não se importam. (Apple, 2022, p. 4)

Assim, forma-se um “bloco de poder” composto por diferentes grupos com interesses complementares: os neoliberais, que defendem a desregulamentação e a privatização da educação como forma de inserir a lógica do mercado no sistema educacional; os neoconservadores, que buscam reestabelecer valores tradicionais e uma visão eurocêntrica da

cultura; os populistas autoritários, que instrumentalizam discursos morais e nacionalistas para justificar políticas antidemocráticas; e uma nova classe média profissional, cooptada pelo discurso meritocrático da direita, que adere a essa agenda como forma de manutenção de privilégios.

No interior desse cenário, as contrarreformas educacionais ganham força e aprofundam ainda mais a exclusão social. Como observam Gadín e Gomes (2016), essas reformas, ao enfatizarem um currículo mínimo e tecnicista, ignoram a diversidade dos sujeitos e suas necessidades formativas mais amplas. A imposição de um modelo educacional voltado para a empregabilidade e para a aquisição de competências básicas reduz a possibilidade de uma formação emancipatória, restringindo o acesso dos estudantes à construção de conhecimentos que poderiam fortalecer sua participação cidadã e política.

Além disso, essas reformas estão inseridas em uma estratégia mais ampla de desmonte da educação pública e do enfraquecimento da autonomia docente. Como Apple (2022) aponta, o projeto ideológico neoliberal-conservador não se limita à educação formal, mas se estende para a construção de um ambiente de desconfiança e ataque sistemático às instituições de ensino. Essa ofensiva ocorre por meio da desvalorização do magistério, do sucateamento das escolas públicas e da imposição de diretrizes curriculares alinhadas aos interesses empresariais e políticos da direita. O discurso de crise, amplamente difundido pela mídia e reforçado por políticas autoritárias, é utilizado para justificar cortes de investimento, terceirizações e a privatização do ensino, consolidando a ideia de que o Estado não deve ser o principal provedor da educação. E toda manifestação que apresente um posicionamento contrário a tal projeto neoliberal, será apontada como falsa, hipócrita, partidária, comunista e indo contra seus direitos e de sua família.

Eles focaram seu projeto ideológico em muitas áreas: nas favelas, em grupos da classe média e trabalhadora no Brasil, em favelas nos EUA e, também, em muitas áreas de classe média. Eles disseram que a economia está destruindo sua vida, seu filho não terá futuro. Então, devemos convencê-lo a votar na extrema direita. Mobilizaremos toda a mídia, mobilizaremos ataques às escolas, mobilizaremos ataques à Dilma, mobilizaremos ataques ao Lula e usaremos o Estado como um aparato violento para garantir que você se mobilize por nós, ou você estará na cadeia, ou você perde seu emprego. (Apple, 2022, p. 5)

No âmbito da EJA, esse projeto se manifesta na fragmentação da oferta educacional, na precarização das condições de ensino e na responsabilização dos próprios estudantes pelo seu desempenho e no aprofundamento de processos de oferta fora da escola, o que para

Alessandra Nicodemos (2019) se concretiza por meio de processos de desescolarização em que o ENCCEJA e o investimento na Educação a Distância são indícios. Como Freitas (2012) explica, o modelo tecnicista adotado nas contrarreformas contemporâneas se estrutura em torno de três pilares: responsabilização, meritocracia e privatização. Sob essa lógica, as desigualdades que afetam os alunos da EJA, como a pobreza, a jornada exaustiva de trabalho e a falta de acesso a recursos básicos, são invisibilizadas e normalizadas, sendo substituídas por um discurso que enfatiza o esforço individual e a capacidade de adaptação ao mercado. Conforme assevera o referido autor:

No centro, está a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados...na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados. (Freitas, 2012, p. 383)

Essas reformas acabam por sua vez promovendo uma educação mínima e instrumentalizada, que não considera a trajetória de vida desses jovens, adultos e idosos, nem os desafios que enfrentam em seu cotidiano. Como destacam Nicodemos e Cassab (2022), o neoliberalismo busca “internalizar nos trabalhadores e em seus filhos as necessidades do mercado”, moldando as identidades profissionais de acordo com o paradigma do “empreendedor de si mesmo”.

Ademais no modelo clássico do liberalismo, a concepção predominante era a de que o Estado deveria ter um papel mínimo na economia, fundamentando-se em três princípios essenciais. O primeiro deles é o egoísmo universal, segundo o qual cada indivíduo age prioritariamente em função de seu próprio interesse. O segundo princípio é o da mão invisível, conceito desenvolvido por Adam Smith, que sugere que, ao buscar seu próprio interesse, o indivíduo acaba, indiretamente, contribuindo para o bem da sociedade. O terceiro pilar se baseia na ideia do *laissez-faire*, ou seja, a não intervenção do Estado na economia e nos processos de mercado.

Com o advento do neoliberalismo, a relação entre o Estado e a economia passa por uma significativa reconfiguração. O Estado não desaparece, mas assume um novo papel: em

vez de simplesmente se retirar da economia, ele passa a desempenhar a função de ativar e moldar indivíduos, incentivando-os a se tornarem empreendedores e competitivos. Nesse contexto, o sujeito deixa de ser apenas um "homo economicus" autônomo, que age de acordo com seus próprios interesses e relativamente separado do Estado, para se tornar um "homem manipulável", constantemente incentivado a se adaptar, ser produtivo e estar sempre em movimento (Apple, 2015).

Essa mudança está atrelada à implantação de mecanismos de controle e vigilância. Com a justificativa de evitar a "preguiça" ou a dependência de benefícios sociais, o Estado e diversas instituições implementam estratégias de monitoramento constante do comportamento do indivíduo, além de sistemas baseados em métricas e indicadores para medir sua produtividade. No campo educacional, essas lógicas neoliberais se manifestam de forma clara, o Novo Ensino Médio, por exemplo, não se trata apenas de uma reorganização curricular, mas sim de um mecanismo que busca moldar os indivíduos para que estejam permanentemente disponíveis e produtivos, com base em uma lógica de que o sucesso que encontram depende exclusivamente de seu esforço pessoal e mérito, e mais do que isso, em uma situação de desemprego estrutural, por conta de mais um ciclo de crise que enfrenta a economia capitalista, esses devem endossar subjetivamente de que o emprego formal é algo nocivo e indesejado. O empreendedor de si é a metáfora do novo trabalhador, que almeja em ser o patrão de si.

Dessa forma, a EJA se transforma em um espaço onde os valores educacionais são frequentemente comprometidos, dando lugar a interesses comerciais que passam a ter maior influência na elaboração do currículo e na alocação de recursos (Apple, 2015). Esse cenário torna esses alunos reféns dos interesses das elites econômicas e políticas, que vêem a educação não como um direito, mas como um instrumento de controle e adaptação às exigências do capitalismo globalizado.

Assim, a criação de um sistema educacional baseado na competição aumenta as desigualdades. Quem tem mais conhecimento sobre o sistema e mais recursos financeiros consegue melhores oportunidades educacionais, enquanto os mais pobres enfrentam barreiras ainda maiores para acessar escolas de qualidade. Legitima-se dessa forma, que há determinados tipos de alunos que podem ser considerados qualificados ou desqualificados, isto produz, por sua vez, um declínio em escolas povoadas por alunos periféricos e negros, principal perfil da modalidade de Jovens e Adultos. E enquanto o foco se voltar para

eficiência e controle de custos, questões de justiça social e igualdade de oportunidades na educação se tornam menos relevantes nas políticas educacionais. Isso significa que problemas estruturais, como desigualdade de acesso e disparidades regionais, não receberão a devida atenção.

3. O NOVO ENSINO MÉDIO

À vista do que trata a discussão encaminhada no capítulo 2, postular uma finalidade ao Ensino Médio e posteriormente orientar sua estruturação organizacional, foi palco de muitas disputas políticas nas últimas décadas. Por isso é imprescindível entender sua construção histórico-social e as disputas que se estabelecem em torno das finalidades educacionais para essa etapa da escolarização.

Foram feitas, desde a Constituição Federal de 1988, quatro Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a saber: (i), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; (ii), a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; (iii) o Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.210, de 20 de novembro de 2018; e (iv) a mais recente Lei nº 13.415/2017, substituída pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Todos esses documentos normativos visam estabelecer as diretrizes e princípios a partir dos quais as redes de ensino (federal, estaduais e privadas) organizam sua oferta.

A redemocratização do país após a ditadura civil-militar, suscitou a necessidade da formulação da Constituição de 1988, considerada um marco aos direitos dos cidadãos brasileiros, por garantir liberdades civis e os deveres do Estado. Nesse sentido, a Educação é reconhecida como direito de todo cidadão e sua oferta é obrigação do Estado, bem com a demanda que deve ser desenvolvida, remetendo à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

O sistema escolar brasileiro, que até então atendia, nesse nível educacional, a menos de 25% da faixa etária considerada apropriada, passa a ter uma taxa líquida de matrícula da ordem de 50%, incluindo uma juventude oriunda de grupos sociais até então ausentes. Esse aspecto é de particular relevância na medida em que auxilia na compreensão das sucessivas disputas que passam a ocorrer e que versam sobre a definição da identidade, das finalidades e modos de organização da etapa (Silva, 2023, p.3).

Nesse sentido, o Ensino Médio passa a ser entendido como a fase em que essa formação se torna mais profunda, onde deve-se preparar o estudante para os desafios da vida adulta, seja no campo acadêmico ou profissional. E após a aprovação da nova LDB surgem outras regulamentações associativas como: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Apesar da intenção “humanizadora” dita nos documentos, a lógica que prevaleceu na execução das políticas educacionais tendeu a ser seguir um viés neoliberal, visto que estes estavam situados no governo do Ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso, marcado pela intensa força social conservadora. Assim, foi enfatizado mais as competências técnicas e a adaptação às exigências do mercado de trabalho em detrimento a formação do ser humano. Dessa forma, o ensino ficou limitado às habilidades imediatas e práticas, sem uma valorização plena das dimensões humanas mais amplas, como o desenvolvimento ético, crítico, social e cultural (Silva, 2023).

A partir dos anos 2000, o Brasil vivenciou uma série de mudanças significativas no campo da educação, marcadas pela vitória do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mais conhecido como Lula, filiado ao Partido dos Trabalhadores e pela inclusão de intelectuais com uma visão menos economicista nas estruturas do Ministério da Educação (MEC). Nessa nova configuração política e ideológica, começaram a ser traçadas políticas educacionais que propunham um novo olhar sobre o Ensino Médio e a integração da educação profissional com a formação básica.

Essa integração passava a considerar a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia como eixos estruturantes, buscando associar o conhecimento científico básico à formação técnico-profissional. Tal perspectiva estava alinhada com a proposta de um Ensino Médio Integrado, que visava a superar a fragmentação do currículo e promover uma formação mais holística, atenta às necessidades do mundo do trabalho, sem deixar de lado a formação cultural e científica dos estudantes.

Entretanto, a partir das tensões políticas que marcaram as eleições presidenciais de 2014 e os anos seguintes, o cenário educacional brasileiro passou a ser profundamente afetado. O impeachment de Dilma Rousseff, seguido pela transição de governo para Michel Temer, trouxe consigo uma série de mudanças políticas, incluindo a crescente influência de agentes públicos vinculados ao setor privado. Esse período foi marcado pela introdução de reformas educacionais, impostas por meio de uma medida provisória sem um amplo debate público.

Entre 1980 e 2016, o Brasil viveu sob um modelo neoliberal transigente, no qual havia espaço para um tensionamento entre a estrutura econômica do neoliberalismo e avanços relativos em direção ao Estado de Bem-Estar Social, o suficiente para o Brasil não aderir irrefletidamente ao Consenso de Washington, por exemplo. Contudo, o golpe de 2016 representa a afirmação do neoliberalismo intransigente, marcado pelo descomedimento ultraliberal. (Beloti, 2023, p.3).

A Medida Provisória 746/2016, que marcou o início das chamadas contrarreformas educacionais, trouxe alterações significativas, especialmente no campo da política curricular. Dentre elas, a ampliação progressiva da carga horária anual para 1.400 horas, a reorganização do currículo em dois componentes — a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino — e a obrigatoriedade exclusiva das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo dos três anos do ensino médio.

Essas mudanças foram formalizadas com a promulgação da Lei 13.415/2017, que aprofundou a lógica mercantilizadora e antidemocrática da reforma. A lei aumentou a carga horária total do ensino médio de 2.400 para, no mínimo, 3.000 horas. Além disso, reorganizou a estrutura curricular em dois blocos: até 1.800 horas destinadas à formação comum obrigatória, conforme a BNCC, e aproximadamente 1.200 horas voltadas para cinco itinerários formativos, dos quais o estudante deve optar por apenas um: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; ou Formação Técnica e Profissional. O novo Ensino Médio em Minas Gerais começou a ser implementado parcialmente em 2022 com a proposta de estar em pleno vigor em 2024.

A implementação dessas mudanças gerou ampla resistência de diversos setores educacionais. Segundo Fernando Cassio (2023), em resposta, o governo investiu, entre 2016 e 2021, em estratégias de comunicação e marketing para legitimar o Novo Ensino Médio (NEM), apresentando-o como a solução para os problemas educacionais do país. Essa narrativa foi fundamentada em três pilares principais: a liberdade de escolha dos itinerários formativos pelos estudantes, a promessa de qualificação profissional universal no ensino médio e a ampliação da jornada escolar, especialmente por meio do ensino integral.

A mídia desempenhou um papel central nesse processo, utilizando escolas privadas como modelos exemplares da reforma. No entanto, essa abordagem desconsidera as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro, visto que, “segundo dados do Censo Escolar 2022 do INEP, apenas 12% dos estudantes do ensino médio estão matriculados em escolas privadas” (Cassio, 2023, p.3). Assim, o sucesso observado em algumas escolas particulares não refletiria a realidade da maioria dos estudantes que se encontra nas instituições públicas, e enfrentam dificuldades estruturais e financeiras.

As implicações dessas mudanças acabam sendo profundas. A exclusão de disciplinas bases em favor de módulos profissionalizantes de baixa complexidade, muitas vezes ofertados a distância, restringe o acesso ao conhecimento científico para os alunos das escolas públicas

(Cássio, 2023). A ampliação da jornada escolar, proposta sem os devidos investimentos em infraestrutura, e formação e concursos para contratação de professores, tem resultado em uma oferta educacional fragilizada. Além disso, os professores da rede pública, que anteriormente lecionavam disciplinas alinhadas à sua formação inicial, agora enfrentam a obrigação de ministrar múltiplos conteúdos sem melhorias salariais ou condições de trabalho adequadas para atender às novas demandas. Esses fatores contribuem para a fragmentação do currículo e a instrumentalização do ensino médio, enfraquecendo sua dimensão processual e crítica. O enfoque excessivo na profissionalização superficial e na pedagogia da acumulação flexível reflete uma adequação às demandas do mercado em detrimento da formação integral dos estudantes.

Agora em 31 de julho de 2024, foi sancionada a Lei nº 14.945, que altera novamente a LDB, a fim de definir novas diretrizes para o ensino médio. Sendo assim, define-se que os estabelecimentos que ofertarem matrículas de ensino integral associadas à educação profissional e tecnológica receberam prioridade na oferta de recursos. Entretanto, muitas escolas não têm capacidade estrutural para desenvolver tais atividades, ocasionando ainda mais acirramento das desigualdades sociais, que o discurso da reforma afirma buscar eliminar.

Entende-se que a reforma então tem reforçado a visão do Ensino Médio como uma mercadoria a ser negociada no mercado educacional e que ao atender à lógica do sistema capitalista, distancia-se das reais expectativas da classe trabalhadora. Em vez de garantir uma educação plena e crítica, promove a fragmentação dessa etapa final da educação básica, comprometendo o direito dos estudantes a uma formação integral. Suas diretrizes alinham-se aos interesses produtivos do mercado de trabalho, moldando o Ensino Médio como uma ferramenta do neoliberalismo. Dessa forma, a reforma não apenas prepara os sujeitos para a incerteza e a precariedade trabalhista, mas também naturaliza a exploração, induzindo-os a aceitar condições adversas como parte do cotidiano.

Ao analisar os impactos dessa reforma na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a situação se agrava ainda mais. Trata-se de uma violência profunda contra sujeitos que, historicamente, já tiveram seus direitos educacionais negados. Em vez de reparar essa dívida histórica, a reforma intensifica a exclusão, oferecendo um ensino ainda mais fragilizado e desprovido de sentido emancipador, inclusive porque aligeira a formação em torno dos componentes curriculares que historicamente compõem os currículos do Ensino Médio, em especial para aqueles relacionados com as Ciências Humanas. Assim, ela se consolida como um mecanismo que não apenas perpetua, mas aprofunda as dicotomias educacionais e sociais.

4. ANÁLISE DOCUMENTAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000) estabelecem que a EJA deve ser ofertada com base em currículos flexíveis, capazes de atender às necessidades específicas de seu público e aos princípios pedagógicos e políticos que fundamentam essa modalidade. No entanto, o presente estudo evidencia um cenário de enfraquecimento e desestruturação das iniciativas estatais no que tange à formulação e implementação de políticas públicas efetivas para a EJA. Esse retrocesso ocorre em um contexto de reformas educacionais alinhadas a preceitos neoliberais, que impõem desafios adicionais à modalidade.

Nesse sentido, foi realizado um mapeamento dos documentos normativos do Novo Ensino Médio para a modalidade de jovens e adultos no estado de Minas Gerais, à fim de ter-se uma análise detalhada das diretrizes educacionais vigentes. A metodologia envolveu a consulta ao site da Secretaria Estadual de Educação e a sistematização dos materiais encontrados, abrangendo tanto documentos voltados para o ensino regular quanto aqueles específicos da EJA. No total, foram identificados 81 documentos gerais e três voltados exclusivamente para a EJA: o Caderno Pedagógico com os itinerários formativos, o Documento Orientador Geral para os coordenadores e a Resolução SEE nº 4.908, de 11 de setembro de 2023. Esses documentos são fundamentais para compreender a estrutura e a organização da oferta do Ensino Médio da EJA no estado.

4.1. RESOLUÇÃO SEE Nº 4.908/2023



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

N.1260.01.0125849/2023-60 /2023

RESOLUÇÃO SEE Nº 4.908, DE 11 DE SETEMBRO DE 2023.

Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino, na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com início em 2024, e dá orientações correlatas.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, no uso de atribuição prevista no art. 93, §1º, III da Constituição do Estado de Minas Gerais e,

CONSIDERANDO o art. 205 da Constituição Federal;
CONSIDERANDO o disposto no art. 10 da Lei nº 9.394/96, que determina que o Estado deverá organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
CONSIDERANDO o disposto no §7º, do art. 26, da Lei nº 9.394/96, que determina que a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput;
CONSIDERANDO a Portaria nº 1.432, de 28 dezembro de 2018, do Ministério da Educação, que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos;
CONSIDERANDO o disposto na Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular;
CONSIDERANDO o disposto na Resolução CNE/CP nº 03, de 21 novembro de 2018, que analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
CONSIDERANDO a Resolução nº 04 CNE/CP, de 17 dezembro de 2018, que institui a etapa do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica;
CONSIDERANDO o disposto na Resolução CNE/CEB nº 01/2021, de 25 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 a Educação de Jovens e Adultos a Distância;
CONSIDERANDO a Resolução CEE nº 481, de 1º de julho de 2021, que institui e orienta a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais, e

RESOLVE:

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º - A presente Resolução define as matrizes curriculares que serão adotadas pelas Escolas Estaduais de Minas Gerais, em 2024, nos diversos níveis e modalidades de ensino.
Parágrafo Único. Entende-se por matriz curricular a organização dos componentes curriculares e da carga horária, distribuídos em módulos-aula e em Atividades Complementares.

TÍTULO I

ENSINO FUNDAMENTAL

CAPÍTULO I - DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

Art. 2º - O Ensino Fundamental - Anos Iniciais com duração de 5 (cinco) anos, possui carga horária anual de 800:00 (oitocentas horas), distribuídas em 40 (quarenta) semanas letivas.

§ 1º - A carga horária diária do Ensino Fundamental - Anos Iniciais com duração de 5 (cinco) módulos-aula,

Resolução SEE Nº 4.908/2023 (77094702) RES 1360 DE 01/09/2023, 1º de 1

Imagem: Resolução SEE nº 4.908/2023 produzida pelo estado de Minas Gerais (2023, p.1)

A Resolução SEE nº 4.908/2023, é documento central, uma vez que é o orientador dos demais materiais normativos elaborados. Ela estabelece a estrutura curricular da Educação Básica na rede estadual de Minas Gerais a partir de 2024, incorporando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio. O documento reafirma o princípio da integralização curricular, determinando a articulação entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF) como eixo estruturante do ensino médio, incluindo sua aplicação na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A resolução reflete as diretrizes das contrarreformas educacionais neoliberais, pois promovem uma lógica de mercantilização da educação, deslocando a responsabilidade da formação do Estado para o indivíduo. Essa abordagem se manifesta na centralidade dos

Itinerários Formativos, que orientam a educação para a preparação da força de trabalho e para a flexibilização curricular, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Ao estruturar o ensino médio em dois blocos principais, Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF), a resolução propõe a redução da carga horária de disciplinas tradicionalmente ligadas ao pensamento crítico, como Filosofia, Sociologia e História. Além disso, o documento prevê a adoção de mecanismos de avaliação contínua e indicadores de desempenho, que reforçam a lógica da responsabilização individual, desconsiderando as desigualdades estruturais que impactam o aprendizado. Essa abordagem desvia o foco das responsabilidades do Estado na oferta de uma educação equitativa e de qualidade, transferindo o ônus do fracasso escolar para os próprios estudantes.

A principal mudança promovida pelo documento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a reconfiguração curricular dessa modalidade de ensino, alinhando-a à lógica do Novo Ensino Médio. Isso se traduz, primeiramente, na redução do tempo de formação, com o Ensino Médio da EJA passando a ser concluído em três períodos semestrais e o Ensino Fundamental em quatro períodos semestrais. Essa reestruturação implica diminuição da carga horária, o que pode comprometer a profundidade da aprendizagem e a consolidação dos conteúdos essenciais.

Outro ponto relevante é a adoção de metodologias baseadas em competências e habilidades, que reforçam a perspectiva da educação voltada ao mercado de trabalho. Esse modelo prioriza a formação técnica e instrumental, muitas vezes em detrimento de uma educação crítica e emancipatória. Ao focar na preparação para o trabalho, sem garantir um aprofundamento adequado dos conteúdos, essas mudanças podem resultar em um processo de certificação acelerada, no qual a preocupação principal passa a ser a conclusão do curso, e não a qualidade da formação.

A introdução dos Itinerários Formativos e do Projeto de Vida na EJA pode ser problemática por diversos motivos. Primeiramente ela desconsidera as especificidades das turmas. O público da Educação de Jovens e Adultos têm trajetórias educacionais marcadas pela exclusão e pela necessidade de conciliar estudo, trabalho e família. A adoção de um currículo pensado para jovens do ensino regular ignora essas realidades, tornando a permanência e o aprendizado mais difíceis. Ademais, essa organização pode transformar a

educação em um conjunto de módulos isolados, dificultando a construção de saberes integrados.

Outro aspecto a ser considerado é que qualquer professor é habilitado a assumir o componente Projeto de Vida e as orientações acerca de sua natureza são aligeiradas e incipientes. Sem diretrizes curriculares próprias, sem formação específica, sem tempo para o planejamento coletivo, esse conjunto de aspectos pode levar a um espontaneísmo e a produção de desenhos curriculares de rigor científico e senso crítico questionáveis. Além de se configurarem como porta de entrada para a circulação de materiais e formações aligeiradas e de viés político comprometido ofertados por grupos de interesse privado às redes de ensino.

É importante também asseverar que a ênfase na formação para o mercado de trabalho, marcado pela instabilidade, intermitência, super exploração da mão de obra e desregulamentação dos direitos trabalhistas, é um dos principais indicativos da lógica tecnocrática da reforma. Ao priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, a EJA passa a ser tratada como um instrumento de adequação dos indivíduos às exigências da economia, em vez de um direito social fundamental. Essa abordagem reduz a escola a uma fábrica de mão de obra precarizada, transferindo para os estudantes a responsabilidade por seu desempenho. A ênfase em empreendedorismo e formação técnica reforça a ideia de que o sucesso profissional depende exclusivamente do esforço individual, ignorando as desigualdades estruturais que limitam o acesso ao trabalho digno.

4.2 CADERNO PEDAGÓGICO

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Caderno Pedagógico
ITINERÁRIOS FORMATIVOS
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
ENSINO MÉDIO - 2024



Secretaria de Estado da Educação
Subsecretaria de Educação Básica
Superintendência de Políticas Pedagógicas
Diretoria de Modalidades de Ensino e Temáticas Especiais

2024

Imagem: Caderno Pedagógico - Itinerário Formativo - EJA 2024, produzido pelo estado de Minas Gerais (2024, p.1)

Posteriormente examinamos o Caderno Pedagógico - Itinerário Formativo - EJA 2024, que materializa a resolução, pois sua estrutura adotada reforça um ensino fragmentado, dividido entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, priorizando componentes como Projeto de Vida, Eletivas e Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento.

Além disso, a vinculação desse modelo à lógica do mercado e às diretrizes neoliberais fica evidente na ênfase em empreendedorismo e no desenvolvimento de "habilidades do século XXI". O discurso da formação para o empreendedorismo coloca a responsabilidade pelo sucesso profissional nos indivíduos, afastando-se de uma perspectiva crítica e emancipatória. É essa tônica que é possível reconhecer no destaque abaixo.

Neste eixo, os estudantes são estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para

que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. (Minas Gerais, 2024, p.12)

Dessa forma, o currículo se alinha a uma visão funcionalista da educação, preparando os estudantes para um mercado de trabalho cada vez mais instável, em vez de garantir o direito à formação integral e reflexiva. Como discute Freitas (2012), a introdução desses conteúdos reflete uma visão, que busca preparar os estudantes para se tornarem trabalhadores flexíveis e adaptáveis, na maior parte das vezes sem garantia de direitos sociais. Na EJA, essa lógica se intensifica, uma vez que os estudantes dessa modalidade, majoritariamente oriundos das classes trabalhadoras, são treinados para desempenhar funções de baixa qualificação e aceitam condições de trabalho precárias.

Outro ponto preocupante é a limitação do acesso ao conhecimento científico e acadêmico. A substituição de disciplinas historicamente estáveis nos currículos por módulos profissionalizantes mais voltados ao trabalho simples, pode restringir as oportunidades de continuidade dos estudos e de mobilidade social. Embora o documento mencione metodologias ativas, na prática, a falta de professores especializados, a infraestrutura adequada da escola, a sobrecarga docente e até mesmo a carência de professores comprometem a efetividade dessas abordagens.

Além dos impactos pedagógicos, a reforma também reflete o enfraquecimento do papel do Estado na educação pública. A fragmentação curricular amplia as desigualdades entre os alunos da rede pública e aqueles da rede privada, que mantêm um ensino mais sólido e abrangente, produzindo estratégias que contornam a redução da carga horária da Formação Geral básica, que é aquela cobrada nos exames de acesso ao ensino de terceiro grau. Ao incentivar a privatização e a terceirização da educação, pela via da formação e da oferta de material instrucional vendidos às redes públicas de ensino pela iniciativa privada, a política educacional se distancia da garantia de uma formação equitativa e de qualidade para todos.

4.3 DOCUMENTO ORIENTADOR DO COORDENADOR

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Ensino Médio 2024

DOCUMENTO ORIENTADOR

COORDENAÇÃO ENSINO MÉDIO 2024



Imagem: Documento Orientador do Coordenador do Ensino Médio produzido pelo estado de Minas Gerais (2024, p.1)

Como discutido por Michael Apple (2022), o neoliberalismo no campo da educação se manifesta pela ênfase na gestão empresarial, na responsabilização de docentes e na adoção de indicadores de desempenho como forma de controle. Luiz Carlos de Freitas (2012) complementa essa análise ao demonstrar que os reformadores empresariais da educação buscam reestruturar a escola pública segundo a lógica da eficiência e produtividade, muitas vezes ignorando desigualdades estruturais.

O Documento Orientador do Coordenador do Ensino Médio 2024, publicado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, reflete diretamente esse viés regulador das reformas. Embora apresente um discurso positivo de liberdade e autonomia, um dos pontos centrais do documento é a definição do papel do coordenador do ensino médio como um gestor responsável por garantir a articulação curricular e o cumprimento das diretrizes estabelecidas. O coordenador nesse sentido, deve monitorar a integralização curricular para evitar sobreposições e lacunas na aprendizagem, realizar reuniões constantes para garantir que os docentes sigam o planejamento curricular, levantar evidências de aprendizagem e

desempenho dos estudantes e garantir que os professores sigam os planos de curso e os itinerários formativos, alinhando a prática pedagógica às diretrizes da Secretaria de Educação.

O(A) Coordenador(a) deverá registrar suas atividades por meio de relatórios mensais (e/ou plano de ação, conforme definição da gestão escolar), que demonstrem as orientações sobre a necessidade de intervenção e ou correção de rotas no desenvolvimento dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos, gerando dados e evidências de intervenções pedagógicas nas práticas docentes e contribuições para a melhoria do trabalho de Coordenação do Ensino Médio. (Minas Gerais, 2024, p.9)

E embora o material fale em corresponsabilidade, ele desloca a pressão pelo cumprimento das metas para gestores e professores, criando um ambiente em que o fracasso da aprendizagem tende a ser atribuído ao corpo docente, desconsiderando as condições estruturais da escola, as dificuldades sociais enfrentadas pelos estudantes e o modo autoritário e precário em que a reforma se concretiza na rede de ensino. Essa lógica reforça o que Freitas (2012) chama de "cultura da auditoria", onde a educação passa a ser gerida por meio de metas e indicadores, muitas vezes ignorando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Na prática, essa abordagem pode gerar um ambiente de precarização do trabalho docente, pois exige que os professores e coordenadores atendam a demandas burocráticas e operacionais, comprometendo o tempo disponível para as dimensões propriamente pedagógicas e para um ensino mais reflexivo e crítico.

Entre as diretrizes específicas para educação de jovens adultos e idosos, o documento estabelece que o coordenador deve garantir que os Itinerários Formativos estejam alinhados à realidade dos estudantes da EJA; Que deve-se monitorar a frequência dos alunos e as atividades complementares, assegurando o cumprimento da carga horária; Acompanhar os dados do perfil dos estudantes para adequar as práticas pedagógicas; E por fim, realizar reuniões constantes com professores e estudantes para garantir a efetividade do ensino (Minas Gerais, 2024). Embora essas medidas sejam fundamentais para o acompanhamento da aprendizagem, a forma como são apresentadas revela uma visão antipedagógica, especialmente porque desconsidera as condições concretas do trabalho docente, que se divide entre mais de uma escola e rede de ensino, vários turnos e a carência de espaços coletivos de troca e formação nas escolas.

Além disso, a falta de flexibilidade na organização curricular e na gestão do ensino desconsidera a realidade dos estudantes da EJA, que muitas vezes precisam conciliar os

estudos com o trabalho e outras responsabilidades. A imposição de um modelo de acompanhamento rigoroso, centrado em monitoramento e cobranças burocráticas, pode se tornar um obstáculo adicional, tornando o percurso educacional ainda mais excludente. Em vez de promover um ambiente de aprendizagem acessível e adaptado às necessidades desse público, essas exigências podem levar ao desestímulo e ao aumento da evasão, afastando ainda mais esses sujeitos do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo educacional é um espaço de disputa, e essa dinâmica se reflete diretamente na elaboração dos currículos. Ao analisar a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebe-se que o viés ideológico e social influencia as concepções sobre o que é educação e quais sujeitos compõem essa modalidade, que atende jovens, adultos e idosos. A intensificação das políticas neoliberais e a ascensão de forças conservadoras consolidam um modelo educacional subordinado à lógica do mercado, no qual a defesa por um suposto Estado mínimo, a privatização e a precarização do ensino público se tornam estratégias centrais.

Nesse contexto, as recentes reformas educacionais, em especial o Novo Ensino Médio, impõem um período de inferiorização e precarização da educação, afetando de maneira significativa a EJA. O discurso de crise, amplamente disseminado pela mídia e reforçado por políticas autoritárias, serve para justificar cortes de investimento, terceirizações e a privatização do ensino, sustentando a narrativa de que o Estado não deve ser o principal provedor da educação.

A EJA sofre com baixos investimentos, currículos fragmentados e desarticulados das reais demandas de seus estudantes. A análise dos documentos normativos revela indícios claros de um projeto educacional alinhado a essa lógica, evidenciando a construção de um currículo que atende aos interesses do mercado em detrimento da formação integral dos sujeitos. Embora a reforma e seus documentos normativos utilizem um discurso de modernização e inovação, sua estrutura curricular restringe as possibilidades de uma educação verdadeiramente transformadora. O modelo adotado não responde às necessidades da classe trabalhadora, mas sim às exigências do capital, aprofundando a exclusão educacional e ampliando as desigualdades sociais.

A implementação do Novo Ensino Médio na EJA levanta questionamentos sobre seu verdadeiro propósito: estaria essa modalidade sendo estruturada para atender às necessidades dos estudantes ou apenas às demandas do mercado? A organização curricular imposta pela reforma ignora as especificidades do público da EJA, tratando-a como uma simples extensão do ensino regular, sem considerar as trajetórias de vida, o tempo disponível e as necessidades dos alunos. Além disso, a flexibilização curricular, ao invés de ampliar oportunidades, pode aprofundar desigualdades. A redução da carga horária e a priorização de itinerários voltados às novas realidades do trabalho, marcadas por fortes processos de reestruturação produtiva e organizacional, podem resultar em um processo de exclusão educacional disfarçado de inovação pedagógica. Outro ponto crítico é a certificação acelerada e apartada da escola presencial, que pode comprometer a qualidade da formação ao restringir o tempo necessário para um aprendizado significativo e todos os aspectos que tangem a sociabilidade vividas no cotidiano da escola e tão importante para que os educandos da EJA resistam às forças poderosas que os impelem para fora da escola, enfraquecendo o papel da educação e limitando a construção de um conhecimento sólido e crítico.

Diante desse cenário, é essencial que educadores, pesquisadores e movimentos sociais continuem debatendo criticamente as implicações das contrarreformas educacionais na EJA, analisando não só seus documentos prescritos, como a referida pesquisa se propõe, como também, como essas têm sido refratadas no contexto do currículo em ação. Somente por meio desse debate será possível garantir que essa modalidade cumpra seu papel de promover a inclusão e a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados pelo sistema educacional brasileiro.

7. REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de et al. Educação de jovens e adultos integrada à educação profissional: uma análise das estratégias da meta 10 do plano nacional de educação. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, v. 5, p. 71-105, 2021.
- APPLE, Michael W. et al. Aliança conservadora na educação brasileira: revisitando a obra *Educando à Direita*: entrevista com Michael W. Apple. *Práxis Educativa*, n. 17, p. 26, 2022.
- APPLE, Micheel W. Produzindo diferença: neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. *Linhas Críticas*, v. 21, n. 46, p. 606-644, 2015.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, v. 296, p. 19-50, 2005.
- BASE, Pela. Em busca de saídas para a crise das Políticas Públicas de EJA. Publicado em: set, 2022.
- BELOTI, Adriana; GRZECA, Francini Carla; BOHRER, Marcos. Novo Ensino Médio: Análise e Projeções: Entrevista com Daniel Cara. *Revista Educação e Linguagens*, v. 12, n. 23, p. 7-18, 2023.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidente da República,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos,.
- CASSIO, Fernando. Falsos consensos e a luta pela revogação da reforma do ensino médio. *Formação em Movimento*, v. 5, n. 10, p. 138-160, 2023.
- DE OLIVEIRA, João Ferreira; GOUVEIA, Andrea Barbosa; ARAÚJO, Heleno. Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024.
- GADIN, L. A., & GOMES DE LIMA, I. (2016). A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. *Educação e Pesquisa*, 42(3),651-664.[fecha de Consulta 2 de Febrero de 2025]. ISSN: 1517-9702. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29847323005>

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 379-404, 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista brasileira de educação*, n. 14, p. 108-130, 2000.

Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

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.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes. *Revista do Instituto de Estudos Avançados*, Usp: Coleção Documentos, n. 18, p. 1-12, 1995.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. O problema da educação de adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 5 n. 14, ago. 1945. p. 169 -185. Disponível para download em:

http://cremeja.org/a7/wp-content/uploads/2019/08/Lourenco_Filho_O_problema_da_educacao_de_adultos.pdf

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Caderno Pedagógico: Itinerários Formativos – Educação de Jovens e Adultos: Ensino Médio – 2024. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Documento Orientador: Coordenação Ensino Médio 2024. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.908, de 11 de setembro de 2023. Dispõe sobre [...]. *Diário Oficial do Estado de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 11 set. 2023.

NICODEMOS, ALESSANDRA. A Educação de Jovens e Adultos em contexto conservador e ultraneoliberal: caminhos do desmonte, caminho da resistência. In: Elionaldo Fernandes Julião; Fabiana Rodrigues. (Org.). *Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões*. 1ed.São Paulo: Paco Editorial, 2019, v. 1, p. 9-241.

- NICODEMOS, Alessandra; CASSAB, Mariana. A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências: The Education of Youth and Adults in the present time: between silences, invisibilities, setbacks, and resistance. Revista Cocar, [S. l.], v. 11, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5076>.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Revista brasileira de educação, n. 12, p. 59-73, 1999.
- RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. Cadernos de Pesquisa em Educação, n. 46, p. 26-47, 2017.
- SILVA, Monica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? what course will the last stage of basic education take? EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 67, p. e25514, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n67.25514.