

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Rodrigo Bellei Oliveira**

**Educação de Jovens e Adultos e os tensionamentos da “Aprendizagem ao Longo da Vida” na proposta curricular de Geografia escolar no estado da Bahia**

Juiz de Fora  
2025

**Rodrigo Bellei Oliveira**

**Educação de Jovens e Adultos e os tensionamentos da “Aprendizagem ao Longo da Vida” na proposta curricular de Geografia escolar no estado da Bahia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Dr. Rubens Luiz Rodrigues

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Oliveira, Rodrigo Bellei.

Educação de Jovens e Adultos e os tensionamentos da “Aprendizagem ao Longo da Vida” na proposta curricular de Geografia escolar no estado da Bahia / Rodrigo Bellei Oliveira. -- 2025.  
221 p.

Orientador: Rubens Luiz Rodrigues

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação ao longo da vida. 3. Educação Popular. 4. Geografia. I. Rodrigues, Rubens Luiz, orient. II. Título.

**Rodrigo Bellei Oliveira**

**Educação de Jovens e Adultos e os tensionamentos da "Aprendizagem ao Longo da Vida" na proposta curricular de geografia escolar no estado da Bahia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 24 de novembro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

Dr(a). Rubens Luiz Rodrigues - Orientador(a) e Presidente da Banca  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Cassiano Caon Amorim  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Geruza Cristina Meirelles Volpe  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Leôncio José Gomes Soares  
Universidade Federal de Minas Gerais

Dr(a). Anatólia Dejane Silva de Oliveira  
Universidade Federal do Oeste da Bahia

Juiz de Fora, 06/11/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Anatália Dejene Silva de Oliveira, Usuário Externo**, em 02/12/2025, às 08:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Cassiano Caon Amorim, Professor(a)**, em 02/12/2025, às 11:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Rubens Luiz Rodrigues, Professor(a)**, em 02/12/2025, às 12:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Leôncio José Gomes Soares, Usuário Externo**, em 02/12/2025, às 15:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Geruza Cristina Meirelles Volpe, Professor(a)**, em 03/12/2025, às 08:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufff ([www2.ufff.br/SEI](http://www2.ufff.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2727410** e o código CRC **ED5F79BA**.

---

Dedico esta tese a minha esposa, Bruna, pelo companheirismo incondicional, pelo incentivo constante, pelo apoio nos momentos mais desafiadores e, sobretudo, pelo amor que tornou esta jornada possível. Te amo!

## **AGRADECIMENTOS**

A meu Deus, Jeová (Salmo 83:18), por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades e mostrar os caminhos nas horas incertas.

À minha esposa, Bruna, por seu apoio incansável, companheirismo e alegria, que sempre foram fontes de força e inspiração ao longo desta jornada. Sua presença constante tornou mais leves os desafios e mais significativas as conquistas. Sou profundamente grato por todos os momentos que compartilhamos. Esta realização, como tantas outras em minha vida, também é sua!

Aos meus pais, José e Luzia, cuja trajetória de vida é marcada por amor, dedicação e generosidade, agradeço profundamente por todo o apoio oferecido ao longo da minha caminhada. Foram sua confiança, integridade e perseverança que moldaram meu caráter e tornaram possível a realização desta conquista.

Aos amigos mineiros e baianos que me acompanharam ao longo desta trajetória, oferecendo apoio, incentivo e torcendo pelo meu crescimento pessoal e profissional, expresso minha sincera gratidão. É uma grande alegria contar com a amizade de pessoas tão especiais ao longo do caminho.

Ao professor Rubens Luiz Rodrigues, meu orientador, que me acolheu desde a graduação e que teve uma enorme participação em minha formação como professor. Sua humildade, gentileza, empatia são notáveis. Muito obrigado por todas as oportunidades e por esses importantes anos de amizade!

Aos professores Leôncio Soares, Cassiano Caon Amorim, Geruza Cristina Meirelles Volpe e Anatália Deiane Silva de Oliveira por aceitarem participar dessa importante etapa profissional e por contribuírem com excelência com o trabalho. É um privilégio ter nesse importante momento profissionais que admiro e me espelho.

Aos companheiros e companheiras do Fórum Baiano de EJA e do Fórum Regional de EJA do Oeste da Bahia pela oportunidade de aprender e contribuir para as importantes discussões e ações em prol do direito de todos à educação.

À Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) por me acolher como professor, por proporcionar experiências profissionais enriquecedoras e por permitir meu afastamento integral durante três anos para a realização deste doutorado. Estendo minha gratidão aos colegas de profissão, em especial aos vinculados ao Curso de Geografia da UFOB, cujo apoio e incentivo durante o período de afastamento foram fundamentais nesta jornada.

À Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) pela marcante experiência formativa, destacadamente aos professores do programa, que conduziram suas disciplinas com excelência e contribuíram de forma significativa para minha formação acadêmica e aos funcionários da instituição pelo apoio prestado ao longo de todo o percurso do meu doutoramento.

Enfim, a todos que apoiaram e contribuíram para que eu chegasse até aqui!



“A educação popular é, antes de tudo, um ato político. Ela nasce do compromisso com os oprimidos e com a transformação social” (Paulo Freire, 2001, p. 45).

## RESUMO

Este trabalho analisa, sob o contexto do processo de mundialização da economia e de seus desdobramentos sobre os países dependentes, como as políticas curriculares do estado da Bahia pensadas para a Educação de jovens e adultos (EJA) e materializadas nas propostas para a Geografia escolar se apropriam da concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’. A análise é realizada no contexto do processo de mundialização da educação e de seus desdobramentos sobre os países dependentes. Os objetivos deste trabalho são: compreender o lugar da concepção de “aprendizagem ao longo da vida” no contexto da mundialização do capital a partir dos anos 1990; identificar como essa concepção é apropriada pelas políticas curriculares brasileiras voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA); analisar de que maneira as políticas curriculares para a EJA no estado da Bahia expressam tal concepção e examinar como as proposições curriculares para o ensino de Geografia nesse estado incorporam a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. A partir do método materialista histórico, a metodologia adotada consistiu em análise documental, com foco nos documentos produzidos por organismos internacionais voltados à EJA, nos marcos normativos das políticas curriculares nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e nos documentos que orientam as políticas de EJA no estado da Bahia, com destaque para o Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos (OCEJA). A análise dos documentos permitiu identificar que a escolarização de jovens e adultos no Brasil está inserida em um projeto neoliberal de educação pensado para os países dependentes de uma “aprendizagem ao longo da vida” que direciona a formação desses sujeitos às exigências coladas pelo mercado capitalista em tempos de reestruturação produtiva. Também possibilitou refletir sobre os limites e as possibilidades da EJA baiana, enquanto modalidade, para a formação crítica de seus sujeitos. Além disso, foi possível reforçar a defesa da construção de projetos educacionais populares, concebidos por e para os trabalhadores, como alternativa da classe trabalhadora na busca por uma educação que promova o desenvolvimento autônomo dos sujeitos jovens e adultos, que valorize a cultura produzida por eles e que assuma um caráter emancipatório.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação ao longo da vida. Educação Popular. Geografia.

## **ABSTRACT**

This study analyzes, within the context of the globalization of the economy and its repercussions on dependent countries, how the curriculum policies of the state of Bahia, designed for Youth and Adult Education (EJA) and materialized in the proposals for school Geography, appropriate the concept of “lifelong learning.” The analysis is situated within the broader process of the globalization of education and its effects on dependent nations. The objectives of this research are: to understand the role of the concept of “lifelong learning” in the context of capital globalization since the 1990s; to identify how this concept has been appropriated by Brazilian curriculum policies directed toward Youth and Adult Education (EJA); to analyze how curriculum policies for EJA in the state of Bahia express this conception; and to examine how the curricular proposals for the teaching of Geography in this state incorporate the perspective of lifelong learning. Grounded in the historical-materialist method, the adopted methodology consisted of documentary analysis, focusing on documents produced by international organizations concerned with Youth and Adult Education, on the normative frameworks of national curriculum policies – such as the National Common Curricular Base (BNCC) – and on the documents guiding EJA policies in the state of Bahia, particularly the ‘Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos’ (OCEJA). The document analysis revealed that youth and adult schooling in Brazil is embedded within a neoliberal educational project designed for dependent countries – one that conceives “lifelong learning” as a mechanism to align the education of these subjects with the demands imposed by the capitalist market in times of productive restructuring. The analysis also made it possible to reflect on both the limits and possibilities of EJA in Bahia, as an educational modality, for fostering critical formation among its learners. Furthermore, the study underscores the need to advocate for the construction of popular educational projects conceived by and for workers, as an alternative for the working class in its pursuit of an education that promotes the autonomous development of youth and adult learners, values the culture they produce, and embraces an emancipatory character.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Lifelong Learning. Popular Education. Geography.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
1.1	MÉTODO E METODOLOGIA.....	16
1.2	QUADRO TEÓRICO.....	21
<b>2</b>	<b>MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E PERSPECTIVAS IDEOPOLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>29</b>
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS FRENTE ÀS ATUAIS CONDIÇÕES DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL.....	30
2.2	A ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A “APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA” FORMULADA PELA UNESCO.....	42
<b>3</b>	<b>POLÍTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS DISPUTAS POLÍTICO-IDEOLÓGICAS PRESENTES NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA.....</b>	<b>60</b>
3.1	ESTADO E A CONCEPÇÃO DE SUPLÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS(AS) TRABALHADORES(AS) POUCO OU NÃO ESCOLARIZADOS(AS): DAS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO ÀS PROPOSIÇÕES IMPOSTAS PELA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR (1940 A 1985).....	61
3.2	DA ABERTURA POLÍTICA À HEGEMONIA NEOLIBERAL: OS EMBATES CURRICULARES NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (1985 A 2002).....	71
<b>4</b>	<b>O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO SÉCULO XXI: DO PARECER CNE/CEB 11/2000 À BNCC.....</b>	<b>92</b>
4.1	O PARECER CNE/CEB 11/2000 E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÕES E INTENÇÕES NAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOS(AS) TRABALHADORES(AS) BRASILEIROS(AS).....	93
4.2	RESISTÊNCIA À SUPLÊNCIA E O CURRÍCULO NO SENTIDO DA GARANTIA DO DIREITO E DA DEMOCRACIA NA EJA: TENSÕES E INTENÇÕES CONSTRUÍDAS A PARTIR DO BLOCO NO PODER DOS GOVERNOS LULA-DILMA.....	102
4.3	DO GOLPE PARLAMENTAR-JURÍDICO-MIDIÁTICO AO BLOCO NO PODER DO GOVERNO BOLSONARO: AVANÇOS DO NEOLIBERALISMO FASCISTA E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A POLÍTICA CURRICULAR NA EJA.....	109

<b>5</b>	<b>CURRÍCULO E GEOGRAFIA ESCOLAR NA EJA: A FORMAÇÃO DO SUJEITO TRABALHADOR EM DISPUTA.....</b>	<b>121</b>
5.1	CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÃO, EMBATES E PERSPECTIVAS.....	121
5.2	A CONSOLIDAÇÃO DA GEOGRAFIA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E A IMPORTÂNCIA DE SEUS SABERES PARA OS JOVENS E ADULTOS.....	127
<b>6</b>	<b>OS DESDOBRAMENTOS DA BNCC NO CURRÍCULO DA EJA NA BAHIA: A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....</b>	<b>147</b>
6.1	A CONCEPÇÃO DE ‘APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA’ NA BNCC: AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS QUE SE DESDOBRAM SOBRE A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR.....	148
6.2	A POLÍTICA CURRICULAR PARA A EJA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ESTADO DA BAHIA.....	153
6.3	APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NO CONTEXTO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO CURRÍCULO BAIANO.....	157
6.4	O ORGANIZADOR CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA.....	161
6.5	MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO POPULAR NA BAHIA.....	171
<b>7</b>	<b>A GEOGRAFIA ESCOLAR PENSADA PARA JOVENS E ADULTOS: DISPUTAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS.....</b>	<b>176</b>
7.1	GEOGRAFIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	182
7.2	CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO.....	189
7.3	APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E EDUCAÇÃO POPULAR.....	194
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>204</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>207</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A educação pensada para jovens e adultos trabalhadores sempre foi objeto de debates e contradições na sociedade brasileira. Concebida para atender a sujeitos que tiveram negado o seu direito de acesso e permanência em uma educação de qualidade, essa modalidade tem sido tratada sob a ótica da suplência – uma perspectiva que se distancia de suas verdadeiras raízes na Educação Popular.

Desde a graduação, ao ter meu primeiro contato com a EJA por meio de um projeto de treinamento profissional no colégio de Aplicação João XXIII, foi possível conhecer o ambiente escolar, as experiências de vida dos estudantes e o contexto social em que cada jovem e adulto estava inserido. Assim, pude compreender a importância desta modalidade para a vida destes sujeitos e para a formação da classe trabalhadora na busca por uma apropriação crítica da realidade.

A partir daí, desenvolvi minha primeira pesquisa nessa temática - o meu trabalho de conclusão de curso – que apresentava reflexões sobre o uso da música no ensino de Geografia para jovens e adultos. Desde esse contato, participei de grupos de pesquisa sobre a modalidade que foram fundamentais para o fortalecimento de minha determinação em continuar meus estudos sobre a EJA. Como resultado, pude desenvolver uma dissertação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz Fora (PPGE-UFJF), sob a orientação do professor Rubens Luiz Rodrigues, que discorreu sobre o papel dos organismos internacionais – especialmente da UNESCO – no desenvolvimento das políticas públicas brasileiras voltadas para a EJA.

Atualmente, como professor do magistério superior na Universidade Federal do Oeste da Bahia, tenho novas oportunidades de trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Ao participar como membro do Fórum Regional do Oeste da Bahia e do Fórum Estadual da Bahia permaneço vinculado à base, participando das atividades junto a professores da rede e aos estudantes da modalidade – o que me traz muitas experiências significativas. Na instituição, tenho a oportunidade de lecionar componentes curriculares que trabalham essa temática com as licenciaturas, especialmente a de Geografia, bem como desenvolver pesquisa e extensão universitária que fortalecem a modalidade no município de Barreiras (BA). É neste contexto que minha trajetória profissional é construída e esta tese se desenvolve.

Ainda que tenhamos tido significativos avanços na garantia de direitos do público jovem e adulto com a Constituição Federal de 1988 e a posterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – agora como modalidade educacional –

continuou sendo encarada como de menor importância diante das demais. A atenção dada aos processos de escolarização de crianças e jovens no Ensino Fundamental e Médio é significativamente maior do que a dispensada para a EJA. Há motivos claros para essa distinção que estão vinculados ao modelo econômico vigente e à forma como a classe burguesa se apropria da educação para a manutenção da ordem e da mais valia sobre os trabalhadores (Frigotto, 2010a).

A partir do processo de mundialização do capital – que nos trouxe uma nova configuração do capitalismo mundial e dos mecanismos que comandam seu desempenho e regulação aliado a ampla e forte atuação dos organismos internacionais tais como a UNESCO e o Banco Mundial – a educação também passou por um processo de mundialização. Isso significa que a educação em países dependentes como o Brasil passou por um processo de ajustes estruturais significativos, com vistas à formação de sujeitos que pudessem se adaptar ao modelo vigente e suas determinações (Chesnais, 1996; Melo 2005).

Nesse contexto, diante das constantes mudanças no setor produtivo que colocam novas exigências para o trabalhador e exigem destes habilidades e competências que o tornam cada vez mais polivalentes na execução de seus trabalhos, a educação como um todo e, nesse caso a EJA, são colocadas como importantes instrumentos na formação dos sujeitos visando o aumento da produtividade, o apaziguamento das lutas de classe e a manutenção da sociabilidade capitalista. Assim, os projetos direcionados aos trabalhadores, público majoritário da EJA no Brasil, defendem uma formação cada vez mais rasa, polivalente e centrada em qualidades individuais que buscam especialmente integrar estes sujeitos à lógica do capital mediante um trabalho simples, precarizado, informal e flexível (Antunes, 2011).

De outro lado, a educação de jovens e adultos, de caráter popular, é pensada de outra perspectiva – a dos trabalhadores. A Educação Popular no Brasil se consolida com projetos importantes nas décadas de 1940 a 1960 (Paiva, 1984). Nesse período, tivemos processos formativos diversos, com iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e inúmeras outras questões culturais que abarcaram os demais espaços não escolares (Paiva, 1987). A Educação Popular, enquanto princípio, visa à transformação popular e a igualdade de todos. O processo de alfabetização/escolarização é importante, mas não se resume a ele – a busca é pela mudança da condição humana em relação ao saber (Pinto, 2010).

Neste trabalho, a Educação Popular é considerada um instrumento crucial na resistência à hegemonia. Isso se dá na medida em que se considera os saberes que os trabalhadores carregam de suas práticas cotidianas como parte fundante da prática educativa. Na Educação

Popular, a realidade social e a participação dos próprios sujeitos na busca pela formação humana, juntas, tornam-se o ponto de partida e de chegada. O processo educativo precisa estar diretamente vinculado ao modo de vida dos trabalhadores, a suas atitudes e reações sociais. Assim, a educação adquire também um lado político, de classe, na medida em que questiona a forma como as relações de poder que sustentam a sociedade capitalista reproduzem-se nos projetos educacionais (Pinto, 2010).

Diante do exposto, a concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’ assume uma dualidade. De um lado, sob o modelo neoliberal de capital mundializado se torna uma referência à formação constante e flexível dada ao jovem e adulto ao longo de sua vida, para que este esteja em constante adaptação às exigências do mundo do trabalho (Frigotto, 2012; Antunes, 2011). De outro, há a compreensão dos trabalhadores que defendem os princípios da Educação Popular aonde essa concepção é cara, por estar vinculada a essência dessa modalidade e à compreensão de que o sujeito deve ter o direito de aprender por toda sua vida – sendo um ser em constante formação e transformação – sem, necessariamente, estar vinculado às exigências do setor produtivo (Paiva, 1987; Pinto, 2010).

Nesse bojo, faz-se necessário compreender como as políticas educacionais curriculares desempenham um papel importante na consolidação da concepção de aprendizagem ao longo da vida para a EJA no modelo neoliberal. Complementarmente, irei analisar o currículo como espaço de disputas entre os grupos hegemônicos e os que defendem os interesses da classe trabalhadora, pois é no currículo que se manifestam as questões inerentes à manutenção da hegemonia e do poder por meio da reprodução ideológica. Sendo assim, a partir dessa constatação, a presente pesquisa busca compreender a seguinte questão: *Como as políticas curriculares do estado da Bahia pensadas para a EJA e materializadas nas propostas para a Geografia escolar se apropriam da concepção de "aprendizagem ao longo da vida"?*

No caminhar desta discussão, alguns objetivos precisam ser alcançados a fim de possibilitarem um pleno desenvolvimento do objeto de estudo. Os quatro principais são:

- Compreender o lugar da concepção da ‘aprendizagem ao longo da vida’ no processo de mundialização do capital a partir dos anos 1990;
- Identificar as expressões da apropriação da concepção de “Aprendizagem ao longo da vida” nas políticas curriculares brasileiras para a Educação de Jovens e Adultos
- Analisar como as políticas curriculares para a EJA do estado da Bahia expressam a concepção de “aprendizagem ao longo da vida”;



- Abordar como as proposições curriculares para a Geografia escolar no estado da Bahia apresentam a concepção de “aprendizagem ao longo da vida”;

Esses objetivos nortearão as discussões dos capítulos e a busca por respostas nos documentos que serão analisados. Com isso, ao final, espero contribuir com o avanço nas discussões em torno da busca pela garantia do direito dos jovens e adultos, especialmente por reafirmar a importância de uma EJA que seja verdadeiramente popular e que atenda aos reais anseios dos seus sujeitos.

## 1.1. MÉTODO E METODOLOGIA

A presente pesquisa será desenvolvida sob o referencial do materialismo histórico. Ao me utilizar deste método, buscarei compreender melhor a realidade – neste caso a realidade educacional – a partir do movimento do pensamento através da materialidade histórica dos homens em sociedade. Trata-se de descobrir as leis fundamentais que definem a forma organizacional dos homens na história da humanidade (Souza, 2010).

Diante disso, intenciona-se romper com a análise do mundo por meio da ‘pseudoconcreticidade’ (Kosik, 2002). Para ele, a pseudoconcreticidade pertence ao:

o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (...); o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos nas consciências dos homens, produto da praxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de serem condições naturais e não imediatamente reconhecíveis como resultado da atividade social dos homens (Kosik, 2002, p.11)

Portanto, para o autor, o que vimos à primeira vista é o fenômeno, o mundo das representações comuns, da práxis fetichizada, que passa a impressão de que tudo é natural e independente. Para compreendermos o mundo da realidade concreta é preciso ir além, destruir essa aparente independência dos fenômenos. Romper com a pseudoconcreticidade nos revelará a realidade social, materializada a partir das condições de produção e reprodução da vida social. Kosik afirma que:

O mundo real não é, portanto, um mundo de objetos ‘reais’ fixados, que sob o seu aspecto fetichizado levam uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das ideias platônicas; ao invés, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como

produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social. (...) Ao contrário do mundo da pseudoconcreticidade, o mundo da realidade é o mundo da realização da verdade, é o mundo em que a verdade não é dada e predestinada, não está pronta e acabada, impressa de forma imutável na consciência humana: é o mundo em que a verdade devém. Por esta razão a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade. A destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza (Kosik, 2002, p.19).

Ainda que o pensamento dialético não negue a existência ou objetividade dos fenômenos, rompe com sua pretensa independência e naturalidade. Assim, o fenômeno se torna parte derivada e mediada da práxis social da humanidade. Com isso, a realidade social é compreendida de forma dialética, sendo que ela se situa:

(...) no plano da realidade, no plano histórico, sob forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. O desafio do pensamento – cujo campo próprio de mover-se pelo plano abstrato, teórico – é trazer para o plano do conhecimento essa dialética do real (Frigotto, 2010c).

Como coloca Kosik (2002), faz-se necessário realizar um retorno (*detour*) na análise dos fenômenos, ou seja, inicia-se nos fatos (no objeto) e ao final retorna-se a ele, em um processo circular, dinâmico, observando as interferências, as conexões, às contradições que o contexto histórico desenvolve com o objeto. Segundo Kosik (2002, p.12) “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde”. Este trabalho buscará fazer a análise da questão já mencionada pautada nesses pressupostos.

Portanto, o materialismo histórico pode contribuir para os educadores, como auxílio na tarefa de compreender o fenômeno educativo - no caso desta pesquisa, manifestado nas políticas curriculares. Buscar-se-á, a partir dos fenômenos, descobrir as relações mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado), como afirma Frigotto (2010c). Isto significa dizer que a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguirmos descobrir sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, possamos compreender plenamente o fenômeno observado. Assim, uma importante atribuição desta pesquisa é estudar e explicar o fenômeno ou objeto a partir de sua história concreta, pautado em suas transformações históricas e na análise das condições estruturais presentes na sociedade. Concordo com Arroyo ao mencionar que:

O pensamento crítico toma como seu objeto os elementos constantes das estruturas, das instituições e dos processos globais, sociais, ideológicos e políticos, o que é legítimo e necessário para a compreensão dos fenômenos sociais, educacionais e culturais. Porém, essa mesma ênfase pode levar, e por vezes tem levado, à marginalização da concretude da prática social e educativa. (Arroyo, 1999a, p. 144).

Nesse contexto, compreendendo o movimento de construção da sociedade a partir da "história de lutas de classes" (Marx; Engels, 2008, p. 106), a presente pesquisa buscará desvendar os combates e disputas travadas pelas forças sociais envolvidas no objeto de estudo e, neste percurso, identificar, compreender e descrever como este objeto nos revela tais antagonismos. É neste contexto que serão analisadas as políticas curriculares para a EJA no estado da Bahia e seus desdobramentos sobre o currículo de Geografia – especialmente no que diz respeito a concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’.

Portanto, a partir do método materialismo histórico, a presente tese assumirá uma análise majoritariamente qualitativa, porém quando necessário serão usados dados quantitativos para que as constatações possam ser evidenciadas (Bogdan; Biklen, 1994). Compreendo que os dados qualitativos e quantitativos, sob uma perspectiva materialista, não se colocam em oposição – antes, porém, se colocam em completude e podem enriquecer a pesquisa e a compreensão do objeto de estudo. Porém, o viés qualitativo coloca o pesquisador no papel de questionador da realidade e do objeto estudado, sendo ele o responsável por discutir essas interrogações durante o próprio curso da observação e dos seus estudos. Assim, o pesquisador, “na medida em que aprofunda suas análises, formula e reformula hipóteses, buscando compreender/analisar dialeticamente as mediações e correlações entre o objeto e a sociedade” (Martins, 2000, p 7.).

A escolha deste percurso se dá pelo entendimento de que o estudo das políticas curriculares está intimamente atrelado ao estudo dos documentos oficiais do Estado brasileiro e que estes podem ser reveladores. A compreensão desses documentos pode nos ajudar a compreender o fenômeno estudado, bem como compreender como ele está relacionado com o objeto para, a partir daí, pensarmos em movimentos importantes de mudança no cenário educativo da EJA.

É por meio desses documentos que podemos identificar as propostas colocadas pelo Estado para os sujeitos trabalhadores e os impactos delas sobre suas vidas. Esses documentos são importantes na construção/disseminação massiva dos ideários de determinados grupos ou classes. Segundo Shiroma; Campos; Garcia (2005, p.3):

Considerados uma “mina de ouro” por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativa que tornem as reformas legítimas e almejadas

Sendo assim, ao tomar tempo para aprofundar na análise dos documentos que poderão nos revelar as direções presentes e futuras para as políticas curriculares da EJA, buscarei identificar a perspectiva de ‘aprendizagem ao longo da vida’ que carregam e como ela se desdobra sobre a vida dos sujeitos jovens e adultos.

É importante ressaltar que a postura do pesquisador diante de uma pesquisa documental em políticas educacionais possui intencionalidade. Não há tentativa de uma análise neutra ou puramente objetiva. O documento, como algo externo ao pesquisador, passa por procedimentos pautados de intencionalidade, pois ele os “localiza, seleciona, lê, relê, sistematiza, analisa evidências que o apresenta” (Evangelista, 2012, p. 6). Nesse sentido, exigir neutralidade do pesquisador vai de encontro com o que o próprio método nos coloca – somos seres sociais, dotados de opiniões construídas pela nossa formação histórica. Citando Evangelista (2012, p. 7), reafirmo que em pesquisas dessa natureza há a necessidade de “vigilância metodológica do sujeito sobre si e sua relação com o tema e fontes de pesquisa”. Os documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender os significados históricos dos materiais encontrados é uma de suas tarefas. Isso remete ao pesquisador a importância de compreender seu papel como sujeito histórico, produtor de conhecimento e sobre sua relevância no processo de formação e transformação de sua base como um intelectual orgânico que esteja verdadeiramente alinhado a classe ao qual pertence (Coutinho, 2011). Complementando, cito Evangelista que nos reforça a importância do papel dos intelectuais diante das pesquisas documentais:

encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que - não raro obliteradas no texto - estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (Evangelista, 2012, p. 7).

Tendo isto em mente, o trabalho irá realizar uma intensa reflexão de cunho teórico-epistemológico para poder entender a essência da concepção de ‘aprendizagem ao longo da

vida' presente na educação de jovens e adultos. Também será realizado uma profunda pesquisa documental para que se possa identificar essa concepção nas políticas públicas curriculares do Estado neoliberal brasileiro, absorvendo como exemplo os documentos curriculares do estado da Bahia, especialmente do currículo de Geografia. A partir daí, será possível debater sobre como essas políticas expressam a concepção de “aprendizagem ao longo da vida” e seus desdobramentos sobre os sujeitos jovens e adultos.

A escolha desse procedimento metodológico vem da compreensão de que documentos curriculares expressam mais que diretrizes para a educação – nos revelam as articulações em busca de interesses; se desdobram em políticas e produzem intervenções sociais (Evangelista, 2012). Desse modo, ficará evidente a intrínseca relação entre o todo e as partes e a necessidade em se promover as mediações epistemológicas. Corroboro com Gramsci ao afirmar que “toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura” (1966, p. 13 *apud* Evangelista, 2012) e que por isso expressa de menor ou maior complexidade a concepção de mundo. Porém, reforço que o objetivo não será analisar divergências discursivas nos documentos, ou seja, este trabalho não fará uma análise de discurso, afinal a história é construída pelas relações sociais concretas.

A presente pesquisa buscará encontrar nos documentos vinculados às propostas curriculares para a EJA brasileira informações, fatos e relações que permitirão compreender as disputas de projetos imbricadas nessas políticas e as perspectivas que não raro acabam por estar maquiadas nos textos oficiais e que demonstram a defesa de um projeto de sociedade que, em suma, é antagônico ao da classe que vive do trabalho. Para tanto, será necessário analisar a materialidade das políticas curriculares para compreender como a concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’ está imbricada nesses documentos, notadamente o currículo de Geografia, e quais seus desdobramentos sobre a educação pensada para jovens e adultos.

Diante do exposto, ressalto a relevância de usar o método materialista na análise de documentos que regem as políticas curriculares para a EJA no Brasil e sua relevância para a compreensão da Geografia como componente curricular importante na formação do sujeito jovem e adulto trabalhador (Sposito, 2004). Por este caminho, será possível identificar, contrapor, desconstruir e construir uma análise dos documentos por meio dos diferentes sujeitos, processos e relações sociais que os produzem e considerar a maior ou menor capacidade de teorização capaz de dar subsídio da compreensão profunda da questão em foco e de suas múltiplas determinações (Frigotto, 2012).

## 1.2. QUADRO TEÓRICO

A partir do método e metodologia delineados, faz-se necessário evidenciar o quadro teórico da pesquisa. Esse movimento será importante para a consolidação das bases teóricas necessárias à sustentação da tese, a partir do caminho proposto. Nesta temática trabalhada, destaco cinco conceitos necessários para a compreensão da concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’ presente nas políticas curriculares para a EJA e como elas se desdobram sobre essa modalidade e a escolarização de adultos, sendo eles: concepção de Estado, sociedade civil, aparelhos privados de hegemonia, ideologia, escola e EJA. Portanto, buscarei fazer uma análise que correlacione esses conceitos em um movimento dialético, tornando evidente a importância dessas reflexões para a compreensão das relações presentes na sociedade hodierna, especialmente para o desenvolvimento da temática em questão.

Marx (1998) aponta que a sociedade civil se revela como um pressuposto do Estado, sendo que ela seria constituída de um lado por indivíduos e, por outro, de elementos materiais e espirituais. Marx e Engels demonstraram a relação (dialética) entre infraestrutura (forças produtivas e sociedade civil) e superestrutura (Estado), sendo que a primeira é a base para a segunda. O Estado, em Marx, adquire um sentido mais estrito que em Gramsci. Ele se torna uma “máquina” de repressão que permite às classes dominantes (no século XIX à classe burguesa e à “classe” dos grandes latifundiários) assegurar a sua dominação sobre a classe operária, para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, a exploração capitalista). Assim, o Estado usa de suas instituições políticas, jurídicas e coercitivas para proteger e preservar os interesses econômicos e sociais da classe que detém os meios de produção. Essa superestrutura surge das relações de produção da sociedade e tem um importante papel na manutenção da ordem social e, ao defender os interesses burgueses, torna evidente sua posição contra a classe trabalhadora. O Estado, so o modelo neoliberal, é uma instância em desfavor dos trabalhadores, já que pode regular, mas nunca extinguir, essa mediação fundamental: a exploração do trabalho pelo capital. Sendo assim, Marx critica a ideia liberal pautada na neutralidade do Estado, argumentando que sua posição diante de uma sociedade de classe promove a reprodução da exploração e da pressão sobre a classe trabalhadora (Marx, 2004).

Nesse sentido, a sociedade civil passa a ser entendida como 'teatro de toda a história' (Marx, 2011), refere-se à ideia de que é na sociedade civil que as contradições e conflitos presentes na sociedade burguesa se manifestam de forma concreta. Ele entende a sociedade

civil como o espaço onde as relações sociais são formadas e reproduzidas, e onde as forças sociais interagem e se confrontam em busca de seus interesses e objetivos.

Gramsci (2012), vivendo em um contexto histórico diferente, amplia essa concepção de Estado. É a partir do conceito de sociedade civil que Gramsci passa a demonstrar que a classe dominante não mantém o poder apenas mediante a coerção, mas, também, por intermédio do consentimento (hegemonia). Para ele, o Estado é o conjunto das atividades práticas e teóricas através das quais a classe dirigente, no caso capitalista a classe burguesa, justifica e mantém o seu domínio. Porém, este domínio ultrapassa as questões inerentes à coerção e à imposição, pois também abrangem o campo do consentimento ativo dos governados.

Assim, é importante fazer um destaque referente à distinção conceitual da sociedade civil em Gramsci e em Marx e Engels. Estes últimos compreenderam a sociedade civil como um conjunto de relações materiais dos indivíduos no desenvolvimento das forças produtivas. Porém, Gramsci amplia essa compreensão ao conceber a sociedade civil como um conjunto de organizações privadas que se relacionam com o Estado e que são, ao mesmo tempo, autônomas e que atuam diretamente na manutenção da hegemonia. Ou seja, a hegemonia se dá para além das forças produtivas ou do controle econômico, pois no campo da sociedade civil ela se consolida pelas relações culturais e ideológicas (Coutinho, 1992).

Gramsci, ao rebater os liberais e sua defesa na separação entre a sociedade política e sociedade civil, menciona que ambos possuem uma relação orgânica entre si. O Estado mantém relações inseparáveis com os aparelhos e organizações da sociedade civil, ao mesmo tempo em que estes os dão sustentação. Ambos possuem características que o definem e o distinguem, mas suas relações estão diretamente vinculadas à base do poder do Estado. Gramsci, nessa direção, menciona que essa distinção é puramente metodológica, não orgânica (Liguori, 2006). Nesse contexto, combate-se a ideia de uma separação entre economia, política e sociedade. Estado e sociedade não são autônomos como o pensamento liberal coloca. A partir disso, a reflexão sobre Estado ampliado se torna ainda mais relevante. Para Gramsci, economia, política, cultura – estrutura e superestrutura – são instâncias que estão constantemente unidas e, ao mesmo tempo, autônomas da realidade. E é neste aspecto que concordo com Liguori (2006) ao mencionar a proximidade destas concepções entre Gramsci e Marx:

Gramsci, no momento que delineia alguns aspectos da sociedade civil, o faz sempre a partir de Marx e de suas lições (pré-requisitos de sua concepção dialética). (...) um dos pontos centrais do marxismo de Gramsci é, de fato, este de não separar de modo hipostasiado alguns aspectos do real (economia, sociedade, estado e cultura) (Liguori, 2006, p.8)

Sendo assim, a sociedade civil é vista como o espaço onde as relações de poder, dominação e exploração se materializam através de seus diversos fenômenos, como as lutas de classes, as desigualdades sociais, as instituições políticas e econômicas, entre outros.

Para Gramsci, ainda que em outro período histórico o Estado tenha assumido a protagonismo no papel de coerção e manutenção direta da ordem vigente, nas sociedades ‘ocidentais’ deveria se analisar para além das lutas no plano estrutural. Seria necessário pensar em conquistas de espaços e posições que pudessem criar e fortalecer movimentos contra hegemônicos. Em Gramsci (1978) um grupo social já deveria ser dirigente antes de assumir o poder governamental e depois de assumir o poder precisará se manter dirigente como forma de se manter dominante. Ou seja, a forma como os embates e lutas se dão no campo da sociedade civil são fundamentais para a manutenção da hegemonia e da ordem social vigente (Coutinho, 2011).

Nessa direção, o conceito de hegemonia se torna muito importante para a compreensão dessas relações. A hegemonia seria fundamental para a manutenção das relações econômico sociais vigentes e para a dominação de classes visto que, como já mencionado, essas relações se materializam no âmbito da sociedade civil. Dessa maneira, os grupos dominantes precisam organizar estratégias e ações para que o grupo subalternizado incorpore o pensamento burguês e aceite a dominação. Nesse aspecto, Gramsci destaca o papel da hegemonia cultural para a consolidação das relações econômico e sociais vigentes. Isso envolve o controle dos meios de comunicação, da educação e de outras instituições culturais que moldam as ideias e os valores das pessoas. Essa hegemonia não é estabelecida de forma coercitiva, mas sim por meio do convencimento e da legitimação das ideias dominantes, que passam a ser percebidas como verdades inquestionáveis ou naturais. Esse processo, portanto, legitima e perpetua as relações de poder e as desigualdades que caracterizam a sociedade (Coutinho, 2008).

Vale destacar que, para Gramsci, a hegemonia se dá pela aceitação voluntária das ideias e valores da classe dominante pela classe subalternizada. Ainda que haja conflitos e resistências, esse processo é diferente de uma clássica dominação, onde a força e a imposição se tornam características marcantes na medida em que a classe dominante consegue persuadir as pessoas a aceitarem sua liderança como natural e legítima. Para Gramsci (1978), era possível que grupos sociais que estivessem em condição de subalternidade em relação a outro grupo dominante acabassem aceitando a concepção de mundo deste – ainda que isso esteja claramente em contradição com seus interesses e sua atividade prática. Essa coexistência entre duas concepções de mundo leva a uma compreensão acrítica da realidade que acaba por se manifestar nas palavras e ações dos sujeitos pertencentes ao grupo subalternizado. Por isso, Gramsci (1978,



p. 15) conclui que “não se pode destacar a filosofia da política; ao contrário, pode-se demonstrar que a escolha e a crítica de uma concepção de mundo são, também elas, fatos políticos”.

E para que tenhamos a manutenção desse processo hegemônico, Gramsci aponta a importância dos aparelhos privados de hegemonia e de um ambiente de articulação e que busque o convencimento da classe subalternizada. Assim, o Estado, no sentido amplo (sociedade política e sociedade civil) tem o controle da difusão de ideologias dos aparelhos privados de hegemonia. Para Gramsci, o “Estado tem e pede o consenso, mas também ‘educa’ este consenso através das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixados à iniciativa privada da classe dirigente” (*Idem*, p.119). Estes aparelhos privados ainda que sejam organismos coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política, na realidade, fazem parte do Estado em uma concepção ampliada defendida pelo autor. Esses aparelhos podem ser empresas, organizações não-governamentais, grupos religiosos, grupos educacionais, sistemas escolares dentre outros, que exercem controle e dominação sobre determinadas áreas da vida social, política ou cultural.

Esse conjunto de organizações e grupos denominados aparelhos privados de hegemonia possuem um importante papel em elaborar e difundir ideologias. Neste trabalho, ideologia assume semelhanças a definição colocada por Gramsci (1989), que a compreende não apenas como resultado das questões econômicas e nem de uma falsa consciência ou de um mero sistema organizado de ideias e concepções, mas como concepção de mundo, como um conjunto de ideias, crenças e valores que são difundidos pela classe dominante para perpetuar sua hegemonia e manter a ordem social existente, sendo que a ideologia adquire materialidade nas ações dos sujeitos.

A escola, portanto, assume um significativo papel como aparelho privado de hegemonia. Na medida em que as políticas públicas educacionais são construídas e administradas pelo Estado e pela sociedade civil em suas parcerias, elas acabam por disseminar ideais que não pertencem a classe que vive do trabalho. As políticas curriculares, de financiamento, valorização do magistério, gestão, dentro outras refletem a lógica do capital e transformam a escola, enquanto ambiente assumido administrativamente pelo Estado, um instrumento na manutenção da ordem. As escolas privadas, geridas por grupos vinculados à sociedade civil, conseguem com maior intensidade evidenciar esse processo.

No entanto, cabe ressaltar que, como já mencionado, a hegemonia é um campo de intensas e constantes disputas e que por meio da ideologia busca-se a concordância da classe subalternizada. Ou seja, esses aparelhos privados de hegemonia nos remetem à organização e, conseqüentemente, à produção coletiva de visões de mundo, da consciência social e de formas

de ser que se ajustam aos interesses da classe dominante (a hegemonia), ou, ao contrário, que são capazes de se opor firmemente a esses interesses. Corroborando com Gramsci (1989) e assumindo esse processo de disputa, podemos também pensar que a escola assume um papel importante no contraditório. Isso quer dizer que não se pode descartar a possibilidade de se construir processos vinculados à hegemonia revolucionária operária e, a partir disso, uma ruptura revolucionária da ordem capitalista, em movimentos construídos a partir desses aparelhos. Organicamente vinculada ao movimento operário e comprometida com a transformação social, a escola poderá contribuir para a formulação e na disseminação de uma concepção de mundo a partir de críticas construídas diante das questões mais latentes do capitalismo.

Diante disso, compreende-se a importância do intelectual orgânico ao desempenhar um papel crucial de formação e disseminação da cultura e da ideologia pertencente à sua classe. Esses sujeitos surgem e são formados por sua própria classe e desempenham ativamente a tarefa de articular e difundir os ideais e interesses de seu grupo (Coutinho, 1992). Eles desempenham um papel fundamental na legitimação e reprodução das relações de poder existentes, influenciando a consciência social e moldando as formas de pensar e agir das pessoas dentro de uma sociedade.

Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar em como a educação de jovens e adultos se comporta diante dessa dualidade e, mais do que isso, pensar nos desafios e perspectivas emancipatórias na escolarização de jovens e adultos diante das orientações da política curricular presente na educação brasileira – neste trabalho em específico a política curricular para a EJA no estado da Bahia. Para isso, não podemos compreendê-la de forma independente ou desvinculada da realidade material do homem, mas, ao contrário, as relações materiais devem ser pensadas como parte do processo de educação.

A história sobre a educação voltada a jovens e adultos se confunde com a história e a concepção da própria Educação Popular, visto que ambas possuem como ponto de partida, na atividade educativa, a prática cotidiana e imediata para, em seguida, no exercício da reflexão crítica e, no retorno para a prática, possibilitarem a construção de uma nova visão que supere a realidade, visando à transformação social (Paiva, 1987).

A Educação Popular defendida neste trabalho constitui-se como um instrumento fundamental de luta da classe trabalhadora. Trata-se de uma concepção de educação que rompe com os limites impostos pelos modelos tradicionais e bancários de ensino, assumindo-se como prática política voltada à emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. Uma educação verdadeiramente popular precisa ser concebida pelos trabalhadores e para os

trabalhadores, tendo como base a escuta ativa, a participação coletiva e o reconhecimento das experiências vividas como elementos legítimos do processo formativo. Seus fundamentos históricos devem caminhar no sentido da superação das contradições estruturais da sociedade capitalista, bem como da construção de um projeto educativo ancorado na ontologia do trabalho como princípio educativo. Nessa perspectiva, a educação assume um papel contra-hegemônico, ao propor a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua inserção histórica e capazes de intervir na realidade de forma transformadora.

Diante do exposto, o presente trabalho está organizado em oito capítulos que indicam o caminhar da pesquisa. A “*Introdução*” constitui-se o primeiro capítulo e busca apresentar a questão de pesquisa e os objetivos a serem alcançados. Complementarmente, apresenta o método que orientará o pesquisador durante o trabalho, o percurso metodológico que está sendo construído e o quadro teórico básico dos estudos. Assim, será possível compreender os caminhos traçados durante a construção do trabalho.

O segundo capítulo intitulado “*Mundialização do capital e perspectivas ideopolíticas para a Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade*”, traz uma reflexão ampla sobre o processo de mundialização do capital, especialmente a partir dos anos 1990, e como este se desdobra sobre as perspectivas educacionais colocadas para os países dependentes. Complementarmente, aponta-se o papel dos organismos internacionais em propagar uma concepção de ‘educação ao longo da vida’ de jovens e adultos vinculada às condicionantes do mercado.

O terceiro capítulo recebeu o título de “*Políticas curriculares na Educação de Jovens e Adultos: uma análise a partir das disputas político-ideológicas presentes na formação social brasileira*”. Com uma análise vinculada à formação social brasileira, ele nos apresenta concepções e perspectivas colocadas para a educação de adultos diante dos processos históricos vinculados ao período entre as campanhas de alfabetização e a imposição da ditadura empresarial-militar. Complementarmente, avança essa análise para o período de redemocratização do país e se estende até os anos 2000, com a construção do Parecer CNE/CEB 11/2000 que representa um marco curricular importante para a Educação de Jovens e Adultos no país.

O quarto capítulo recebe como título “*O currículo na Educação de Jovens e Adultos do século XXI: do Parecer 11/2000 à BNCC*”. Ele avança nas discussões tecidas no capítulo anterior e aprofunda a análise sobre como a suplência se torna expressão hegemônica das políticas curriculares de jovens e adultos nos anos 2000. Discute os movimentos de resistência à suplência e a busca pelo direito e pela democracia na EJA que foram construídas a partir do

bloco no poder dos Governos Lula-Dilma. Finaliza a análise apontando os desdobramentos do golpe parlamentar-jurídico-midiático que possibilitou a ascensão do bloco no poder de Bolsonaro, compreendendo os avanços do neoliberalismo fascista no país.

O quinto capítulo nomeado “*Currículo e Geografia Escolar na EJA: a formação do sujeito trabalhador em disputa*”, detalha a perspectiva de currículo que busco trabalhar nesta tese. Para além disso, discorre sobre a história e consolidação da Geografia escolar no Brasil e sobre a importância dos saberes geográficos na formação de sujeitos jovens e adultos críticos. Finalizando, debate o conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’ presente na Base Nacional Comum Curricular e seus impactos sobre a EJA.

O sexto capítulo que recebe o título de “*Os desdobramentos da BNCC no currículo da EJA na Bahia: a aprendizagem ao longo da vida*” tem por objetivo materializar a análise feita na BNCC e no OCEJA em relação as perspectivas colocadas para a formação dos sujeitos jovens e adultos baianos. Serão apontados elementos que comprovam o forte alinhamento do documento estadual à política nacional curricular construída a partir de habilidades e competências e seu direcionamento a uma formação de jovens e adultos rasa, superficial e descompromissada com a formação crítica. Finalizando, será destacada a importância dos movimentos de resistência no estado baiano diante das políticas curriculares.

O sétimo capítulo intitulado “*A Geografia escolar pensada para jovens e adultos: disputas curriculares e formação de sujeitos críticos*” apresenta uma análise crítica entre o OCEJA e a forma como o conhecimento geográfico escolar está posto para a modalidade. Essa análise é feita a partir de três importantes categorias que nos auxilia na compreensão dos limites e possibilidades para uma formação crítica dos sujeitos jovens e adultos na Bahia. Para além disso, reflete sobre a importância de pensarmos e construirmos projetos vinculados a uma Educação Popular pensada por e para trabalhadores.

Por fim, o oitavo capítulo como o próprio título sugere apresenta as “*Considerações Finais*” da pesquisa reforçando a importância de lutarmos em duas importantes frentes: pela valorização da Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade, e por projetos educativos populares que possam contribuir para a formação crítica da sociedade e o enfrentamento de suas desigualdades.

Assim, este trabalho, a partir dos objetivos, conceitos e trajetórias apresentados, buscará compreender como a EJA, enquanto modalidade, está inserida nesse processo de produção e reprodução das relações hegemônicas. Para além disso, analisar como o currículo se consolida como um importante instrumento neste processo e discutir como a escola, enquanto aparelho privado de hegemonia, pode possibilitar a construção de movimentos contra hegemônicos.

Notadamente, a partir das reflexões acima, não será possível analisar a escola de forma abstrata ou a-histórica. Ela deverá ser analisada no bojo das relações estabelecidas dentro da sociedade capitalista e será preciso considerar a ação pedagógica como um movimento contra hegemônico, desde que esteja organicamente vinculado aos interesses da classe trabalhadora e esteja comprometido com a transformação da realidade (Mészáros, 2005).

## **2. MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E PERSPECTIVAS IDEOPOLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CONTEMPORANEIDADE**

O presente capítulo busca compreender o papel da Educação de Jovens e Adultos no contexto neoliberal de mundialização do capital. Essa discussão é de extrema importância para o entendimento de como as políticas curriculares brasileiras articulam a concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’ nos processos de escolarização para jovens e adultos trabalhadores que compõem essa modalidade.

Para tanto, será preciso definir o conceito de mundialização do capital e seus desdobramentos sobre o setor produtivo, especialmente no atual modelo de acumulação flexível que exige do trabalhador novas habilidades e competências. Sendo assim, será necessário discorrer sobre a centralidade da formação para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos e como a formação desses sujeitos está condicionada ao modelo de acumulação flexível de caráter neoliberal.

Adjacente a essas reflexões, precisamos compreender como os organismos internacionais possuem um papel importante no processo de mundialização do capital e na disseminação dos ideais neoliberais entre os países dependentes. Analisar as interferências desses organismos internacionais na compreensão do papel da educação para o público jovem e adulto nos ajuda a identificar como o conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’ foi incorporado pela proposta educacional neoliberal e como esta acabou por adquirir uma perspectiva distante daqueles que defendem os interesses da classe que vive do trabalho. Interpretar as diretrizes traçadas para os sujeitos jovens e adultos sob uma perspectiva de ascensão social por meio do acesso à educação e pela busca da empregabilidade é fundamental para uma análise crítica deste contexto.

Assim sendo, as discussões a seguir nos auxiliarão na compreensão do processo de mundialização da educação e seus desdobramentos sobre os Estados dependentes e suas políticas educacionais direcionadas aos jovens e adultos. Bem como será possível analisar os desdobramentos do conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’ nas propostas de formação dos sujeitos jovens e adultos, voltada ao mundo do trabalho.

## 2.1. CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS FRENTE ÀS ATUAIS CONDIÇÕES DE MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

Compreender como a Educação de Jovens e Adultos está inserida no contexto da mundialização do capital é fundamental para analisarmos a centralidade que as políticas públicas curriculares nacionais dão à formação para o mundo do trabalho. Caracterizar essa relação é condição para identificarmos as reais necessidades dos sujeitos jovens e adultos e entendermos a EJA como instrumento de resistência em busca de uma perspectiva emancipatória.

Sendo assim, é preciso refletir criticamente sobre o processo de mundialização do capital, suas implicações para a sociedade hodierna e seus desdobramentos na vida dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores. Corroborando com Chesnais (1996), falar da mundialização do capital é ir além de uma reflexão sobre a internacionalização das economias. Na verdade, refletir sobre o processo de mundialização do capital é pensar sobre uma nova configuração do capitalismo mundial e nos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação. Esse novo conjunto de relações externas e internas acabam por formar um novo ‘sistema’ que direta ou indiretamente modelam a vida social em todas as suas dimensões – por isso, estudar a mundialização do capital é fazer um estudo da totalidade sistêmica.

Para identificarmos as implicações do atual processo de mundialização do capital nas políticas educacionais voltadas à Educação de Jovens e Adultos, faz-se necessário analisarmos a relação entre reestruturação produtiva/trabalho/educação na sociedade capitalista. Neste capítulo, essa análise se inicia na compreensão de como o modelo de produção/acumulação fordista foi absorvendo novas características motivadas pela intensa captura da mais valia, abrindo espaço para um modelo flexível de acumulação - chamado de Toyotismo - que é parte fundante da discussão sobre a mundialização do capital e a centralidade do trabalho nas políticas educacionais brasileiras.

A fim de compreender esse movimento, destaca-se as mudanças produtivas do modelo fordista-taylorista para o Toyotismo, a partir de 1960. O modelo de produção fordista-taylorista se caracterizou pela unidade produtiva particionada com uma separação entre o trabalho complexo e simples (o que produziu também uma dualidade na formação do trabalhador). Como aponta Antunes (2011), este modelo se constituiu basicamente pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos com características homogêneas. A produção era submetida ao controle do tempo e organizada em série sob a fragmentação das funções, especialmente no que diz respeito à separação entre a elaboração e a execução.

No entanto, como aponta Harvey (1992), o fordismo se manteve forte até meados de 1973, com suas bases focadas na produção em massa. Segundo o autor, os padrões de vida para a população trabalhadora se mantiveram relativamente estáveis e os lucros dos monopólios até então formados também. Foi só a partir desse período, com a recessão instaurada, que se teve início a um processo de transição no interior da acumulação capitalista. O primeiro indicador refere-se à insatisfação dos trabalhadores causada pelo alto grau de regulação sobre suas vidas e pela intensificação dos processos de trabalho, especialmente pelas extensas jornadas de trabalho. O segundo fator foi que, a partir dos anos 1960, o mercado passou a ficar saturado de bens-duráveis – impactando profundamente os níveis de lucro e produtividades das empresas. Essa saturação também fez com que o mercado começasse a apresentar uma oferta mais heterogênea de produtos (com diferenciações competitivas) o que não se encaixava no modelo de produção fordista que requeria uma demanda uniforme e contínua. E um terceiro está relacionado a crise econômica de 1973, especialmente o choque do petróleo, que expôs fragilidades deste modelo que dependia de estabilidade econômica e de mercados mais amplos. Nem mesmo o Estado Keynesiano<sup>1</sup> conseguiu conter as contradições inerentes ao modelo capitalista de produção fordista-taylorista (Harvey, 1992; Antunes 2011).

Em resposta ao modelo Keynesiano de Estado e sua incorporação ao modelo de produção fordista – que nesse período era a principal força estruturadora do processo de acumulação do capital e do desenvolvimento social – ganhava força nos países com o capitalismo em estágio mais avançado os ideais neoliberais. Mediante a crise do Estado interventor, os neoliberais buscavam atacar este modelo denunciando as limitações postas ao mercado como uma ameaça à liberdade econômica e política. Para isso, eles retomaram a tese liberal de que o mercado é a única instituição capaz de coordenar racionalmente as questões sociais e econômicas. Buscaram passar a imagem de que ele seria a instância mais adequada para estruturar e coordenar a decisão de produção e os limites da política sociais, ou seja, um mecanismo indispensável para solucionar problemas de ordem social (Harvey, 1992).

Nessa perspectiva, o mercado assume a prerrogativa de promover uma “sociedade livre”. De um lado, garantindo a liberdade econômica e, de outro, sendo um instrumento para a obtenção da liberdade política. O homem seria um animal produtor de mercadoria, coisas para serem trocadas, comercializadas. Os sujeitos se reportam uns aos outros como proprietários de

---

<sup>1</sup> Modelo de Estado que buscava garantir a reprodução do capital e, ao mesmo tempo, incorporar as massas por assegurar algumas conquistas da classe operária. Para tanto, aplicava grandes remessas de capital na realização de investimentos que aquecessem a economia; concedia linhas de crédito a baixo custo facilitando os investimentos privados e atuava expressivamente em políticas sociais compensatórias para os ‘marginalizados’ (Antunes, 2009; Harvey, 1992).



mercadorias. Somente através do mercado os indivíduos poderão obter o necessário à sua sobrevivência, visto que tudo que existe está como forma de mercadoria – inclusive a educação (Mészáros, 2005). A troca de mercadorias torna-se o elemento constituidor das relações entre indivíduos, pois cada um só é considerado pelo outro na medida em que se apresenta como meio para a satisfação de suas necessidades. Portanto, sob esse pensamento, o sujeito se torna indivíduo e um mero proprietário de mercadorias, sendo que essa característica transforma todos os membros na sociedade em pessoas, aparentemente, livres e iguais. Um indivíduo só se relacionaria com o outro, por meio do mercado, mediante um interesse próprio, ou seja, cada indivíduo se serve do outro para satisfazer a si próprio. Assim, o indivíduo só seria reconhecido como tal na medida em que ele é de alguma forma um produtor de mercadoria – um proprietário de algo que tenha valor de troca, mesmo que essa seja sua força de trabalho. Ninguém poderia renunciar em participar do mercado ou de se comportar como comerciante, pois estaria renunciando ao acesso aos bens e serviços necessários à sua existência individual e social. Por isso, o mercado se constitui, na cabeça de seus defensores, o lugar por excelência em que se tece a malha das relações sociais. Esse pensamento se desdobra sobre uma ideia de liberdade abstrata, pois a troca de mercadorias é o fundamento da sociabilidade e todos os indivíduos são portadores de valores e trocas.

Diante desses ‘novos’ pressupostos e da rigidez do modelo de produção fordista, o capital buscou se reestruturar a fim de se tornar capaz de acumular ainda mais. Porém, agora sob uma “acumulação flexível” (Harvey, 1992), que atenderia a novas exigências do mercado, criando condições para que a oferta de bens e serviços acompanhassem os novos hábitos de consumo, permitindo/contribuindo para a consolidação do ideário neoliberal. Com o desenvolvimento tecnológico, crescente sincronização internacional do ciclo industrial, queda na taxa de lucros e a busca pela reprodução ampliada do capital o desenvolvimento capitalista também chegou a mundialização dos circuitos financeiros – que é utilizado como apoio a defesa da transnacionalização do sistema capitalista e como justificativa para a ‘morte’ do Estado. Este novo modelo se apoia na flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo (Antunes, 2011).

Sob este contexto, temos o surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. O modelo flexível se estabelece pela transferência de capitais do setor produtivo para o mercado financeiro; pela utilização dos adventos tecnológicos – sobretudo aos ligados à informação; pela redução da força de trabalho utilizada (aumentando o exército de reserva) e pela perda dos

direitos sociais e o aumento da informalidade. Na busca por uma maior produtividade, estabeleceu-se a flexibilidade da produção em pequenos lotes, com diminuição do tempo de giro de produção decorrente do uso de novas tecnologias. Também ocorreram mudanças no âmbito gerencial/organizacional fabril permitindo a implantação do sistema ‘*just-in-time*’, ou seja, aquele sistema no qual o produto ou matéria prima chega ao local de utilização no momento exato em que for necessário, sendo que os mesmos somente são fabricados ou entregues a tempo de ser vendidos ou montados (Harvey, 1992).

Diante isso, ressurgem formas agressivas de aumento da produtividade do trabalho – uma busca pela mais valia sem nenhuma preocupação com as consequências sobre o nível de emprego, ocasionando em um aumento significativo do desemprego. As ‘virtudes’ atribuídas ao modelo de produção flexível, também nomeado de ‘Toyotista’, nada mais são do que a plena exploração do trabalhador em busca da maior produtividade, com uma força de trabalho flexível e de fragilizada organização sindical (Harvey, 1992). O grande capital financeiro, agora acionista das empresas industriais, pressionam a busca pela baixa nos custos de produção e pelo aumento da produtividade. Ainda que seja na produção que se cria a riqueza a partir das diferentes formas de trabalho humano e suas diversas qualificações, é na esfera financeira que se comanda, cada dia mais, a sua repartição e a destinação social. Constrói-se então uma fase que se caracteriza pela mundialização do capital, momento em que a acumulação passa a ser dada pelas novas formas de centralização e acumulação dos gigantescos centros do capitalismo financeiro, especialmente alocados nos países ricos.

Chesnais (1996, p. 17) nos apresenta o conceito de ‘mundialização do capital’ ao dizer que ela:

é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês ‘globalização’, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista voltado para produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços de adotar, por conta própria, um enfoque de condutas ‘globais’. O mesmo se vale na esfera financeira (...). A integração internacional dos mercados financeiros resulta, sim, na liberação e da desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real.

A partir disso, o autor explica que o termo ‘mundialização’ (de origem francesa) contou com maiores dificuldades para se impor do que o termo ‘globalização’ (de origem inglesa – língua ‘oficial’ do capitalismo moderno). Para Chesnais (1996), o termo globalização apresenta falta de nitidez conceitual e em muitos casos é usado para se referir ao processo mais específico de intensificação da interdependência econômica, política e tecnológica entre países. Já a

palavra ‘mundial’ permite pensar a ideia de que a economia se mundializou em um sentido mais amplo, incluindo a disseminação de ideologias, conhecimentos e práticas entre os povos e que, por isso, tornou-se importante a construção de instituições políticas mundiais que sejam capazes de reger e dominar esse movimento. Segundo o autor, o uso do termo ‘globalização’ atende justamente aos anseios dos países do capitalismo central de não quererem este tipo de instituições, pois almejam continuar ‘surfando’ as vantagens financeiras competitivas que essa ‘liberação’ possibilitou. Porém, faz-se necessário reforçar que outros autores, destacadamente Milton Santos, se utilizam do conceito de ‘globalização’ para se referir ao mesmo processo que Chesnais (1996) nomeia de ‘mundialização’. Inclusive, a crítica de Chesnais (1996) ao termo globalização, mencionada anteriormente, não corresponde ao que de fato alguns autores apontam. Milton Santos, ainda que usando o termo ‘globalização’, consegue elaborar uma crítica semelhante a de Chesnais (1996), porém a faz pautada nos conceitos-chaves para a Ciência Geográfica, tais como ‘Espaço Geográfico’, ‘Lugar’ e ‘Território’. Santos (2000), por exemplo, ao tratar da globalização analisou o processo para além da circulação de pessoas, mercadoria e serviços, também refletindo sobre a organização do capital e de suas operações – o que, em minha análise, aproxima de Chesnais (1996). Santos (2000) teceu bases sólidas para provar como esse processo global produziu o enfraquecimento do Estado e como o crescimento do mercado estava articulado aos grandes conglomerados hegemônicos internacionais que comandam o território. Complementarmente, Santos (1994) identifica a importância do desenvolvimento do ‘meio técnico-científico-informacional’ no estabelecimento dos processos de circulação material e imaterial no âmbito global e suas mudanças no modo de produção e acumulação do capital – ainda que usando de outra linha de construção teórica, uma reflexão semelhante à de Chesnais (1996).

Sendo assim, após essa ressalva, mesmo que alguns autores se utilizem do termo ‘globalização’, neste texto utilizarei do termo ‘mundialização do capital’ por concordar com Chesnais (1996) e acreditar que o termo ‘globalização’, em sua ampla popularização, acabou por deixar de corresponder ao sentido mais amplo e profundo da análise que aqui está sendo construída – a de analisar a mundialização das operações do capital, em suas formas tanto industriais quanto financeiras e não apenas a mundialização das trocas. Nessa análise profunda e densa, compreendendo as mudanças no modo de produção, suas imbricações na classe que vive do trabalho e nas políticas educacionais são fundamentais para a compreensão de nossa realidade.

Ao passo que o processo de mundialização do capital vai se consolidando, torna-se imperativo que os demais países que estão fora do protagonismo deste processo busquem se

adaptar às novas condicionantes globais. Nesse contexto, a mundialização se expressa como ‘força do mercado’, erguida diante das desregulamentações e de Estados cada vez menos atuantes na garantia de direitos básicos oferecidos ao público trabalhador. Esse processo é absorvido como natural e benéfico à humanidade – um discurso comumente disseminado nas grandes corporações midiáticas. Com isso, as multinacionais se adaptam buscando em todo o mundo locais onde possam explorar recursos naturais e humanos, tendo em vista os países em que as leis trabalhistas e ambientais são expressivamente frágeis e flexíveis (Chesnais, 1996). Nessa direção, Santos (1999) menciona a importância do dinheiro cada vez mais ‘invisível’:

Nunca na história do homem houve um tirano tão duro, tão implacável quanto esse dinheiro global. É esse dinheiro global fluido, invisível, abstrato, mas também despótico, que tem um papel na produção atual da história, impondo caminhos às nações. O equivalente geral torna-se afinal o equivalente realmente universal (Santos, 1999, p 11)

Os novos modelos de organização da produção só se tornaram possíveis com a desregulamentação financeira e com o desenvolvimento de novas tecnologias, especialmente da teleinformática – como verificamos agora com o desenvolvimento da tecnologia 5G, que promete trazer um novo salto no sistema produtivo pelo franco potencial no desenvolvimento da robótica. De outro lado, mas não em oposição, estão os mercados financeiros que também colocaram a necessidade de adaptação ao processo de mundialização. O mercado, longe de ser uma figura homogênea e abstrata, impõe aos países dependentes as condições para a inserção nesse processo (Furtado, 1974). A desregulamentação do mercado monetário e financeiro, o controle sobre a alta taxa de juros e sobre o câmbio (especialmente do dólar) transformam esses países em fontes de lucros vultuosos destes grupos que regem o capital financeiro.

A partir do conceito de mundialização do capital, no contexto das constantes reestruturações do mundo produtivo, torna-se essencial discutirmos como essas mudanças ditaram novas exigências para o trabalhador. A busca pelo aumento da mais valia por meio do aumento da produtividade nos apresentou um novo parque produtivo – fortemente flexível - que passou a demandar novas habilidades dos trabalhadores ao executarem novos serviços e novas tarefas. Essas condições colocaram o trabalhador diante da necessidade de viver se adaptando às novas exigências do mundo produtivo para que ele pudesse se manter na condição de ‘empregável’. Naturalmente, ao se requisitar do trabalhador essas novas habilidades e competências, atribuiu-se à educação básica e profissional a tarefa de formação destes sujeitos (Chesnais, 1996). Por isso, faz necessário discutirmos sobre as perspectivas de formação/escolarização nesse contexto de reestruturação produtiva e de mundialização do

capital, especialmente no que diz respeito à centralidade da formação para o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, pois os detentores dos meios de produção buscam ativamente orientar as políticas públicas educacionais para que elas cumpram com o seu propósito dentro deste contexto (Frigotto, 2010a).

No modelo de produção fordista-taylorista com uma unidade produtiva bem definida em uma linha de montagem, tínhamos, portanto, uma divisão clássica entre o trabalho simples e o trabalho complexo. O trabalho simples ficava a cargo da maioria dos trabalhadores que executam tarefas e ações repetidas e que eram repassadas a eles pelo que se denominou de gerência. Assim, a fábrica era composta maciçamente por operadores semiqualeificados que desempenhavam um trabalho em um ritmo intenso, com tarefas simples e rotineiras. De outro lado, estava a gerência que tinha por responsabilidade definir os rumos da produção, elaborando estratégias baseadas na lógica científica, com a finalidade de aumentar a produtividade. Sob essa divisão dual, o modelo fordista-taylorista acabou por impor exigências próprias para a formação dos trabalhadores. Kuenzer (1999) corrobora com esta análise ao afirmar que:

No modo taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho, esta relação era determinada pela dualidade estrutural. Para os responsáveis pelas funções operacionais, as relações entre educação e trabalho eram mediadas por atividades operacionais. O trabalhador era considerado qualificado quando executava tarefas com habilidade, geralmente adquirida pela combinação entre treinamento e experiência, que se dava através da mediação das atividades laborais. Em decorrência da natureza dos processos técnicos, transparentes, rígidos e estáveis, bastavam habilidades psicofísicas, memorização e repetição de procedimentos para definir a capacidade para executar determinadas tarefas, cujas variações pouco significativas ao longo do tempo permitiam uma adaptação quase "natural" às mudanças. Desta forma, não se exigia do trabalhador mais do que alguns anos de escolaridade, o suficiente para permitir o domínio de alguns conhecimentos básicos de leitura, de escrita, de cálculo, da natureza e da sociedade (p. 24).

As instituições de ensino tinham como função especializar o trabalhador em uma determinada fase da produção, dentro de um segmento produtivo determinado. Para esses trabalhadores era exigido apenas conhecimentos básicos, rudimentares, especialmente aqueles que combinavam experiência em atividades e memorização para repetição. De outro lado, havia também o trabalho complexo da gerência que exigia um grau de conhecimento maior. Para estes, os centros de ensino se dedicavam a dar a formação necessária para que se pudesse atuar no setor produtivo aplicando técnicas que melhorassem a produtividade.

Dentro do modelo fordista-taylorista havia uma exigência para que os processos formativos do trabalhador fossem simples e específicos, segundo sua atuação no modo

produtivo. E é a partir dessa demanda que temos o reforço de uma educação dual para os trabalhadores, ou seja, cria a necessidade de centros de ensino e formação diferenciados para cada tipo de trabalhador: uma para aqueles que irão pensar/conceber os processos produtivos, e outra para aqueles que vão apenas executar as tarefas pensadas pelos primeiros. As escolas e os cursos de formação profissional, de acordo com as qualificações exigidas pelo mercado, delineavam o perfil profissional nesse período. Já neste momento, como afirma Kuenzer (1999), percebemos as estruturas de formação do trabalhador (Educação Básica e profissionalizante) se adequando às exigências do setor produtivo.

No entanto, como já comentado, esse modelo dual acabou entrando em colapso e abrindo portas para uma acumulação flexível do capital. Essa nova forma organizacional também trouxe novas expectativas em relação à formação do trabalhador e, portanto, novas pressões sobre a formação escolar do trabalhador. Surgem novos setores de produção, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. Essas novas características trouxeram ao trabalhador novas atribuições e responsabilidades. Antes, havia uma verticalização e uma clara separação entre o trabalho simples e complexo. No atual contexto de flexibilização da produção, o complexo produtivo é mais horizontalizado, aumentando a participação do trabalhador na produção e no processo de gestão participativa dos grupos de trabalho por meio, por exemplo, de uma maior responsabilização do trabalhador pelo aumento da produtividade e da qualidade da produção (Antunes, 2009).

Complementarmente, notamos que no Toyotismo temos o aprofundamento de um caráter disciplinador em busca da captura da subjetividade do trabalhador pela lógica do capital. Como aponta Alves (2007), constitui-se um novo “nexo psicofísico” capaz de moldar e direcionar a ação e o pensamento dos trabalhadores de acordo com a racionalização da produção. Diante de novas estruturas organizacionais e de novas demandas, o trabalhador foi chamado a se ‘envolver’ com tarefas na produção que antes eram papel de uma gerência científica no Fordismo. Isso incluiu a busca por um trabalho em equipe alinhado com vistas ao aumento da produtividade e estimulada participação no aprimoramento dos procedimentos de produção a partir de sua intensa experiência laboral. A organização do trabalhador no modelo Toyotista precisa de mais controle sobre o trabalhador do que a organização Fordista. Como aponta Alves, no Toyotismo:

Não é apenas o “fazer” e o “saber” operário que são capturados pela lógica do capital, mas sua disposição intelectual-afetiva que é mobilizada para cooperar

com a lógica da valorização. O operário é encorajado a pensar “pró-ativamente”, a encontrar soluções antes que os problemas aconteçam (o que tende a incentivar, por exemplo, no plano sindical, as estratégias neocorporativas de cariz propositivo). Cria-se, deste modo, um ambiente de desafio contínuo, de mobilização constante da mente e corpo do operário e empregado (...) (Alves, 2007, p. 186).

É por isso que diante dessa necessidade colocada, a demanda de trabalhadores polivalentes é parte inerente dessa captura e tornou-se uma demanda educativa do capital – o que explica, inclusive, os novos direcionamentos aos currículos a partir desse período.

Ressalta-se ainda mudanças significativas nas relações de trabalho e postos de trabalho. Segundo Harvey (1992), nos países centrais do capitalismo e nos países dependentes constata-se, desde os anos 1980, a progressiva expansão do desemprego, em especial, aquele ligado às mudanças tecnológicas e organizacionais implantadas pelas empresas. Antunes (2011), corroborando com Harvey (1992), apresenta exemplos significativos no que se refere à retração dos contingentes de trabalhadores. Tal autor também menciona a diminuição do “emprego por tempo completo” e o aumento dos empregos “de tempo parcial”, o que torna ainda mais precário as relações de trabalho e os direitos do trabalhador.

Harvey também ressalta algumas transformações significativas nesse período, como a “financeirização de todas as esferas” (Harvey, 2008, p. 41). Esse processo acompanhou o grande desenvolvimento das tecnologias de informação em um contexto cada vez mais mundializado; e, no que ele considera seu aspecto mais essencial, promoveu uma redistribuição, em vez da criação, de riqueza e renda (Harvey, 2008, p. 171). Inclusive, para entender essa redistribuição de renda, Harvey utiliza o conceito de “acumulação por espoliação”, que se refere a vários processos em andamento, como a privatização de bens públicos, a financeirização da economia, a gestão e manipulação de crises e a redistribuição realizada por meio da intervenção do Estado.

No âmbito das relações trabalhistas, o modelo flexível provocou mudanças no tratamento dispensado aos sindicatos. Combinando repressão com cooptação, o sindicalismo de empresa teve como contrapartida à sua subordinação patronal, a obtenção do emprego vitalício e também ganhos salariais decorrentes da produtividade (Antunes, 2009).

Diante desse contexto de novas exigências para a execução do trabalho, especialmente a partir dos anos 1990, temos novas exigências para a formação do trabalhador. Se no modelo fordista-taylorista uma formação básica, com conhecimentos superficiais, capaz apenas de auxiliar o trabalhador na execução de sua tarefa dentro da esteira produtiva era o suficiente, agora sob o modelo de acumulação flexível e de maior precarização do trabalho, a educação passou a ser um diferencial na busca por emprego. O conceito de ‘empregabilidade’ entra em

voga e começa a ganhar destaque nos ambientes formativos e nas políticas curriculares. A educação passa a ser diretamente relacionada com a possibilidade de os indivíduos terem acesso ao mundo do trabalho e de continuarem na condição de ‘empregáveis’ – no entanto, sem nenhuma garantia de concretude (Frigotto, 2010a).

O papel do Estado neste momento é fundamental. Sob as determinações do neoliberalismo e diante de novas exigências para o mundo do trabalho, as políticas públicas educacionais, especialmente as curriculares, passam a ajustar suas diretrizes a fim de atender esses novos pressupostos. Tem-se então uma percepção restrita de formação contínua/continuada (a capacidade do trabalhador de modernização e adaptação funcional à economia e ao mercado) e se distorce o conceito de formação permanente. A educação se torna um serviço (e, portanto, mercadoria), influenciada pelas regras do mercado, que neste modelo direcionam/restringem a educação à mera formação profissional – uma busca por ‘Capital Humano’ (TCH)<sup>2</sup>. Ao partir da premissa de que o homem educado produz mais, a TCH compreende que a educação adquirida e que gere no sujeito novas habilidades e maior capacidade produtiva iria se incorporar ao homem como sendo o seu ‘capital’, aumentando, portanto, sua capacidade de gerar renda (Aguiar, 2010). A teoria também sugere que os trabalhadores pobres estão nessa condição pois lhes faltam esses conhecimentos que os tornariam mais habilidosos e produtivos e que seu aumento de escolaridade poderia lhes proporcionar uma ascensão social, compreendendo a educação como determinante em uma melhor distribuição de renda (Oliveira, 2001).

A organização escolar começa a ser subordinada aos critérios de produtividade como, por exemplo, à racionalização do fluxo escolar, de eficácia (com a aquisição de competências) e de eficiência (adequação das escolas aos padrões da administração empresarial), assemelhando-se assim aos modelos gerenciais das organizações econômicas, com uma gestão racional, entendendo os sujeitos como clientes e consumidores, como aponta Frigotto (2010a).

Portanto, diante deste contexto de mundialização do capital e das mudanças no modo de produção e de formação do trabalhador, não podemos deixar de refletir sobre a modalidade educacional que tem como público a ‘classe que vive do trabalho’ (Antunes, 2009). Nesse caso, a Educação de Jovens e Adultos ganha centralidade na discussão por ser hoje entendida como

---

<sup>2</sup> Teoria que tem como base a compreensão de que os investimentos na educação poderiam trazer retornos financeiros ao país. Pesquisas que tentam reafirmar essa visão, buscam demonstrar uma estreita vinculação entre a educação e desenvolvimento, seja através dos ganhos de produtividade, seja em retornos indiretos da educação para a melhoria de vida das populações (como, por exemplo, as mudanças nas condições de saúde). Estes direcionamentos têm recebido maior atenção de organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial e UNESCO como afirma Oliveira (2000) e Frigotto (2010).



uma modalidade focada no jovem e adulto trabalhador que ‘na idade apropriada’ (como afirma a Constituição Federal de 1988) não teve acesso ao processo de escolarização ou não teve condições de permanecer nele. Para tanto, é preciso compreender quais são as habilidades e competências exigidas do trabalhador diante da reestruturação produtiva sob o modelo Toyotista de acumulação flexível. Inclusive, é diante do modelo de acumulação flexível e de pressupostos neoliberais que o conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’ é disseminado pelos organismos internacionais, especialmente a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e absorvido pelos países dependentes, adquirindo um significado diferente de sua origem na Educação Popular.

O modelo de acumulação flexível requer trabalhadores “mais polivalentes ou plurifuncionais, justificados como uma consequência da flexibilização que aparece com o fim da produção standardizada” (Oliveira 2000, p. 19). A formação pautada em conteúdos rígidos, com metodologias que valorizam a memorização já não são as ideais. Temos então uma reorientação na formação para o trabalho simples, que apontam para uma maior capacidade de raciocínio abstrato, manipulação da tecnologia flexível e participação ativa na produção. Com isso, há uma maior exigência em relação à formação da força de trabalho jovem e adulta. Ela deverá ter um grau de instrução, de habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento de sua atividade laboral, que agora incluiu bem mais do que executar uma tarefa simples. Nessas novas atribuições estão inseridas habilidades de controle das novas tecnologias em várias etapas do processo produtivo e a preocupação com a ‘qualidade’ do produto – tido como um diferencial competitivo.

Complementarmente, neste cenário de mundialização do Capital, reforça-se ainda que há uma desproletarização do trabalho industrial, fabril e um aumento da expansão do setor de serviços como aponta Antunes (2018). Ainda que nos países dependentes esse processo tenha repercussões diferentes, verifica-se uma heterogeneização do trabalho, crescente incorporação do contingente feminino, subproletarização presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado que marca o atual processo de organização laboral no capitalismo nos países dependentes. O resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes do desemprego estrutural, que atinge a sociedade global. Notadamente, não advogo pela compreensão do ‘fim do trabalho’, mas concordo com Antunes (2011; 2018) ao afirmar que estamos presenciando uma nova polissemia do trabalho, uma nova morfologia ou forma de ser, resultado das mutações que ocorreram no mundo produtivo do capital nas últimas décadas que já foram comentadas.

Diante dessas transformações, no Brasil a partir dos anos 1990, temos uma intensa reorganização do Estado com preceitos neoliberais. O país passou a participar de maneira ainda mais intensa dessa reestruturação produtiva no universo industrial e de serviços, consequência dessa nova divisão internacional do trabalho. Um período marcado pela mundialização e financeirização dos capitais, que tornou os setores produtivos cada vez mais interpenetrados e inter-relacionados pela lógica do capital global. Como resultado, tivemos a redução dos postos de trabalho fabris, aumento do setor de serviços (marcados notadamente pela terceirização dos serviços), crescimento da informalidade e do trabalho precarizado. Unindo-se a esse cenário brasileiro, presenciamos constantes ataques aos direitos dos trabalhadores, rebaixamento salarial e precarização exacerbadas, mediante reformas trabalhistas aplicadas por governos neoliberais (Behring, 2008).

Todo esse cenário nos traz reflexões pertinentes sobre o papel da educação diante dessas transformações, especialmente o papel da Educação de Jovens e Adultos na vida de seus sujeitos. Ressalta-se, portanto, a compreensão do papel da Educação Básica pública e, nesse bojo, das políticas curriculares pensadas para a EJA. A modalidade em questão acaba cumprindo o seu papel de aumentar o nível escolar daqueles que não tiveram oportunidade na idade apropriada, mas sem dar as devidas condições de acesso pleno aos conhecimentos historicamente acumulados pela classe trabalhadora. Diante de um modelo de acumulação flexível, pautado pela mundialização do capital, a formação também é flexível e torna o sujeito adaptado a esses preceitos. A EJA, portanto, insere-se na oferta ampliada de uma educação básica rasa, superficial, pautada nas habilidades e competências individuais. Somente a partir dessa base é que se dará a formação profissional, de caráter mais abrangente a ser complementada ao longo das práticas laborais na vida do sujeito (Oliveira, 2000).

Cabe reforçar que o público jovem e adulto da EJA, diante do que já foi abordado neste capítulo sobre as mudanças no mundo do trabalho, é sobretudo um público que desenvolverá atividades fortemente precarizadas, frequentemente vinculadas ao trabalho informal – trabalhos de baixa remuneração e marcados pela ausência dos direitos trabalhistas. Especialmente, pelo fato de serem jovens e adultos que já estão ativos no mundo do trabalho e que por não possuírem a mínima escolarização exigida por muitos setores da economia acabam por se alocarem em empregos precarizados e na informalidade. Inclusive, a busca ou o retorno aos bancos escolares, em grande maioria, está atrelada à concepção de ascensão social pelo aumento da escolarização. A lógica presente nesse sistema neoliberal que se desdobra sobre a forma como se identifica a importância da educação na vida do sujeito é: retorna-se à escola, conclui-se os estudos básicos e busca-se um emprego com melhores condições de trabalho e remuneração. Mais adiante essa

questão será tratada com maior profundidade, porém cabe aqui reforçar que essa compreensão é alienante e traz ao trabalhador jovem e adulto, público da EJA, uma ilusão na compreensão da realidade, especialmente no que diz respeito ao papel da educação na vida do sujeito (Haddad; Di Pierro, 2000a).

É neste cenário que o grande capital se apropria das questões inerentes à educação nos países capitalistas dependentes como o Brasil, interessando-se especialmente pela gestão do fundo público e pela construção/orientação curricular da Educação Básica e profissional. Para tanto, os organismos internacionais trabalham como defensores desses ideais e cumprem o papel de disseminar os valores necessários à sociabilidade capitalista neoliberal, especialmente por meio de seus documentos orientadores. Sendo assim, cabe-nos analisar dois importantes aspectos: primeiro, como esses organismos internacionais atuam para que as políticas públicas educacionais atendam às novas exigências impostas aos trabalhadores em sua formação escolar e, segundo, qual perspectiva esses documentos colocam para a “aprendizagem ao longo da vida” dos sujeitos jovens e adultos pertencentes à EJA.

## 2.2. A ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A “APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA” FORMULADA PELA UNESCO

A fim de compreender as relações econômicas, políticas e sociais estabelecidas na consolidação do modelo neoliberal e seus desdobramentos sobre a educação no país, em especial na EJA, será preciso identificar como as interferências externas se materializam nas políticas públicas educacionais para a formação dos sujeitos jovens e adultos. Como já discutido, diante de uma modernização conservadora ou de uma revolução pelo alto, como afirma Fernandes (1981), não se pode deixar de analisar como que, de maneira dependente, as relações materiais capitalistas se estabeleceram no contexto nacional.

Notadamente, esse processo de adequação dos países dependentes ao capitalismo cada vez mais mundializado só foi possível mediante o surgimento e o fortalecimento dos organismos internacionais no final da Segunda Guerra Mundial. Destaca-se a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) antes Liga das Nações, Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização Mundial do Comércio (antes, Acordo Geral de Tarifas e Comércio) que juntos tornaram-se os guardiões dos interesses do capital e, por isso, adquiriram a capacidade de induzir políticas econômicas e sociais nos países dependentes.

A UNESCO<sup>3</sup>, compreendida dentro deste processo, apresenta um papel significativo por se constituir um importante ‘braço’ da ONU na consolidação da sociabilidade capitalista liberal e neoliberal no pós Segunda Guerra Mundial em países dependentes como o Brasil. Nesse bojo, a disputa pelos projetos educacionais é de suma importância, na medida em que pautar a formação dos sujeitos e restringi-la à formação de força de trabalho é fundamental para a manutenção do modelo de produção cada vez mais flexível (Evangelista, 2000).

A criação de uma agência supranacional para integrar a educação e a cultura não ocorreu por acaso; ela se justificava pela necessidade de dar continuidade à expansão do capitalismo no pós-guerra, tanto como modo de produção quanto como processo civilizatório, conforme aponta Evangelista (2000). Nesse contexto histórico, os países (que até então eram colonizadores) sofreram perdas de territórios descontínuos como, por exemplo, os processos de independência de vários países africanos e, ao mesmo tempo, o mundo deparava-se com a Guerra Fria<sup>4</sup> e a oposição entre as principais potências da época. Todos esses acontecimentos, como afirma a autora, contribuíram para um clima de oposição entre os diversos povos, nações e culturas. Assim, o mundo que estava sendo constituído após 1945 era dividido, com problemas que se constituíam num vasto campo de trabalho para uma instituição intergovernamental que, na sua intenção, proclamava a universalidade e a supranacionalidade (Evangelista, 2000). Corroborando com essa perspectiva, Chilante (2010, p.34) nos mostra que o esforço na criação dessa instituição:

(...) evidencia a necessidade sentida pelas autoridades governamentais e pela iniciativa privada dos países envolvidos na guerra de construir um cenário de estabilidade política que pudesse garantir a circulação de ideias, pessoas e mercadorias entre as várias regiões do mundo, no fundo, a nova agência trabalharia para a educação do cidadão mundial.

A atuação da UNESCO desde esse período foi notória e acompanhou de perto as novas demandas e mudanças no setor produtivo que fortaleceram o processo de mundialização do capital, especialmente no que tange ao surgimento de novas bases de produção mundial com a consolidação da produção Toyotista. Na medida em que o modelo fordista-taylorista, sob um Estado Keynesiano foi sendo questionado, a UNESCO cumpriu bem o seu papel de fortalecer e disseminar os ideais liberais. Um exemplo notório, já na década de 1970, foi a publicação de

---

<sup>3</sup> Criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial. Para uma análise pormenorizada da conjuntura política e econômica do período de construção da UNESCO, ver Evangelista (2000).

<sup>4</sup> Período marcado por um conflito político-ideológico travado entre Estados Unidos e a ex-União Soviética (URSS), entre 1947 e 1991, que polarizou o mundo em dois grandes blocos.

um relatório<sup>5</sup> coordenado por Edgar Faure (1972) intitulado “Aprender a Ser” que, conforme aponta Gadotti (2016), foi o primeiro relatório da UNESCO a apresentar uma reflexão pautada no conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’, sob a ótica de uma educação permanente centrada na formação do sujeito trabalhador. Em sua essência, este documento defendeu a importância da educação permanente neste cenário de reestruturação produtiva e mundialização do capital. Para tanto, ele analisou a crise mundial da educação, resultante dos acontecimentos do final da década de 1960 e da expansão dos sistemas educacionais após a Segunda Guerra Mundial. Como aponta Ventura:

A finalidade do Relatório era propor uma educação capaz de possibilitar e garantir a democracia, dentro de uma referência de desenvolvimento social. Assim, a partir de um enfoque no sujeito, o Relatório Faure enfatiza a adequação da sociedade à modernização, ou seja, baseia-se na ideia de expansão do progresso e no impedimento de possíveis conflitos gerados pelos que não eram incorporados ao suposto desenvolvimento (2013, p. 36).

Nessa direção, o relatório apresentou a ideia de progresso atrelado à educação, especialmente a uma educação permanente dos sujeitos adultos trabalhadores, inspirada na Teoria do Capital Humano. Essa reflexão estava articulada ao momento de transformações que a sociedade capitalista passava e defendia a educação como mola propulsora do desenvolvimento social e como investimento necessário ao novo modelo de sociedade que se esperava no pós-guerra. O conjunto de ideias e postulações presentes nesse documento sobre educação ao longo da vida (*lifelong education*) foi importante para estudos futuros feitos pela instituição o que tornou essa discussão presente nos principais documentos de orientações da UNESCO produzidos posteriormente (Gadotti, 2016).

Destaca-se que, a partir da década de 1980, as políticas educacionais começam a seguir os movimentos inerentes à mundialização do capital. Obviamente, a UNESCO, junto ao Banco Mundial e ao FMI, tomou a dianteira nas ações de consolidação deste processo. A justificativa central é de que a educação, tal como entendida dentro do modelo neoliberal, pode contribuir para a redução da pobreza e para o desenvolvimento social. A fim de viabilizar esse processo de mundialização também da educação, a UNESCO passou indiretamente a atuar em diversos setores e segmentos, trabalhando para eliminar as barreiras legais tarifárias/econômicas que pudessem ser, em certa medida, também barreiras para um novo ciclo de ocidentalização e modernização da sociedade. Sua atuação buscou inclusive ‘modernizar’ os Estados para este

---

<sup>5</sup> O relatório foi produzido no âmbito da ‘Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação’ da UNESCO, que concluiu seus trabalhos em março de 1972.

novo momento de mundialização do capital e para as novas formas de interdependência com a sociedade civil organizada – premissas até então exigidas pelo modelo neoliberal. Essa atuação foi muito importante para que as políticas educacionais, especialmente dos países dependentes, pudessem absorver as orientações dos países do capitalismo central, já sob uma ótica de que a educação é o eixo principal para a redução da pobreza, associando-a ao papel dos países dependentes diante de um modelo de produção flexível e de um capital mundializado. Assim, a educação em países dependentes como o Brasil, desenvolveram uma pedagogia hegemônica focada na formação do sujeito para a sociabilidade capitalista e para a trabalho simples (Neves, 2005).

Sob essas diretrizes, em novembro de 1989, os ‘homens de negócio’ (Frigotto, 1999), reuniram-se para avaliar a economia dos países tomadores de empréstimos, especialmente daqueles que apresentavam resultados insuficientes segundo a lógica da acumulação do capital. Nesse encontro, construiu-se um documento conhecido como “Consenso de Washington”<sup>6</sup>, em que os signatários reafirmaram a necessidade destes tomadores de empréstimos realizarem reformas estruturais, com diferentes graus de desenvolvimento, para que, com a justificativa de promoverem uma estabilização econômica, acabassem por ratificar a proposta neoliberal em seus Estados. Dentro desse arcabouço de ajustes, estavam inclusive as adequações sócio educacionais que consolidaram o processo de mundialização da educação.

Destarte, foram consolidadas orientações para reformas direcionadas às questões estruturais da economia tais como a reforma da previdência e fiscal, uma política consistente de privatizações, redução orçamentária de gastos públicos, controle da inflação via política de juros, desregulamentação jurídica e trabalhista, liberação do fluxo de capitais, estabilidade das instituições bancárias, independência do Banco Central, superávit primário e incentivo ao setor privado. Nessas reformas, as organizações internacionais já citadas (BM, FMI e OMC) tiveram um papel central para a efetivação processual desses ajustes. No entanto, também foi colocada a necessidade de ajustes de uma ‘segunda ordem’ – não menos importantes – e que estão interligadas nas alterações profundas já citadas. Esses ajustes, que se constituíram com reformas, desdobraram-se sobre os serviços ofertados pelas instituições públicas, especialmente

---

<sup>6</sup> O Consenso de Washington foi um conjunto de recomendações de políticas econômicas formulado em 1989 por economistas e instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, visando orientar reformas econômicas em países em desenvolvimento, especialmente na América Latina. A justificativa era incentivar o crescimento econômico por meio da integração ao mercado global e da redução da intervenção estatal na economia. No entanto, essas medidas acabaram por favorecer políticas que acentuaram desigualdades sociais e econômicas, além de restringir a autonomia dos países em desenvolvimento em relação às suas políticas internas.

nas escolas, universidades, nos setores voltados à saúde, dentre outros (Evangelista, 2000). Nessas reformas de ‘segunda ordem’, a UNESCO tem um papel fundamental no que diz respeito aos debates formulados para a educação. Ainda que as demais organizações também se interessem e participem das formulações, neste trabalho se dará destaque ao papel da UNESCO no que diz respeito a construir uma perspectiva ligada a relação educação e trabalho que se distancia da concepção que interessa de fato aos jovens e adultos pertencentes à EJA.

Nos anos 1990, destaca-se a “Conferência Mundial de Educação para Todos” (1992), realizada em Jomtien na Tailândia. A partir dela, foi construída uma agenda de formulações de políticas educacionais para a América Latina e Caribe que logrou absorver demandas que eram defendidas pela classe trabalhadora, tais como a universalização da educação, valorização dos profissionais do magistério e atenção aos públicos ainda mais subalternizados como as mulheres (Melo, 2005). No entanto, as políticas públicas educacionais construídas a partir deste programa foram absolutamente excludentes e acabaram por estimular a privatização da educação e ampla negação de direitos.

O Relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” (UNESCO, 1996), coordenado por Jacques Delors<sup>7</sup>, foi outro documento de destaque deste período sendo construído a partir de quatro pilares (‘aprender a aprender’, ‘aprender a conviver’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a ser’). Este documento foi muito importante na construção da compreensão do papel da educação na vida dos sujeitos adultos, focando nas exigências do mercado. O documento reforçou a perspectiva de que a educação é de responsabilidade individual e um diferencial competitivo dentro do mundo do trabalho. O documento gerado pela V CONFINTEA (1997), após intensos debates, manteve a ideia da aprendizagem ao longo da vida apresentada nos documentos anteriores produzidos pela UNESCO. Ainda que neste documento alguns avanços fossem notados, tais como o conceito mais ampliado de alfabetização, inserções das questões de gênero, reconhecimento da diversidade sociocultural e reflexões sobre o desenvolvimento sustentável, a conferência pouco avançou na compreensão do conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’. A perspectiva de que o sujeito trabalhador precisa ser educado durante toda sua vida, mediante as constantes mudanças no mundo do trabalho foram reforçadas (Gadotti, 2016).

---

<sup>7</sup> Político europeu de nacionalidade francesa. Tornou-se presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995. Formado em economia, foi o organizador deste relatório que busca apresentar os quatro pilares da educação (‘Aprender a Conhecer’, ‘Aprender a Fazer’, ‘Aprender a viver com outros’ e ‘Aprender a Ser’).

Cabe aqui reiterar diferenças importantes entre o Relatório Faure e o Relatório Jacques Delors. Apesar de ambos marcarem as discussões sobre o conceito de ‘educação ao longo da vida’, no primeiro, ainda com o uso da expressão educação, a compreensão desse conceito no universo do público jovem e adulto possuía um valor político, atrelado à cidadania e com valor histórico cultural. E no segundo fica marcada, definitivamente, a adoção do termo ‘aprendizagem’ como formação do trabalhador de acordo com a sociabilidade capitalista. No relatório Delors, estão as definições que vão orientar os demais documentos da UNESCO e as CONFINTEAs a pensarem o trabalhador como responsável por se adaptar às exigências colocadas diante da reestruturação produtiva, reduzindo a educação à mera aprendizagem por competências e habilidades e a distanciando da produção crítica e consciente do conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido. Assume-se aprendizagem sem a devida relação com a finalidade social da educação e isso contribui para uma subsunção da educação à aprendizagem, minimizando a formação do sujeito sócio histórico condicionando os processos educacionais à cultura empresarial focada na eficiência, eficácia e produtividade.

A partir dos anos 2000, ainda que os pressupostos anteriores sejam mantidos, há um enfoque maior no tema ‘Trabalho’ dentro das conferências e documentos organizados pela UNESCO. A VI CONFINTEA (2009), realizada no Brasil, que gerou o documento “Marco de Ação de Belém”, tornou isso bem claro ao reforçar o papel da educação para o trabalho. A possibilidade de ascensão social pela educação também foi destacada. Acentuou as discussões sob a perspectiva do direito à educação e da importância das políticas públicas para sua garantia. Complementarmente, reforçou o papel do Estado como indutor dessas políticas. No documento, o papel da educação na vida de sujeitos trabalhadores em países dependentes ficou bem delimitado. Não tivemos medidas práticas para que as políticas públicas voltadas aos jovens e adultos fossem estruturantes. Ao contrário, elas continuaram sendo compensatórias e pulverizadas, contribuindo para o combate ao desemprego estrutural e focadas no empreendedorismo e na empregabilidade.

Vale ressaltar que a realização da VI CONFINTEA no Brasil foi um grande marco, por se tratar de um país subordinado e dependente aos interesses dos países cêntricos do capitalismo. Para o evento, a mobilização nacional foi notória, na medida em que municípios, estados e fóruns se organizaram para contribuir com as discussões. O documento final acabou por apresentar avanços no reconhecimento da educação de adultos como direito humano, incentivou e promoveu a alfabetização como base para a EJA e inseriu as discussões sobre desenvolvimento sustentável no contexto da educação de adultos (Haddad, 2009).



Posteriormente a VI CONFINTEA, a UNESCO lançou um importante documento intitulado “Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos” (UNESCO, 2015). Esse documento tem por objetivo atualizar um documento de mesmo nome produzido em 1976. Segundo o documento, o objetivo é apresentar uma:

Abordagem abrangente e sistemática da AEA, bem como define três domínios-chave de aprendizagem e habilidades: alfabetização e habilidades básicas, educação contínua e habilidades profissionais, assim como educação liberal, popular e comunitária e habilidades cidadãs. Ela também descreve cinco áreas transversais de ação: política pública, governança, financiamento, participação, inclusão e equidade e qualidade (UNESCO, 2015, p. 4)

Diante do exposto, identifica-se a importância desse documento na ratificação de uma perspectiva de formação dos sujeitos às constantes mudanças no mundo, especialmente do trabalho, sob uma ótica de uma educação liberal e de uma formação para o consenso e pela manutenção da sociabilidade capitalista. O documento destaca a importância da aprendizagem e da educação de adultos para uma ‘cidadania ativa’ que possibilita o sujeito a se engajar ativamente com as questões sociais tais como gênero, pobreza, solidariedade, mobilidade social etc (UNESCO, 2015, p.8). Uma perspectiva liberal de cidadania, de um sujeito atomizado, centrado em si e em seus empreendimentos.

Este documento também coloca a importância das tecnologias de informação na aprendizagem, porém com uma perspectiva de flexibilização do processo. Para eles, por meio dessas tecnologias, os sujeitos jovens e adultos poderiam ter oportunidades de aprendizagem em qualquer hora e em qualquer lugar. Tal reflexão abre espaço para se compreender a EJA sob o formato de educação à distância o que é, sem dúvida, um retrocesso. Neste caso, inclusive, destaco a Resolução nº 01/2021 de 25 e maio de 2021 (Brasil, 2021) que estabeleceu diretrizes para que a EJA pudesse se desenvolver na modalidade a distância no Brasil.

Complementarmente, ao tratar das áreas transversais de ações, especialmente nos tópicos sobre governança, financiamento e política pública, fica bem evidente o incentivo dado aos Estados-membros da UNESCO para a implementação de mecanismos cada vez mais flexíveis e descentralizados na efetivação das políticas públicas de jovens e adultos. Reforça-se ainda mais o espaço da sociedade civil e da iniciativa privada nesse processo. O documento chega a dar como exemplo a criação de “contas individuais de aprendizagem, subsídios (vouchers e bolsas) e apoio para licença de formação para os trabalhadores” (UNESCO, 2015, p.12).

Sendo assim, o documento “Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos” (UNESCO, 2015) trouxe novas perspectivas para a educação de jovens e adultos que convergem com o modelo de educação já defendido pela UNESCO desde os anos 1990. Obviamente, apresentando novos mecanismos de organização das políticas públicas, porém mantendo o foco na importância da formação para as constantes mudanças no mundo do trabalho, na formação de um cidadão que colabore para a paz social e que fortaleça a sociabilidade capitalista.

Outro documento importante é: “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação” (UNESCO, 2016) que foi produzido a partir das discussões do ‘Fórum Mundial de Educação’ realizado em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. O documento abrange diversas temáticas educacionais a nível global e apresenta propostas importantes para os Estados-membros da UNESCO na implementação de políticas públicas. Neste trabalho, o que nos interessa destacar é o conceito de aprendizagem ao longo da vida que ele apresenta resgatado de uma nota técnica do ‘Instituto da UNESCO para a Aprendizagem ao Longo da Vida (UIL)’. Para eles:

Em sua essência, a aprendizagem ao longo da vida se baseia na integração entre aprender e viver e cobre atividades de aprendizagem para pessoas de todas as idades (crianças, jovens, adultos e idosos, meninas e meninos, mulheres e homens), em todos os contextos da vida (família, escola, comunidade, ambiente de trabalho etc.), por meio de uma gama de modalidades (formal, não formal e informal), que, juntas, atendem a uma ampla gama de necessidades e demandas de aprendizagem. Os sistemas educacionais adotam uma abordagem holística e setorial, que envolve todos os subsetores e níveis para garantir a oferta de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos (UNESCO s/d *apud* UNESCO 2016, p. 9)

O conceito apresentado acima é bem claro em compreender que a aprendizagem ao longo da vida é um processo abrangente e que abarca todas as etapas do processo de escolarização e para além dela. Nesse sentido, segundo a UNESCO, a aprendizagem e a educação de adultos se tonam componentes essenciais da aprendizagem ao longo da vida.

Essa compreensão é atrelada a uma perspectiva neoliberal da educação que incorpora as orientações e demandas do mundo do trabalho e transforma a educação em mera aprendizagem de habilidades e competências úteis no setor produtivo. E para aqueles que não serão absorvidos nesse setor há uma formação pensada para as atividades econômicas que realizarão – basicamente atividades que circundam a informalidade pertencentes ao setor terciário. Esses receberão uma formação ao longo da vida que os prepare para o empreendedorismo e que os ajude a desenvolver competências tais como a iniciativa, a

capacidade de solucionar problemas e de trabalhar em equipe. Com isso, este documento menciona que a educação ao longo da vida abre espaço para atividades que complementam a escolarização formal e que devem ser criadas oportunidades amplas e flexíveis de aprendizagem para esse público ao longo da vida com recursos e mecanismos adequados e também por meio do estímulo à aprendizagem informal, inclusive pelo uso das novas tecnologias. Este conceito é muito importante, pois será base para a construção das propostas da VII CONFITEA e de outros documentos da instituição.

O documento “Marco de Ação de Marrakech: aproveitar o poder transformador da aprendizagem e educação de adultos” (UNESCO, 2022) produzido no âmbito das discussões da VII CONFITEA, que aconteceu em Marrocos no ano de 2022, também merece destaque. Este documento cita em diversas ocasiões o documento “Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos” (UNESCO, 2015), o documento “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação” (UNESCO, 2016) e os marcos definidos na VI CONFITEA (UNESCO, 2009).

Um dos aspectos notáveis do documento produzido nesta CONFITEA é o estabelecimento de áreas prioritárias para atuação. Uma delas se destaca: “Construir um novo contrato social” (UNESCO, 2022, p. 4). Ao recomendar marcos e acordos de governança o documento reafirma a importância do poder transformador da educação para a construção de um futuro sustentável. Eles mencionam que esse novo contrato desempenharia um papel fundamental “na criação de respostas humanistas baseadas em direitos humanos, sociedades democráticas, princípios éticos, mobilização da inteligência coletiva e diálogo aberto fundamentado pelo conhecimento interdisciplinar” (UNESCO, 2022, p. 4).

A UNESCO defende uma formação ao longo da vida que tornem os sujeitos atores importantes para a sociabilidade capitalista, na medida em que eles são chamados a compreender a realidade sob um olhar que não rompe com as relações de expropriação. Ao contrário, são incorporados à lógica e chamados a contribuir para essa sociabilidade. A falsa sensação de acesso ao consumo, de igualdade de oportunidades pautada na meritocracia e da garantia dos direitos individuais são aspectos relevantes para a manutenção desta sociabilidade. Assim sendo, a UNESCO aponta como necessária uma formação que crie nos sujeitos jovens e adultos a busca pelo consenso e pela paz, humanizando a desigualdade oriunda das relações de acumulação do capital.

O documento produzido na CONFITEA VII apresenta uma preocupação mais acentuada com o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável. Ele menciona que a “Aprendizagem comunitária e a educação para a cidadania são fatores essenciais para o

desenvolvimento sustentável, incluindo o desenvolvimento rural, assim como para conscientizar sobre o impacto da mudança climática” (UNESCO, 2022, p. 4). O texto apresenta uma preocupação distorcida e pautada na responsabilização dos sujeitos pelo desenvolvimento sustentável e preservação do meio ambiente. No entanto, não há indicação no documento de que o modelo de produção capitalista, ao buscar a produção de maior valor, atua indiscriminadamente em países em que a legislação ambiental é frágil e se apropria dos recursos e bens comuns. Também, não se analisa que a cultura capitalista pautada no consumo é um dos principais fatores inerentes à poluição e às mudanças climáticas; ao contrário, ao colocar a educação como facilitadora da ascensão social, a ideia por detrás está na ampliação do consumo a partir de uma maior renda.

Cabe reforçar que as perspectivas de aprendizagem ao longo da vida pautada na constante adequação do sujeito às exigências do mundo do trabalho permanecem fortemente destacadas. Porém, agora com uma nuance: o documento assume outros fatores que alteram as exigências do mundo do trabalho, tanto que o documento menciona que uma das ações prioritárias é

Preparar os adultos para o futuro do trabalho: as mudanças demográficas, a Quarta Revolução Industrial, a globalização e a mudança climática têm transformado a economia e o mercado de trabalho de maneira profunda. Essas transformações têm grandes implicações na natureza do trabalho, nas estruturas de emprego, no conteúdo dos empregos e nas competências e habilidades necessárias. A transição linear da educação para o trabalho, que foi o padrão dominante durante décadas, tem se tornado menos relevante à medida que, cada vez mais, os adultos seguem trajetórias complexas ao longo de sua vida profissional. Nesse contexto, a tarefa da aprendizagem de adultos, por meio da responsabilidade compartilhada das partes interessadas, consiste em proporcionar – de forma flexível – a aquisição equitativa de conhecimentos, competências e habilidades relevantes ao longo da vida, incluindo orientação profissional e outros suportes de aprendizagem para o emprego, trabalho decente, desenvolvimento de carreira e empreendedorismo (UNESCO, 2022, p. 5, grifo meu).

Interessante notar que o texto reflete sobre as mudanças profundas no mundo do trabalho, porém sem explicitar a verdadeira causa dessas transformações – os ajustes realizados pelo capital para a manutenção das taxas de lucro. Novos elementos são apresentados como justificativas, tais como as mudanças demográficas e a mudança climática. No trecho acima, chega-se a mencionar que a ‘transição linear entre educação e trabalho’ tem se tornado menos relevante na medida em que os jovens e adultos seguem trajetórias complexas em sua vida profissional. Essa afirmação, nos dá a ideia de que a promessa feita até então de que a educação

propiciaria o acesso ao mundo do trabalho e que a condição de desemprego era responsabilidade dos sujeitos que não terminavam sua escolarização, começa a ser repensada pela UNESCO em seus documentos (ainda que ela esteja presente, novos elementos começam a surgir). Especialmente porque temos um grande exército de sujeitos que terminaram sua escolarização básica e não obtiveram acesso ao mundo do trabalho, especialmente do trabalho formal, como se era ‘prometido’. Portanto, cabe agora apresentar outra justificativa para esse problema e, mais uma vez, ela é responsabilidade do sujeito – nesse caso responsabiliza-se a trajetória dele.

Arelado ao que já foi mencionado em outros documentos (UNESCO, 2016;2015) sobre a necessidade de um contrato social que permita a manutenção das condições de exploração, o ‘Marco de Ação de Marrakesh’ reforça essa ideia ao mencionar que:

Em um momento em que as sociedades estão ameaçadas pelo fanatismo e pelo extremismo cada vez mais violentos, pelo aumento da desconfiança quanto à ciência e pelo aprofundamento das desigualdades dentro e entre os países, nós reafirmamos que a AEA pode constituir uma resposta política poderosa para consolidar a coesão social, melhorar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, garantir a paz, fortalecer a democracia, melhorar o entendimento cultural, eliminar todos os tipos de discriminação, bem como promover a convivência pacífica e a cidadania ativa e global (UNESCO, 2022, p. 3).

Nota-se que o documento faz uma menção precária sobre o aumento do extremismo e do fanatismo. Porém, não faz nenhuma relação com o crescimento da extrema-direita em Estados-membros, como o Brasil. O foco da citação é no fortalecimento da sociabilidade capitalista como remédio para o problema, sem compreender que tal fato é inerente ao sistema. Diante da citação, compreende-se uma ideia de que essa sociabilidade defendida é fundamental para a humanização do capital e para a manutenção da ordem.

Portanto, ao analisar os meandros desse documento percebemos poucas mudanças nas orientações da UNESCO desde a última CONFINTEA no Brasil. As políticas voltadas para a formação contínua de jovens e adultos, alinhadas às constantes transformações no mundo do trabalho, continuam em destaque. Há preocupações inerentes ao retrocesso de algumas ações no período em que tivemos por conta da pandemia de COVID-19, porém são formulações sem muita profundidade. Também, há um entendimento - ainda que incipiente nesse documento - de tratar a aprendizagem ao longo da vida como um mecanismo importante na redução da pobreza, na garantia de igualdade de gênero, na redução das desigualdades e na construção de sociedades pacíficas e sustentáveis do ponto de vista ambiental. No entanto, como já mencionado, de maneira geral pode se afirmar que as diretrizes para as perspectivas de

aprendizagem ao longo da vida defendida pela UNESCO permanecem em sua substância inalteradas, com pontos específicos de mudanças que merecem a atenção daqui para a frente.

Sendo assim, ao observarmos esses documentos produzidos pela UNESCO que são importantes orientadores de políticas educacionais nos países dependentes, percebemos que estes cumpriram o mesmo papel: o de contribuir para a mundialização da educação, diante de um sistema em que o capital é cada vez mais mundializado e o modo produtivo cada vez mais flexível. Essas mudanças trouxeram tensões significativas para a classe trabalhadora, tornando necessária uma formação para essa nova sociabilidade capitalista. A busca pelo consenso diante de um sistema desigual é fundamental para sua manutenção (Neves, 2010). Paralelamente a isso, a educação também passou a focar na formação profissional da classe trabalhadora diante de novas exigências do setor produtivo, o que tornou a educação uma mercadoria e um instrumento de competição, diante de um sistema que não tem espaço para todos.

A UNESCO nesse cenário defende um modelo de educação para jovens e adultos pautado em uma compreensão distinta da que a classe que vive do trabalho possui que está vinculada as premissas da Educação Popular. Como braço da ONU, ela atua como disseminadora dos pressupostos burgueses neoliberais na educação e, por meio de inserções nas políticas públicas, imprime a lógica de que a formação educacional está intimamente condicionada às demandas do setor produtivo<sup>8</sup>. Na perspectiva neoliberal, amplamente defendida pela UNESCO, a compreensão sobre as políticas educacionais pautadas no conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’ está intimamente vinculada à busca pela empregabilidade e pela flexibilidade do trabalhador. Assim, os sujeitos jovens e adultos precisam estar constantemente preocupados com sua qualificação para o mundo do trabalho, na medida em que as condições de produção material se renovam a cada dia, exigindo novas qualificações e habilidades. Um exemplo claro, dentre vários, é o relatório anteriormente citado (UNESCO, 1996), que menciona a importância da formação para o mundo do trabalho. No entanto, o destaque cabe ao papel da educação em propiciar uma formação polivalente articulada ao conceito de empregabilidade, como podemos observar no trecho abaixo:

Persiste, aqui, a ideia de ajustamento como condição de desenvolvimento ao recomendar que os sistemas educativos não formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Antes, formem “(...) pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (p. 72).

---

<sup>8</sup> Para maiores informações de como a UNESCO, a partir de 1990, influenciou as políticas públicas para a EJA com sua concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’ por meio de seus documentos, consulte a dissertação de mestrado deste autor (Oliveira, 2014).

Com isso, ao invés do trabalho adquirir um caráter emancipatório ele adquire um caráter alienante. Reforça-se esse quadro ao se exigir cada vez mais qualificação da classe trabalhadora, pressionando-a a qualificar-se por toda a vida, a fim de desenvolver competências reconhecidas pelo mundo do trabalho. Como aponta Frigotto (2012, p.16), a educação passa a tratar de “serviços ou bens a serem adquiridos para competir no mercado produtivo – uma perspectiva educativa mercadológica, pragmática e, portanto, desintegradora”.

Essa compreensão é ainda mais contraditória por se tratar de uma realidade extremamente desigual. A ilusão vendida pela ideia de ascensão social por meio da educação atrelada ao conceito de empregabilidade mistifica a realidade concreta. Ainda que nem todos possam ter acesso à educação e condições semelhantes de desenvolvimento profissional, para a manutenção da ordem, todos deverão estar minimamente integrados ao sistema a fim de garantirem sua sobrevivência. Alguns estão empregados e buscarão no sistema educacional qualificação para se manterem nessa condição, outros que não estão empregados buscarão qualificação para se inserirem formalmente no setor produtivo e a grande maioria dos sujeitos jovens e adultos pertencentes à EJA concluirão seus estudos, porém desempenharão atividades mais simples, muitas vezes ligadas ao setor informal e ao empreendedorismo individual. Cria-se, portanto, um círculo vicioso, pois com as constantes mudanças na formação do trabalhador, os atributos que antes eram valiosos ao mercado, agora não são mais. Assim, essas vantagens são imediatamente substituídas por novos requisitos e atributos e cabe ao trabalhador novamente se adaptar (Frigotto, 2010a).

O atual apelo sistemático à ‘aprendizagem ao longo da vida’ é orientado com base na adaptabilidade, empregabilidade e à busca por vantagens competitivas no mundo do trabalho. Consegue-se reproduzir ainda mais a lógica neoliberal para a formação dos sujeitos jovens e adultos, na medida em que ela atribui à formação a uma perspectiva cada vez mais individualizada e focada nos atributos pessoais a serem usados nesta ‘competição’ em busca de um emprego, apresentando um reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de competências a serem usados contra outros trabalhadores (Antunes, 2011; Frigotto, 1999).

Essa compreensão vem da perspectiva de uma sociedade cada vez mais pautada nas habilidades e competências individuais e foi apresentada em documentos oficiais nacionais e internacionais a partir da década de 1990, com a expressão ‘aprender a aprender’. No caso da UNESCO, ela aparece no “Relatório Jacques Delors” (UNESCO, 1996) e nos documentos nacionais ela ganha força nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1990. Toda essa perspectiva vem do pseudo entendimento de que a atual sociedade capitalista é

pautada no ‘conhecimento’ (Duarte, 2008). O aprender sozinho é supervalorizado, sob o entendimento de que aumentaria a autonomia do indivíduo. Ainda que o aprendizado individual faça parte do desenvolvimento do sujeito em si, é preciso destacar que o aprendizado individual não pode ser valorizado acima da aprendizagem resultante da construção coletiva do conhecimento. Para os defensores dessa proposta pedagógica, a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em seu acelerado processo de mudança e desenvolvimento, entendendo que a educação ‘tradicional’ é fruto de uma sociedade estática, pautada em conhecimentos construídos por gerações anteriores. Sendo assim, para esses o sujeito que não aprender a se atualizar estará condenado a permanente defasagem de seus conhecimentos (Duarte, 2008).

Ao passo que definem a educação como o remédio para o desemprego e para a empregabilidade (e a EJA está inserida nisto), estabelecem uma supervalorização dos conhecimentos necessários ao mundo do trabalho, transferindo e ocultando a verdadeira realidade histórica de desigualdade do capitalismo. O êxito do trabalhador diante de um modelo produtivo altamente flexibilizado, estará condicionado às suas competências cognitivas, a capacidade de aprender a aprender e a de reaprender habilidades inerentes ao mundo do trabalho e a sua adaptabilidade às novas exigências. Como afirma Duarte (2008), o ‘aprender a aprender’ nos é apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. A ‘sociedade do conhecimento’, aliada ao ‘aprender a aprender’ é, portanto, uma ideologia produzida pelo capitalismo que está atrelada à mundialização do capital e que busca fragilizar as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por mudanças estruturais na sociedade (Duarte, 2008).

Portanto, é clara a importância desses organismos internacionais, especialmente da UNESCO, na disseminação dos ideais neoliberais. Não há dúvidas sobre sua contribuição para o fortalecimento dessa nova sociabilidade capitalista, pautada em um modelo de produção flexível, de capital mundializado e que atribui a responsabilidade pela desigualdade, pobreza ao indivíduo diante de uma perspectiva meritocrata de vida. Para tanto, a UNESCO como já apontado, defende um modelo de educação que atenda essas novas demandas e usa de seus eventos/conferências e documentos para reproduzir e propagar essa concepção entre os países dependentes. No entanto, nos cabe uma reflexão: como o conceito de ‘educação ao longo da vida’ e que agora foi substituído recorrentemente pelo conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’ está inserido neste contexto? Como este conceito carrega em si interesses do capital global muito bem representados pela UNESCO em seus documentos? Fazer essa reflexão será



importante, na medida em que por de traz deste conceito há uma concepção de educação que não atende às expectativas dos jovens e adultos trabalhadores.

Gadotti (2016) nos ajuda a entender como as discussões inerentes ao conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’ foram se consolidando. O autor menciona que a primeira referência encontrada sobre essa ideia é datada de seiscentos anos antes de Cristo e fazia reflexão de que todo estudo era interminável. Depois, Platão e Aristóteles também discorreram indiretamente sobre ele ao tratar a educação como algo permanente e inerente a vida do sujeito. Assim sendo, para Gadotti (2016), o conceito de *aprendizagem* ao longo da vida é parte inerente da filosofia/pedagogia e existe em praticamente todas as culturas e sociedades. De outro lado, o autor aponta que a expressão ‘*educação* ao longo da vida’ aparece de maneira mais tardia, sendo a primeira vez em um documento na Inglaterra no ano de 1919, sendo associado à educação profissional. Gadotti (2016) nos lembra que essa expressão aparece na França nas décadas a frente - 50 e 60 - e foi traduzida como ‘educação permanente’. É nesse período que o conceito aparece no primeiro documento da UNESCO (“Relatório Edgar Faure”, já citado) e permanece até hoje sendo usado sob uma perspectiva que não atende ao público jovem e adulto trabalhador.

A princípio, especialmente até o Relatório Faure a ideia de uma ‘aprendizagem ao longo da vida’ era aplicada apenas à educação de adultos, especialmente no que se referia a formação profissional continuada e na garantia da cidadania deste público. Depois, marcadamente a partir do Relatório Jacques Delors, estes organismos começaram a apoiar a ideia de uma educação para o desenvolvimento social, focada cada vez mais na empregabilidade, flexibilidade e competitividade econômica (Lima, 2007). Essa mudança está, como já apontada, diretamente interligada a reestruturação produtiva que trouxe ao mundo bases cada vez mais flexíveis em um mundo de capital mundializado. Na compreensão de que vivemos em uma ‘sociedade da aprendizagem’ ou na ‘economia do conhecimento’ a ideia de que a educação é a mola propulsora para o desenvolvimento econômico e social do sujeito satisfaz os ideais da classe burguesa, que busca assumir para si o controle sobre as políticas educacionais de jovens e adultos (Duarte, 2008). Sendo assim, nos documentos da UNESCO, o conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’ perdeu o direcionamento em que antes era dado a cidadania e passou a focar nas exigências do mercado, com o amparo da teoria do Capital Humano, passando a se concentrar nas exigências do mercado (Gadotti, 2016; Frigotto, 2010a). Diante disso, nos documentos, a educação deixou de ser um direito e passou a ser um serviço focado na aprendizagem individual do sujeito, substituindo uma pretensa visão humanista por uma mercantilista.

Esse foco se deu a partir das diretrizes apontadas no relatório Jacques Delors já mencionado neste trabalho, onde o debate se desloca para a aprendizagem do indivíduo, esmaecendo as disputas da educação no que diz respeito às suas finalidades sociais, de seus valores políticos e de suas perspectivas formativas. Corroborando com isso, na V CONFINTEA, temos o reforço dessa subsunção do conceito de educação ao de aprendizagem, neste caso, o de aprendizagem ao longo da vida. As análises empreendidas nestes documentos e nos que foram produzidos à frente colocam a aprendizagem ao longo da vida no centro do debate e dispensam as referências históricas construídas acerca da educação em termos de suas finalidades educacionais, de seus valores políticos, de suas perspectivas formativas.

Gadotti (2016) chega a mencionar que as duas expressões ‘aprendizagem’ e ‘educação’ são usadas uma pela outra sem prejuízos no significado dentro dos documentos da UNESCO. No entanto, neste trabalho, reforço que há diferenças significativas no conceito de educação e de aprendizagem. E, ao analisar o contexto em que essas expressões são usadas pela UNESCO, percebemos claramente que há uma subsunção da educação pela aprendizagem. Daí, surge uma preocupação válida de Gadotti (1996) sobre o uso desse conceito pelos documentos orientadores e pelos organismos internacionais. Para ele, a aprendizagem ao longo da vida:

está se tornando uma ideia-força em torno da qual se estruturam as políticas públicas de educação, condicionando os currículos, a avaliação e o próprio sentido da educação em geral, reduzindo toda a educação a esse princípio estruturante (Gadotti, 2016, p.3).

Complementarmente, relembro o que Mészáros (2005) coloca como condição para uma educação libertadora, a mesma permeiar a própria vida do sujeito. Ele menciona que “(...) é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (p. 27). Ainda que a educação como a própria vida seja um conceito amplo que nos faz pensar em todas as dimensões educativas possíveis na sociedade humana, destaco que ela também envolve os processos de escolarização. Isso significa dizer que este processo, a partir do conhecimento sistematizado na escola, se articula e se confunde com a própria vida do sujeito. O conhecimento historicamente sistematizado pelas sociedades e definido como importante por elas é a base para a construção de um sujeito livre, participativo, crítico. Um sujeito histórico, formado por suas experiências sociais que se materializam dentro e fora da escola. Já o conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’ nos moldes dos organismos internacionais já mencionados, não possui semelhança ontológica ao sentido atribuído por aqueles que defendem uma educação libertadora – que verdadeiramente

possa elevar a classe trabalhadora a uma condição de transformação de sua realidade social por meio da luta de classe e da construção de uma nova sociedade livre em contraposição à sociedade capitalista.

Assim como Mészáros (2005), compreendo que a ‘educação como a própria vida’ propicia a formação integral do homem, por meio do trabalho em seu sentido ontológico. A educação constitui-se um elemento fundamental, básico e necessário na formação de sujeitos livres, participativos, críticos em todas as idades, logo por toda a vida – mediante o caráter incompleto e de constante formação e transformação do ser humano. Concordo com Freire de que “não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (2000, p. 40). Nessa perspectiva, ainda que a educação como a própria vida requeira processos institucionalizados de escolarização de jovens e adultos, estes deverão ser construídos pela própria classe trabalhadora. Mészáros também contribui para o entendimento de que a aprendizagem se dá por toda a vida. Ele menciona que:

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender. A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (Mészáros, 2005, p. 47).

Compreender, portanto, o papel da educação e da aprendizagem na formação humana dos sujeitos jovens e adultos se faz necessário diante de uma perspectiva de educação como a própria vida (Mészáros, 2005) e não, como na formulação da UNESCO consolidada a partir da V CONFINTEA, de uma ‘aprendizagem ao longo da vida’. A educação deveria se portar como articuladora do fazer e do pensar, superando o distanciamento hoje existente entre a educação intelectual e a produção material. Educar como a própria vida significa, portanto, considerar as demandas culturais peculiares a cada subgrupo etário, de gênero, étnico-racial, socioeconômico, religioso e ocupacional (Lombardi; Saviani, 2009). Significa superar a contradição entre homem e trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana, como afirma Marx e Engels em seus escritos.

Mészáros (2005) nos ajuda a entender como o projeto educacional que verdadeiramente atenda as demandas dos trabalhadores deve ser. Para ele, a educação emancipadora deverá perceber que a (...) “a ‘rudeza’ não é uma fatalidade da natureza; ao contrário, nas condições

do capitalismo, esta rudeza é artificialmente produzida, pela sobreposição de todos os sentidos físicos e mentais pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter” (p. 266). Diante de um modelo neoliberal de educação que atribui valor ao sujeito pelas coisas que possui, o autor menciona que o remédio não pode estar num fictício “mundo interior”, divorciado do mundo real dos homens (Mészáros, 2005). Educar não é mera transmissão de conhecimento, mas é usar os saberes acumulados historicamente para a compreensão do mundo real. A educação tem uma importante contribuição em libertar o ser humano das grades do sistema capitalista. É pensar uma educação para além do capital em que a história é vista como um vasto campo de possibilidades a serem exploradas. Assim, o homem torna-se um elemento transformador de seu mundo e que possibilitado pelo saber passa a compreender o mundo e a si mesmo de outra maneira

Por isso, a formação de pessoas jovens e adultas não deve se restringir à compensação da educação básica não adquirida no passado (se isso ainda não foi garantido, este deve ser o ponto de partida), mas responder às múltiplas necessidades formativas que os sujeitos têm no presente e terão no futuro. Com isso, no processo de escolarização, as políticas de formação desses sujeitos deverão ser necessariamente estruturais e universais - não focalizadas e pulverizadas, como observamos hoje. Complementarmente, defendo a importância de uma educação verdadeiramente popular para jovens e compartilho da mesma preocupação de Gadotti (2016, p. 7) que questiona: “Será que ao debatermos uma Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida não estamos abandonando a luta por uma Política Nacional de Educação Popular?” Precisamos destacar que a Educação Popular tem como princípio a valorização dos saberes historicamente construídos pela classe trabalhadora ao longo de suas vidas e, por isso, valoriza a diversidade e a cultura popular (Paiva, 1984; 1987).

Portando, ao fazer essas reflexões, conseguimos compreender como o conceito de educação subjugado à aprendizagem ao longo da vida (apresentado nos documentos da UNESCO e que se desdobra sobre as políticas públicas brasileiras) não representa os verdadeiros anseios da classe trabalhadora. Ao contrário, possuem uma visão neoliberal e colonizadora da educação atrelada à cultura empresarial-mercantil. Diante do exposto, é preciso defender uma proposta educacional que se distancie da atual e que busque uma educação verdadeiramente popular, possibilitando uma formação pautada nos valores políticos e sociais dos jovens e adultos trabalhadores.

### **3. POLÍTICAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS DISPUTAS POLÍTICO-IDEOLÓGICAS PRESENTES NA FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA**

Ao longo da história brasileira observa-se a intrínseca relação das políticas educacionais voltadas à educação de jovens e adultos com a concepção de educação de um país dependente. Como tal, o Brasil acaba por estabelecer uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, aonde as relações de produção estabelecidas são construídas visando assegurar a reprodução ampliada dessa dependência. Compreender os desdobramentos desse processo sobre as políticas educacionais construídas ao longo do tempo será muito importante para pensarmos a educação de adultos no Brasil.

O recorte temporal para este capítulo (1940 a 2002) nos auxiliará na compreensão de como a educação de jovens e adultos esteve a serviço de projetos vinculados à atuação da burguesia no Estado brasileiro. Ao mesmo tempo em que se buscará apontar o surgimento e a atuação de movimentos populares de resistência, compreendendo a importância da Educação Popular na resistência aos projetos hegemônicos de educação colocados pelo modelo econômico vigente.

Complementarmente, caberá uma análise de como a Educação de Jovens e Adultos brasileira, no contexto da mundialização do capital, acabou por incorporar esses pressupostos neoliberais em suas políticas públicas (Gentili, 1994). Assim, será de grande relevância abordar como o Estado brasileiro, por meio da burguesia e sob influência dos organismos internacionais, consentiu a implementação desses pressupostos neoliberais na formação dos sujeitos integrantes dessa modalidade, a partir dos anos 1990, no contexto da divisão internacional do trabalho.

Com este roteiro em mente, o presente capítulo nos ajudará a identificar o papel das políticas públicas educacionais – especialmente as curriculares – na manutenção e fortalecimento da sociabilidade capitalista e como elas contribuíram para que a EJA se tornasse um espaço de formação voltado ao mundo do trabalho e distante das reais aspirações de seu público.

### 3.1. ESTADO E A CONCEPÇÃO DE SUPLÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS(AS) TRABALHADORES(AS) POUCO OU NÃO ESCOLARIZADOS(AS): DAS CAMPANHAS DE ALFABETIZAÇÃO ÀS PROPOSIÇÕES IMPOSTAS PELA DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR (1940 A 1985)

A presente análise se inicia no fim do Estado Novo e da era Vargas (1937-1945) por compreender que, neste momento, o Brasil começa a passar por transformações importantes que marcam a construção de um país democrático. Ainda que durante todo o período proposto para o estudo tenhamos avanços e retrocessos na consolidação da democracia, foi nele que tivemos o fortalecimento da luta de classes e de movimentos contra hegemônicos importantes, inclusive no campo educacional, com por exemplo o fortalecimento da Educação Popular.

Inicialmente, faço uma pausa nesse recorte temporal para destacar o relevante papel do “Manifesto dos Pioneiros” (1932), que defendia uma escola pública, gratuita, laica e obrigatória, com o objetivo de garantir educação de qualidade para todos. O manifesto também apontava a necessidade de o Estado organizar um plano geral de educação para que a escola fosse integral e unificada. Complementarmente, destaco que o ‘Plano Nacional de Educação’ de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, foi o primeiro a tratar a educação de adultos como algo distinto da educação regular. No plano, incluíram normas para o ensino primário integral gratuito e a frequência nele como obrigatória. Essas condições foram extensivas aos adultos (Haddad; Di Pierro, 2000). E a criação, em 1937, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e sua importância em orientar as políticas públicas educacionais no país.

A partir de 1945, o país passou por um período de efervescência política – o Congresso foi reaberto e os partidos políticos voltaram a atuar legalmente. As eleições presidenciais foram agendadas e se iniciou o movimento de crescimento das bases de sustentação eleitoral. Visto que o país estava fortalecendo suas instituições jurídicas e políticas, garantir uma maior participação popular no pleito eleitoral era fundamental. Isso envolvia alfabetizar os sujeitos jovens e adultos para que cumprissem o requisito e conseguissem participar das eleições. Essa preocupação não refletia na busca por uma alfabetização e um escolarização que propiciasse aos sujeitos uma compreensão crítica da realidade (Paiva, 1987).

Ao final da segunda grande guerra, temos uma reorientação interna que foi iniciada pelo próprio Getúlio Vargas e que foi mantida após o processo eleitoral com a vitória do General Eurico Gaspar Dutra. O discurso de uma sociedade democrática precisava ser atrelado à educação, haja vista que um país democrático tinha que escolarizar seus sujeitos. A partir disso,

temos o desenvolvimento de novos projetos e campanhas educacionais, muitas delas voltada para a alfabetização de jovens e adultos, que foram financiadas pelo Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), criado em 1942 e regulamentado em 1945. Destaco o Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, onde a educação voltada para jovens e adultos trabalhadores tornou-se parte da educação formal e passou a partilhar o ‘auxílio federal para o ensino primário’ – ainda que nesse momento o foco fosse a alfabetização de adultos.

É importante ressaltar que nesse período tínhamos um alto índice de analfabetismo, como o próprio Censo Populacional de 1940 apontou. Naquela década, cerca de 56% da população nacional maior de 15 anos era analfabeta e como o país estava acelerando seu processo de industrialização e se urbanizando rapidamente, campanhas de alfabetização foram necessárias (Paiva, 1987).

A UNESCO, desde sua criação em 1945, já apontava o papel da educação, em especial da educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações classificadas por ela como atrasadas (Haddad; Di Pierro, 2000). Nesse contexto, no ano de 1947, o governo de Dutra cria o Serviço de Educação de Adultos (SEA), que tinha por objetivo organizar as ações e trabalhos voltados para a alfabetização e para o ensino supletivo de adolescentes e adultos. O SEA liderou ações, integrou serviços já existentes, distribuiu materiais didáticos e mobilizou a opinião pública. Todo esse movimento em prol da educação de adultos ficou conhecido como Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947). Ela foi organizada com uma ampla estrutura administrativa e mobilizou vários estados da federação. Em relação a essa Campanha, Paiva destaca que:

A CEAA nasceu da regulamentação do FNEP e seu lançamento se fez em meio ao desejo de atender aos apelos da UNESCO em favor da Educação Popular. No plano interno, ela acenava com a possibilidade de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul, além de constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo (Paiva, 1987, p. 178).

Sob esses objetivos e com a criação do FNEP, dá-se início a um processo de assinatura de vários convênios com os estados federativos e com os municípios que reafirmavam a importância da ampliação de investimentos no ensino primário. Impulsionou-se os entes federativos a tomarem a dianteira na contratação de docentes, instalação das classes, matrícula dos alunos e supervisão das atividades desenvolvidas, cabendo a União um forte papel indutor da política. Também, nesse período, a proposta do ensino supletivo de adolescentes e adultos

faz parte dessa política de intervenção da União no ensino comum a todos os brasileiros. Apesar de carregar em seu nome a palavra/conceito ‘educação’, a CEAA limitou-se a políticas de alfabetização, recebendo muitas críticas, pois restringiu-se a um movimento político de ampliação das bases eleitorais, sendo considerada uma fábrica de eleitores que eram ensinados apenas a assinar o nome para obter o título de eleitor.

Complementarmente, campanhas como essa cumpriram um importante papel diante do rápido processo de urbanização da época – preparar a força de trabalho alfabetizada nas cidades, integrar os imigrantes e seus descendentes no novo modelo de vida urbano, além de constituir-se um instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo. Assim, as campanhas acenavam para uma ideia de ‘integração social’, sendo as altas taxas de analfabetismo atreladas diretamente ao baixo desenvolvimento econômico do país, como aponta Paiva:

Era preciso impedir a desintegração social, lutar pela paz social e promover a utilização ótima das energias populares através da recuperação da população analfabeta que ficara à margem do processo de desenvolvimento do país. Por isso, a educação de adultos convertera-se num requisito indispensável para uma melhor organização e reorganização social com o sentido democrático e num recurso social da maior importância (1987, p. 179).

É interessante lembrar que o material didático utilizado nesse período era infantilizado e não deu conta da complexidade do processo de alfabetização de adultos. A metodologia era uma transposição de conteúdos e de estratégias comuns na escola primária. Logo, percebeu-se que apenas a ação de alfabetização e a oferta da escolarização após ela não eram suficientes como afirma Paiva (1987).

Destaco nesse período a analogia feita do analfabetismo como uma ‘doença’. Assim, tinha-se uma perspectiva higienista do problema, compreendendo-o como responsável pela miséria do país e pelo entrave no desenvolvimento econômico, sobretudo no meio rural. A relação causa-efeito do analfabetismo sobre a conjuntura socioeconômica era o fio condutor dessas políticas, gerando um preconceito sobre o sujeito analfabeto. No que tange a essa questão, Paiva (1987) desenvolve considerações a respeito desse preconceito, amplamente disseminado pelas campanhas dessa época:

Sua larga sobrevivência em torno de uma concepção “filantrópica” e “humanitarista” da educação, apoiada numa visão deformada da realidade social, na qual a educação aparece como causa de todos os problemas, demonstra o quanto suas posições teóricas encontravam eco nos setores que a



promoviam e o quanto estava difundido (e as campanhas ajudaram a fortalecer) o preconceito contra o analfabeto (p. 121).

Concomitante à execução da CEAA, em 1947, tivemos a realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos que trouxe em seu bojo o *slogan* "ser brasileiro é ser alfabetizado". Este evento destacou a importância da alfabetização para o exercício da cidadania e colocou o sujeito analfabeto como um 'sujeito incapaz'. Diante disso, criou-se uma esfera de culpabilização dos sujeitos analfabetos pelos grandes problemas econômico sociais vividos. Neste evento, segundo Paiva (1984), destaca-se um ponto positivo: uma compreensão mais realista sobre a temática, apontando a necessidade de melhores políticas públicas que contribuíssem com o acesso e a permanência dos sujeitos jovens e adultos nas escolas noturnas. Complementarmente, apresentou-se a importância do processo de escolarização e da própria escola, enquanto instituição na transmissão de conhecimentos e de bens culturais essenciais à compreensão da sociedade.

Diante do exposto, podemos compreender as perspectivas entrelaçadas nessas campanhas com o projeto de sociedade pretendido naquele momento. A educação (no caso de jovens e adultos a alfabetização) buscou atender às expectativas políticas/eleitoreiras e às novas exigências de sociedade que ansiava crescer economicamente por meio do processo de industrialização em um ambiente de rápida urbanização. A compreensão da necessidade de uma Educação Popular capaz de auxiliá-los na compreensão da inteira complexidade das relações sociais da época estava ausente nessas ações (Paiva, 1984). É importante ressaltar que nesse período, a UNESCO começa a contribuir para a expansão do capitalismo no pós-guerra, encarando-o como modo de produção e processo civilizatório. Com isso, passa a atuar em prol da construção de uma educação cada vez mais mundializada, compreendendo que os países dependentes como o Brasil eram importantes nesse processo. Nesse contexto, ela apresenta orientações educacionais a esses países com o intuito de fazê-los cumprir o seu papel diante do modelo de produção fordista (Evangelista, 2000).

Em meados dos anos 1950, as políticas de educação de adultos ganharam novos meandros ao adquirir uma direção de tendência nacionalista. Segundo Paiva (1987), a crise política causada pela oposição à nova reorientação governamental por parte dos udenistas<sup>9</sup> e

---

<sup>9</sup> Termo usado para designar os militantes do partido "União Democrática Nacional" (UDN). A UDN foi criada em 1945 como uma "associação de partidos estaduais e correntes de opinião" contra a ditadura do Estado Novo e fazia oposição ao Getúlio Vargas e ao getulismo. A UDN, enquanto partido, esteve presente em todas as eleições, majoritárias e proporcionais, até 1965. Perdeu três eleições presidenciais consecutivas (1945, 1950 e 1955) e apoiou a candidatura vitoriosa de Jânio Quadros em 1960 e o movimento militar de 1964.

dos militares (Cruzada Democrática), que resultou no suicídio de Vargas, condicionou grandemente o desenvolvimento e fortalecimento dos ideais nacionalistas que acabaram por refletir na promoção e orientação dos programas de educação de adultos criados no final da década. No entanto, o analfabetismo continuou a ser visto como causador da situação econômica do país, legitimando a percepção de que o sujeito analfabeto era responsável pela desigualdade social. As políticas de alfabetização continuaram de caráter superficial, sendo realizadas em períodos curtos de tempo e com métodos inadequados – infantilizados – que desconsideravam os verdadeiros anseios da população jovem e adulta (Paiva, 1984).

Com a chegada de Juscelino Kubitschek no poder em 1956<sup>10</sup>, tivemos poucas mudanças nas políticas educacionais de jovens e adultos. Sob *slogan* ‘cinquenta anos em cinco’, o governo Kubitschek tomou várias ações importantes no que diz respeito ao crescimento acelerado da economia brasileira. Porém, no campo educacional, em seu ‘Plano de Metas’, a educação ficou restrita à formação técnico-profissional. A educação de adultos continuou sendo vista a partir de dois objetivos centrais como apontam Haddad e Di Pierro (2000), sendo o primeiro o de servir como um mecanismo de acomodação das tensões que cresciam entre as classes sociais no meio urbano e, segundo, o de prover qualificações mínimas à força de trabalho para o seu bom desempenho diante do projeto nacional desenvolvimentista proposto pelo governo.

As campanhas de alfabetização continuaram sob a mesma perspectiva, sem avanços necessários na garantia de acesso e permanência na educação básica pública e de qualidade por parte da população trabalhadora. A educação começa a ser vista como investimento, necessário ao desenvolvimento do país. Assim, no Brasil, começa-se a atribuir a educação um valor econômico e ela passa a ser atrelada ao mundo produtivo. Segundo Paiva,

O “desenvolvimentismo” juscelinista começa a se acompanhar da exigência de que a educação forme os contingentes de mão-de-obra necessários para atender ao crescimento das indústrias (1987, p 161-162).

Nesse período, foi lançada a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CNEA) que acabou recebendo muitas críticas por conta de sua deficiência administrativa, financeira e também por suas orientações pedagógicas/metodológicas que não eram adequadas ao público adulto. O II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958) veio em um momento muito oportuno, na medida em que foi feito um balanço das políticas educacionais até então executadas e proporcionou um debate sobre as dificuldades da educação

---

<sup>10</sup> Eleito por uma coligação entre o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) – de origem getulista.

de adultos em seus diversos aspectos, tais como a organização, gestão, metodologias e processos pedagógicos. Este congresso foi um marco, pois como já mencionado, até então os analfabetos eram vistos como imaturos e ignorantes e nele essa perspectiva preconceituosa começa a ser debatida (Paiva, 1987). Como diz Paiva, o congresso marca o:

início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação (1987, p. 210).

Esses avanços precisam ser analisados dentro das condições históricas daquele momento, especialmente no que diz respeito ao turbulento processo político. Diversos grupos e representações buscavam junto à população sustentação política e a oferta de educação, ainda que sob campanhas de alfabetização, era um excelente meio para isso. Também, surgem movimentos que tentaram responder às questões colocadas neste congresso enfatizando o papel da educação como instrumento de recomposição do poder político e das estruturas sociais fora de pressupostos colocados pela ordem vigente: reintroduziram a reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro. É nesse momento que movimentos populares começam a se fortalecer. Esses apontamentos convergiram para uma nova visão do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos.

Diante das campanhas mencionadas e dos baixos resultados obtidos, surgem nesse período movimentos de base que se distanciam das orientações metodológicas das campanhas e buscavam metodologias alternativas próximas da realidade dos sujeitos. Sendo assim, vários estudos e pesquisas foram sendo desenvolvidas com o intuito de pensar a educação de adultos sob um outro olhar, o que resultou na construção de novos métodos de alfabetização. É a partir daí que a compreensão dada ao analfabeto e ao analfabetismo começa a mudar. O analfabetismo deixa de ser considerado o causador da pobreza e da situação econômica e passa a ser visto como parte do resultado de uma sociedade desigual. A proposta freireana é parte importante desta mudança ao criticar a forma como a educação estava sendo conduzida e os métodos utilizados. Ao defender a educação como instrumento de mudança social sob uma perspectiva libertadora, Paulo Freire a tornou mais humana permitindo que homens e mulheres fossem vistos e reconhecidos como sujeitos de sua história e não como meros objetos (Freire, 1982). Nessa visão mais ampla sobre a educação, foi possível perceber a alfabetização para além das técnicas e metodologias - alfabetizar, passou a significar mais do que ler e escrever. Era preciso

rever o modo como se concebia o mundo, permitindo a jovens e adultos a condição de construir uma consciência crítica, onde a leitura de mundo deveria preceder, sempre, a leitura da palavra (Freire, 2000).

Segundo Di Pierro (2005, p. 1117), esse movimento possibilitou “experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar estruturas sociais injustas”. Assim sendo, o analfabeto deveria ser considerado um sujeito histórico, portador de saberes, vontades e opiniões, formado e transformado pelas suas relações sociais e experimentações culturais. Uma compreensão oposta àquela que, até então, era difundida naquele contexto. A partir disso, o analfabetismo deixa de ser marginalizado e considerado a causa da pobreza e passa a ser compreendido como um dos efeitos da mesma, ou seja, o analfabetismo era consequência de uma sociedade amplamente desigual. Esse novo entendimento trazia para a sociedade a reflexão de que os processos educativos deveriam intervir na realidade para alterá-la. Com isso, os métodos e metodologias usados na alfabetização não poderiam se restringir ao mero letramento, precisavam ajudar os educandos a compreenderem a sua realidade, a identificarem a origem de seus problemas e a pensarem nas possibilidades de enfrentá-los e superá-los.

A partir de então, temos um novo período frutífero da educação de adultos. Segundo Paiva (1987, p. 211), sob este novo olhar, “as preocupações quantitativas não se acompanham mais do preconceito contra ao analfabeto e, ao lado delas, persiste a preocupação com a qualidade do ensino e com a revisão dos métodos”. Começa-se então uma busca por novas metodologias que dessem conta desta nova perspectiva. Temos uma reintrodução das reflexões sobre o social no pensamento pedagógico e o fortalecimento de grupos e ações em prol da Educação Popular de jovens e adultos com foco na participação ativa desses sujeitos na vida política.

Como aponta Paiva (1987), começam a surgir diversos programas pensados por intelectuais, estudantes e representantes da sociedade civil, sendo todos com o mesmo objetivo central – o de encontrar um procedimento para práticas educativas ligadas às artes e à cultura popular e, fundamentalmente, promover a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base. Os exemplos mais conhecidos desses programas são: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; a Campanha de Pé no Chão se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, e os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE). Com destaque, em 1958, surge a Campanha Nacional de Analfabetismo (CNEA) que mobilizou

educadores em prol de discussões que visaram buscar soluções para as dificuldades encontradas na educação de adultos. Porém, essa campanha acabou trazendo novamente a concepção de que para que o país pudesse se desenvolver era preciso erradicar o analfabetismo – como se fosse uma ‘doença’. Também ficou evidente o caráter compensatório ou de suplência da educação direcionada ao público adulto, o que contribuiu para que as políticas educacionais fossem direcionadas para a filantropia, sobretudo para instituições controladas pelas igrejas.

A década de 1960 nos apresenta novos marcos históricos no que diz respeito à educação direcionada a jovens e adultos no Brasil. O início da década, diante de um grande momento de efervescência política, ainda teve experiências que evoluíram no sentido da organização de grupos populares que buscavam defender e construir ações pedagógicas que valorizavam uma educação de adultos crítica, que buscasse a transformação social e que não estivesse vinculado a simples adaptação da população ao processo de modernização conduzido pelo Estado brasileiro, sob orientações externas (Fernandes, 1981).

Com o Golpe Militar de 1964 e a instalação de uma Ditadura Militar Empresarial no país, o cenário muda completamente. Inicia-se um momento de repressão e de perseguição aos projetos e iniciativas direcionados à educação popular adultos já mencionados. O Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do governo João Goulart que estava para ser implementado foi cancelado e os mentores passaram a ser perseguidos. Os movimentos sociais que realizavam programas de alfabetização também foram reprimidos, sob a justificativa de que eles eram subversivos e que disseminavam ideias subversivas para a população. Como exemplo, podemos citar o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o movimento ‘De pé no chão se aprende a ler’. De maneira geral, estudantes e professores que participavam dessas e de outras iniciativas foram cassados e seus direitos políticos foram perdidos (Paiva, 1987). Nesse período (1964 a 1985), as políticas educacionais direcionadas ao público adulto são repensadas e se adequam ao modelo de Estado que o período ditatorial instaura.

Os primeiros anos do regime não tiveram campanhas oficiais de educação/alfabetização de adultos, apenas a ‘Cruzada ABC (Ação Básica Cristã) que foi um movimento da sociedade civil, contou com apoio do governo. No entanto, muitos que tomaram a frente desse movimento também foram perseguidos e sofreram repressão até pelas lideranças católicas. Ao final, o programa se tornou apenas um instrumento de evangelização e perdeu suas características de Educação Popular. Há de ressaltar que diversas práticas educativas baseadas em preceitos da Educação Popular continuaram clandestinamente como movimentos de resistência. Porém, eram desenvolvidos de modo disperso e clandestino no âmbito da sociedade civil (Haddad; Di Pierro, 2000).

O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1968, preencheu a lacuna deixada pelo fim desses programas. Foi um programa importante no período e recebeu uma boa quantidade de recursos para a montagem de uma organização de âmbito nacional, dando suporte financeiro às secretarias estaduais e às comissões municipais criadas. Essas comissões municipais eram as responsáveis por executarem as ações localmente, centralizando as orientações, a supervisão pedagógica e a produção de materiais didáticos. O seu propósito era oferecer alfabetização ao maior número possível de adultos, porém sem dar a eles a oportunidade de continuar seus estudos caso desejassem. Sendo assim, ele seria extinto quando o problema do analfabetismo fosse resolvido, pois tinha pouca articulação com a educação básica (Di Pierro, 2001). Embora esse movimento utilizasse o nome que o aproximava do método desenvolvido por Paulo Freire (“palavras geradoras”), ele era totalmente esvaziado de reflexões críticas.

O MOBRAL, por ter uma significativa capilaridade e metodologia simplista foi muito importante na legitimação e manutenção da ditadura. Apple (2006) menciona que as políticas públicas materializadas nos espaços escolares criam e recriam formas de consciência, permitem o controle social, sendo suficientes nesse caso a ponto de dispensarem a necessidade de uso dos mecanismos abertos de dominação. O MOBRAL atendeu exatamente a essa necessidade, ao contribuir para a manutenção do poder pelos militares por meio da instrumentalização dos sujeitos alfabetizados. E, para além dessa legitimação interna, o MOBRAL foi uma resposta às orientações dadas pelos organismos internacionais, especialmente a UNESCO, que desde o final da segunda guerra colocava aos países dependentes a meta de combater o analfabetismo e de universalizar a educação como estratégia para o desenvolvimento socioeconômico do país (Furtado, 1974). Como mencionado no capítulo anterior, a UNESCO, a partir da década de 1970, começa a acompanhar de perto as novas demandas para o setor produtivo – surgem novas bases de produção mundial com a consolidação do Toyotismo. Essas novas condições trazem à educação novas exigências – especialmente no que diz respeito a mundialização do capital, que também apregoa a mundialização da educação – trazendo aos países dependentes a necessidade de fornecerem força de trabalho qualificada para determinados trabalhos e flexibilizando cada vez mais a sua formação.

Complementarmente, faz-se necessário destacar a reforma educacional que aconteceu com a promulgação da Lei nº 5692/1971. Dentre vários aspectos, destaco a flexibilização de oportunidades (pelo menos no texto da lei) para aqueles que não haviam terminado seu processo de escolarização. Ao nos apresentar aspectos importantes da Lei, Di Pierro; Joia e Ribeiro mencionam que:

Um dos componentes mais significativos do atendimento educativo preconizado pela Lei 5692/71 àqueles que não haviam realizado ou completado na idade própria a escolaridade obrigatória foi a flexibilidade. Prevista na letra da lei, ela se concretizou na possibilidade de organização do ensino em várias modalidades: cursos supletivos, centros de estudo e ensino a distância, entre outras. Nos cursos, frequentemente vigoram a seriação, a presença obrigatória e a avaliação no processo; sua característica diferencial é a aceleração, pois o tempo estipulado para a conclusão de um grau de ensino é, no mínimo, a metade do previsto para o sistema regular (2001, p 62).

Nesse ínterim, foi organizado o ensino em várias modalidades, incluindo cursos supletivos e centros de estudos a distância (TV, telepostos e vídeos gravados). Com eles foram possibilitadas a aceleração do processo, sendo que o término de um grau era possível na metade do tempo. Foi possível, em algumas modalidades, o fornecimento de material didático e a não exigência da frequência, sendo a avaliação feita periodicamente e por módulos. Para além dessa flexibilização, os exames supletivos ganharam força como mecanismo de certificação. Ressalta-se, também, que apesar de colocar a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, a Lei nº 5.692 colocou como obrigatória a oferta apenas para a faixa entre 7 e 14 anos, ou seja, o público jovem e adulto não teve seu direito garantido na educação básica regular - isso foi acontecer apenas com a Constituição Federal de 1988.

O MOBREAL enfrentou desafios e críticas, especialmente em relação aos resultados numéricos apresentados e à baixa qualidade na alfabetização dos sujeitos. O entendimento era de que apenas aprender a ler e a escrever (em alguns casos significava apenas aprender assinar o nome) não era suficiente para tirar estes sujeitos da condição de analfabetos funcionais - a continuidade dos estudos seria fundamental, porém isso não acontecia. Para sanar essa situação, já na década de 1970, foi criado um programa que correspondia a uma condensação do antigo curso primário (como se fosse um supletivo), visando a continuidade dos estudos dos sujeitos jovens e adultos. Foram criados cursos de suplência (Suplência I e II) com o objetivo claro de direcionar os jovens e adultos a uma formação rasa e superficial com instrução e domínio de habilidades necessárias ao mundo do trabalho naquele momento. Aumentar a escolaridade, especialmente com o ensino Médio (2º grau) poderia trazer ao trabalhador maior mobilidade diante dos postos de trabalho. Assim, como afirma Di Pierro (2001), podemos colocar a suplência como oportunidade educativa para um largo segmento da população e com três trajetórias distintas:

para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores;  
para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no

trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada (p. 65).

A partir desse contexto, é fácil perceber o caráter de suplência e compensação nas ações educativas direcionadas ao público jovem e adulto. Era preciso produzir resultados quantitativos para que a imagem do país externamente demonstrasse preocupação com os sujeitos jovens e adultos no que diz respeito à sua formação. Como bem sabemos, a preocupação nesse período era apenas com a alfabetização de caráter tecnicista, o que gerou um esvaziamento do sentido crítico e contextualizador que vinha sendo implantado anteriormente pelas ações pedagógicas da Educação Popular. Diante disso, as políticas educacionais de alfabetização de adultos se tornaram instrumento político de manutenção da ordem vigente e um mecanismo de formação de força de trabalho capaz de realizar tarefas simples.

### 3.2. DA ABERTURA POLÍTICA À HEGEMONIA NEOLIBERAL: OS EMBATES CURRICULARES NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (1985 A 2002)

O processo de abertura política no Brasil tem como indutores centrais a crise econômica mundial ocasionada pela crise na produção de petróleo gerando recessão econômica. Contudo, o fim da ditadura também foi induzido por questões internas importantes. A centralização do poder nas Forças Armadas começou a apresentar sinais de esgotamento com o aumento da repressão. O chamado ‘milagre econômico’ – que havia inicialmente sustentado parte do apoio ao modelo – se revelou uma grande farsa a partir dos anos 1970, quando o endividamento externo explodiu, a inflação disparou e o desemprego cresceu. Esse contexto trouxe ainda mais insatisfação popular.

A repressão aumentou significativamente, porém perdeu a eficácia diante do constante aumento da resistência organizada de setores progressistas que eram compostos por estudantes, sindicalistas, artistas, intelectuais que, apesar da censura e perseguição, conseguiram fortalecer suas pautas democráticas. Tivemos o aumento da pressão internacional em defesa dos direitos humanos e a realização de greves históricas, no final dos anos 1970, organizadas pelo movimento sindical que expunha a fragilidade do regime – ao mesmo tempo em que reforçava a capacidade da sociedade civil de se organizar de maneira autônoma.

Nesse contexto de desgaste, o próprio regime buscou uma transição que garantisse a anistia dos militares e manutenção dos seus privilégios. Assim, a abertura política se revelou



uma estratégia de manutenção dos interesses burgueses, sendo marcado por concessões e limites na responsabilização dos agentes da repressão (Chesnais, 1996). Esse movimento de abertura tem como marco histórico o movimento das "Diretas Já," que apoiava a "Emenda Dante de Oliveira," destinada a garantir eleições diretas para presidente em 1984. No entanto, a emenda não foi aprovada e a escolha do presidente foi feita indiretamente pelo Colégio Eleitoral entre Tancredo Neves e Paulo Maluf. Em janeiro de 1985, Tancredo Neves foi escolhido como novo presidente da República. Ele fazia parte da Aliança Democrática – o grupo de oposição formado pelo PMDB e pela Frente Liberal. Era o início do processo que conduziria ao fim do regime militar, mas não do domínio da burguesia (Chesnais, 1996).

No entanto, Tancredo Neves adoeceu gravemente às vésperas de sua posse em março de 1985, durante o contexto de transição para a democracia no Brasil, e acabou falecendo sem ter assumido o cargo. Em seu lugar, José Sarney, o vice-presidente indicado, assumiu a presidência, tornando-se o primeiro civil a ocupar o cargo após mais de duas décadas de regime militar. Com a formação da Assembleia Constituinte em 1986 e diante de significativos embates entre os que defendiam os interesses dos trabalhadores e os que defendiam a manutenção de privilégios burgueses temos a aprovação da Constituição em 1988, que consagrou direitos sociais e avançou em garantias democráticas.

No campo educacional, esse período de reabertura foi muito importante para os movimentos populares. Eles deixaram de atuar de forma clandestina para se organizarem como importantes instrumentos na luta pela democratização e da construção da carta magna. Foi nesse período que as ações direcionadas para a Educação Popular voltaram a germinar, pois as experiências de educação não formal voltaram a ser valorizadas em âmbito nacional (Di Pierro, 2001). Retoma-se o debate sobre a importância da Educação Popular e suas especificidades na alfabetização de adultos – ainda que na prática os preceitos político-metodológicos não fossem implementados. Como afirma Di Pierro (2005, p. 1119), “esse movimento de renovação pedagógica, entretanto, não repercutiu senão de modo tênue nas redes estaduais de ensino, que continuam apegadas ao paradigma compensatório (...)”.

Os dados para a época nos revelam que o MOBREAL não conseguiu cumprir minimamente o papel de reduzir o número de analfabetos. Com isso, o programa acabou sendo desacreditado e, em 1985, acabou sendo extinto – quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado. Nesse momento, os recursos foram direcionados a Fundação Educar que passou a dar apoio técnico e financeiro as mais variadas entidades e governos estaduais e municipais em suas ações – descentralizando as ações e abrindo mão do controle pedagógico (uma característica do MOBREAL). Em 1986, foi criada pelo Ministério da Educação uma

comissão para a elaboração das Diretrizes Curriculares Político-pedagógicas da Fundação Educar. Esse documento foi importante, pois demarcou a relevância de uma oferta pública, gratuita e de qualidade do Ensino Fundamental para jovens e adultos e defendeu uma identidade própria para essa modalidade. Neste documento, havia uma recomendação de criação de uma política nacional voltada ao público jovem e adulto, com garantia de metodologias e financiamento próprios (Haddad, Di Pierro, 2000).

Todos esses movimentos juntos criaram um ambiente favorável para que começássemos o rompimento da compreensão de que a educação de adultos deveria ter um caráter compensatório. Assim, foi possível caminhar em direção a movimentos que creditavam valor na educação e cultura popular e incentivar experiências inovadoras na alfabetização e na escolarização de jovens e adultos. Segundo Di Pierro (2005), algumas das iniciativas mais bem-sucedidas do período da democratização foram conduzidas por governos locais, em parceria com organizações e movimentos sociais, que emergiram na cena política e impulsionaram o reconhecimento dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Nesse período, destaca-se o texto da Constituição Federal que garantiu e ainda garante alguns direitos que se desdobraram em avanços na educação direcionada a jovens e adultos. Cito especificamente o ‘Artigo nº 208’ que garante, independentemente da idade, o direito ao ensino fundamental gratuito e de qualidade a ser entendido como dever do Estado a sua oferta. Ter essa garantia na carta magna foi um significativo progresso, pois trouxe a educação de adultos para um patamar de mesma relevância que as demais modalidades e essa garantia tornava-se um reconhecimento de que, até então, a sociedade tinha sido incapaz de garantir a todos a educação básica na idade adequada.

Inclusive, ao estabelecer a responsabilização dos poderes públicos pela oferta universal e gratuita à educação, no seu texto original, o ‘Artigo nº 50’ das ‘Disposições Transitórias da Constituição’ de 1988 conferiu um prazo de dez anos para a universalização do ensino fundamental e o fim do analfabetismo, período durante o qual as três esferas de governo ficavam obrigadas a dedicar a esses objetivos 50% dos recursos públicos vinculados à educação. Ainda que na prática isso não tenha acontecido, no que diz respeito aos aspectos legais e da garantia do direito à educação, foi um grande avanço.

Após a aprovação da constituição e sob as diretrizes da Fundação Educar (que representou um marco na descentralização da escolarização de jovens e adultos), iniciou-se um processo de descentralização dos recursos e do poder decisório que estavam concentrados no Ministério da Educação. Os estados e municípios passam a assumir, com seus orçamentos, a oferta e as demandas de alfabetização e de escolarização deste público. Neste processo, a

Fundação Educar conseguiu indiretamente subsidiar experiências inovadoras de educação voltada a jovens e adultos, que foram conduzidas por prefeituras municipais e por instituições da sociedade civil. Muitas delas apresentavam os princípios filosóficos e pedagógicos de Paulo Freire. Com isso, muitos educadores vinculados a Educação Popular foram absorvidos nessas experiências formais – uma importante oportunidade, visto que muitos deles tinham desenvolvido experiências de educação não formal (Paiva, 1987).

No entanto, o Brasil chega ao final da década de 1980 com um número exorbitante de analfabetos – fruto da ineficiência das políticas já mencionadas, especialmente do MOBREAL. Segundo Di Pierro (2001), os dados do IBGE para o ano de 1988, apontam para uma defasagem idade série expressiva: cerca de 5,3 milhões de pessoas de 15 a 19 anos frequentando a escola em situação de defasagem de ano ou mais. Ao analisar os dados, a autora afirma que “o índice de defasagem aumenta progressivamente com a idade, chegando próximo de 90% entre jovens de 18 anos” (2001, p. 8). A justificativa para esses processos vem da entrada precoce dos adolescentes das camadas mais pobres no mercado de trabalho formal ou informal e o aumento das novas exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho. Diante desta situação, a suplência permaneceu como uma oportunidade educativa para um expressivo número da população, especialmente para aqueles que iniciavam sua escolaridade já adultos; para adolescentes e adultos jovens que tinham iniciado o processo, mas que por razões sociais o interromperam e para jovens que entraram no ensino regular e acabaram acumulando grande defasagem idade série. Concorro com Di Pierro; Joia e Ribeiro (2001) que, ao analisar este quadro de grande demanda e de garantias constitucionais sobre direitos educativos, destacam que seria sensato pensar, que na próxima década, teríamos:

ampliação significativa do atendimento e multiplicação de iniciativas visando fazer frente aos enormes desafios pedagógicos colocados para a Educação de Jovens e Adultos no contexto de consolidação da democracia, concomitantemente ao crescente agravamento da situação econômica do país (p. 65).

Porém, não foi isso que aconteceu. A Fundação Educar é extinta em 1990, sob o governo do primeiro presidente eleito – Fernando Collor de Melo – com a justificativa de que precisava fazer um enxugamento da máquina administrativa. Esses ajustes faziam parte da implementação de um plano de ajustes das contas públicas e de controle da inflação. Neste momento, o fim da Fundação Educar representou uma maior descentralização das políticas voltadas à educação de adultos, pois “representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios” (Haddad,

Di Pierro, 2000, p. 121). Inclusive, foi uma transferência de responsabilidade que ia bem além da gestão pedagógica; ela também significava que, agora, estados e municípios precisariam assumir financeiramente estas atividades – sob um cenário de constante aumento de matrículas. O governo prometeu, em substituição à Fundação Educar, desenvolver o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) para que os recursos federais pudessem continuar sendo distribuídos para instituições públicas, privadas e comunitárias que ofertassem ações de alfabetização. No entanto, um governo fortemente pressionado pelo impeachment, não conseguiu fazer com que o programa saísse do papel e o pouco que se havia construído foi abandonado no mandato de Itamar Franco, seu sucessor. A ausência de um incentivo político e financeiro por parte do governo federal, levou os programas estaduais e municipais – responsáveis pelo grande atendimento do público jovem e adulto – a uma situação de estagnação e declínio.

Era de se esperar este tipo de condução das políticas educacionais, especialmente das políticas educacionais voltadas aos jovens e adultos. A década de 1990 marca um período de grandes transformações econômicas e sociais. Os pressupostos neoliberais passam a ser inseridos na gestão do Estado. Começa-se a criar modelos educacionais baseados na gestão empresarial que focam a eficiência; transforma-se a relação entre estudantes e professores em uma estrita relação econômica de ofertante e consumidor e coloca-se os estudantes sob a perspectiva de que a educação pode ser uma mola propulsora para o acesso ao consumo – uma condição para a sociabilidade capitalista (Gentili, 1994)

A partir de então, o processo de mundialização do capital é ainda mais destacado nos documentos produzidos pelos organismos internacionais para os Estados dependentes. No caso do Estado brasileiro, a UNESCO começa a ter um papel muito importante na consolidação das ideias neoliberais nas políticas educacionais. Ainda que, a partir da Constituição Federal, tenhamos tido avanços significativos na garantia de direitos, a pressão do grande capital sobre as políticas educacionais fez com que elas fossem, em grande parte, ajustadas aos preceitos neoliberais. Assim, a partir da década de 1990, as políticas públicas educacionais brasileiras, sobretudo as construídas para os sujeitos jovens e adultos, refletiram esses interesses envoltos em um discurso pautado na sociabilidade capitalista.

Diante das pressões externas do capital financeiro e da elite nacional subordinada a ele, o Estado brasileiro incorporou em sua agenda as reformulações propostas pelo Consenso de Washington e passou a defender os interesses dos banqueiros e credores internacionais. Isso ficou claro com o desmantelamento do Estado nacional-desenvolvimentista no campo social e na execução de políticas regulatórias nas áreas estratégicas que favoreceram os bancos

estrangeiros e as empresas transnacionais. Como aponta Behring (2008, p. 198), a aplicação dos novos marcos da nova ordem econômica mundial e da adaptação do Estado brasileiro à concepção de Estado mínimo implicou em “uma forte destruição dos avanços, mesmo que limitados, sobretudo se vistos pela ótica do trabalho, dos processos de modernização conservadora que marcaram a história do Brasil”. A incorporação efetiva dessas reformas se deu, com destaque, a partir dos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), entre janeiro de 1995 e janeiro de 2003 – como veremos mais à frente.

É a partir desse período que observamos o processo de grandes mudanças que tinham e ainda tem por objetivo o ajustamento econômico/social do país ao modelo neoliberal, adequando-se aos moldes de um Estado gerencial. O resultado foi a redução do Estado para as questões sociais, perdas de direitos e o enfraquecimento dos compromissos ético-políticos presentes na Carta Magna. Para Behring (2008), a reforma do Estado não aconteceu em sua plenitude. Na verdade, tivemos uma “contrarreforma”, pois o discurso do programa de reforma se fundamenta apenas em elementos fiscais. A preocupação com a proteção social, presente nos planos e emendas constitucionais que fundamentam legalmente a reforma, é meramente aparente, visando apenas torná-la mais socialmente aceitável. Nessa perspectiva, o Estado mínimo centraliza as decisões nas mãos de poucos que o controlam – leia-se burguesia – e descentraliza as responsabilidades de execução das políticas públicas, transferindo a responsabilidade para a sociedade civil organizada, em especial para o empresariado.

O Estado brasileiro, com fortes direcionamentos neoliberais, assume para si as orientações preconizadas pela burguesia brasileira associada de maneira subordinada e dependente na divisão internacional do trabalho (Furtado, 1974; Chesnais, 1996), responsável e maior interessada na manutenção das relações sociais que favorecem a acumulação. Assim, os organismos internacionais atuam para que o ideário neoliberal se enraíze nas ações do Estado brasileiro e para que possam chegar até os sujeitos jovens e adultos por meio de suas políticas públicas – aqui destacadas, as educacionais.

No caso brasileiro, como venho mencionando neste trabalho, dentre diversos organismos internacionais destaca-se a atuação da UNESCO que possui uma representação estabelecida desde 1964, sendo que o escritório da instituição no país iniciou suas atividades a partir de 1972. No entanto, foi a partir de 1990 que as ações ganharam maior força em função da “Conferência Mundial de Educação para Todos” (Jomtien, Tailândia, 1990). Essa conferência reuniu, pela primeira vez, a UNESCO, o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial.

Desde então, a UNESCO vem atuando por meio de projetos de cooperação técnica com o Estado brasileiro. Estes têm por objetivo auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as grandes metas acordadas pelos Estados financiadores. Deve-se destacar, nesse processo, a inerente participação da sociedade civil organizada, especialmente os setores que representam os ideais neoliberais e que possuem pleno interesse sobre as políticas educacionais do país (Chilante, 2010).

Com a conferência de Jomtien (UNESCO, 1990), foi mobilizado nos países signatários o reforço à privatização de diversas áreas, sobretudo, das políticas direcionadas à modalidade educacional voltada ao público jovem e adulto. A compreensão da oferta da educação para adultos como política compensatória foi destacada com a inclusão de metas relativas à redução de taxas de analfabetismo. Também, buscou-se a expansão dos serviços de educação básica e capacitação de jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais – porém na prática pouco foi feito. Diante do que foi exposto em Jomtien, a educação primária ganhou destaque e se tornou foco das principais reformas educativas de países como o Brasil. Indiretamente, os organismos envolvidos passaram a desestimular os investimentos em educação de adultos – focalizando na universalização da educação primária, especialmente a infantil.

Neste processo, o Estado brasileiro descentralizou suas responsabilidades sobrecarregando os estados federativos e municípios – o que reforçou as ações privatistas. Como consequência, um grande contingente de jovens e adultos não concluíram seu processo de escolarização por conta dos deficientes sistemas regulares de ensino e da insuficiente cobertura necessária à demanda existente, ou seja, tiveram seu direito a pouco conquistado no período de redemocratização, negado pelo Estado brasileiro (Oliveira, 2000; Haddad; Di Pierro, 2000b).

Em 1993, o Governo Federal inicia um processo de consulta participativa objetivando construir um plano de política educacional – um dos compromissos firmados na “Conferência Mundial de Educação para Todos” (1990). Nessa ocasião, o Brasil figurava entre os 9 países que mais contribuía para o número de analfabetos no mundo. Como aponta Haddad e Di Pierro (2000), concluído em 1994, o ‘Plano Decenal’ fixou metas de prover oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados. Porém, diante da instabilidade política e monetária e a proximidade com as eleições, os avanços foram tímidos. O ‘Plano Decenal’, ainda sob a égide do neoliberalismo, ganha outros direcionamentos com o novo governo, agora sob o comando de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Essa reforma colocada ao Estado brasileiro trouxe alterações significativas no que diz respeito à maneira como as políticas sociais e os serviços deveriam ser compreendidos e ofertados à população. Nessa década, tivemos um processo de grandes mudanças que visavam/visam o ajustamento econômico/social do país ao modelo/matriz neoliberal, o que resultou no dismantelamento do Estado e dos seus compromissos ético-políticos e sociais firmados na Constituição Federal de 1988.

Com a intensificação do processo de mundialização do capital e das imposições das agências internacionais, o Brasil começou a se adequar à cartilha neoliberal. Foram feitos muitos ajustes estruturais para que houvesse o que chamaram de ‘disciplina fiscal’, dentre eles cito a limitação dos gastos públicos à arrecadação (o que impactava diretamente nas políticas sociais); focalização dos gastos públicos em saúde, infraestrutura e educação (áreas que poderiam trazer maior desenvolvimento e retorno no curto e médio prazo); reforma tributária com direcionamento na cobrança de impostos diretos e redução dos indiretos (o que onera o trabalhador e desonera o grande capital); esforços econômicos para taxas de câmbio competitivas e eliminação de barreiras alfandegárias que pudessem atrapalhar o comércio externo; facilitação de circulação do capital externo e de investimentos das grandes corporações e privatizações de setores estratégicos para a soberania do país e desregulamentação das leis trabalhistas, visando o barateamento do custo de força de trabalho (Behring, 2008).

Esse processo correspondeu às demandas internacionais para a inserção subalterna do país no quadro econômico vigente. Para Behring (2008, p. 198), esta opção implicou em “uma forte destruição dos avanços, mesmo que limitados, sobretudo se vistos pela ótica do trabalho, dos processos de modernização conservadora que marcaram a história do Brasil”. E é sob essa reflexão que se entende que a reforma do Estado tem um sentido totalmente ideológico. Seria, então uma “contrarreforma” do Estado, pois o discurso do programa de reforma se fundamenta apenas em elementos fiscais. A pretensa preocupação com a proteção social presente nos planos e emendas constitucionais que dão embasamento legal à reforma são apenas para deixá-la mais aceitável socialmente.

Para além disso, a absorção das orientações do Estado brasileiro frente às exigências colocadas pelos organismos internacionais continuou de maneira expressiva. O “Relatório Jacques Delors” (UNESCO, 1996) é mais uma evidência desse processo. Neste documento, a importância da participação da sociedade civil organizada na formulação, no direcionamento e na execução das políticas públicas educacionais foi fortemente destacada. O conceito de uma ação solidária em prol de um bem comum, nesse caso a educação, ganha força como observamos no trecho em que o relatório frisa a relevância de “uma sociedade civil ativa que,

entre os indivíduos dispersos e o longínquo poder político, permita cada um assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão ao serviço de um destino autenticamente solidário” (1996, p.63).

Este relatório reforçou a participação da sociedade civil nos diversos aspectos e direcionamentos ligados à educação como um todo. Mas, foi no ano seguinte, na V CONFINTEA<sup>11</sup> (UNESCO, 1997), que esse ideal neoliberal de terceira via<sup>12</sup> chegou a Educação de Jovens e Adultos. O documento estimulou a participação de empresários, entidades religiosas e outras organizações sociais a atuarem diretamente na construção e na execução das políticas educacionais para este público. O documento ainda colocou o Estado com um relevante papel na garantia dos direitos, mas passa a entendê-lo como um prestador de serviços educacionais. Diante disso, torna-se plausível a possibilidade de terceirizar este serviço para a sociedade civil que, na concepção destes, pode ser mais eficiente em gerir e alocar recursos públicos. O documento afirma que o Estado possa, dentre suas várias atribuições, “assessorar, financiar, supervisionar e avaliar, além de propiciar formas de participação do setor privado no oferecimento dessa modalidade de ensino” (UNESCO, 1997, p. 91). Complementarmente, menciona que a sociedade civil pode/deve atuar:

Garantindo o apoio necessário nas áreas financeiras, administrativas e de gestão e reforçando os mecanismos de aliança intersetorial e interministerial, facilitando, ao mesmo tempo, a participação das organizações da sociedade civil em atividades complementares à ação governamental, mediante apoio financeiro adequado (UNESCO, 1997, p. 38).

Portanto, o que observamos diante desses documentos é a forte relação entre os ideais neoliberais disseminados pelos organismos internacionais e as políticas públicas educacionais construídas pelo Estado brasileiro nesse período. A compreensão do Estado gerencial marca a trajetória destes documentos e das políticas nacionais. Diante disso, temos a expansão significativa da atuação da sociedade civil e uma regressão em relação ao Estado defensor das questões sociais, ocasionando um forte impacto na qualidade das políticas públicas oferecidas

---

<sup>11</sup> Realizada em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997. Teve como tema da conferência, “Aprendizagem de adultos, uma chave para o século XXI”. Nos documentos “Declaração de Hamburgo” e “Agenda para o Futuro”, a proposta era a aprendizagem para todos ao longo da vida.

<sup>12</sup> Modelo político/econômico/social que busca constituir uma alternativa à socialdemocracia e ao liberalismo. Representa uma tentativa em se manter uma política econômica capitalista de maximização do lucro na extração da mais valia associada a uma política social compensatória e progressista aos mais pobres. No entanto, a Terceira Via, de fato, é um neoliberalismo ‘humanizado’, pensado para apaziguar as lutas sociais e manter a lógica capitalista.



a classe que vive do trabalho. Behring (2008) nos mostra como se deu esse processo do Estado ceder às pressões do capital internacional assumindo uma posição mínima e transferindo suas responsabilidades para outros. Para ela:

(...) os Estados nacionais restringem-se a: cobrir o custo de algumas infraestruturas (sobre as quais não há interesse de investimento privado), aplicar incentivos fiscais, garantir escoamentos suficientes e institucionalizar processos de liberalização e desregulamentação, em nome da competitividade. Nesse sentido último, são decisivas as liberalizações, desregulamentações e flexibilidades no âmbito das relações de trabalho – diminuição da parte dos salários, segmentação do mercado do trabalho (p. 59).

Este processo fica ainda mais visível quando analisamos nesse período a evocação do discurso que apontava a necessidade das privatizações de setores até então considerados estratégicos para a soberania nacional. Diante do governo FHC destaca-se a privatização da Telebrás (empresa estatal de telecomunicações), da extinta ‘Vale do Rio Doce’ (empresa estatal de minério de ferro), sem contar a forte pressão para a privatização da Petrobras (empresa estatal de petróleo e gás natural) nesse período – que acabou tendo seu capital aberto e ficando nas mãos do mercado mais à frente no Governo Lula. Estes processos de privatizações significaram o aniquilamento de alguns setores estratégicos sem, em contrapartida, diminuir um real sequer das dívidas externa e interna como era prometido. O Estado ‘mais eficiente’, por ser mínimo e menos robusto, não se materializou.

Outro ponto a se notar está na absorção por parte do Estado de termos e conceitos que refletem a lógica empresarial na gestão pública, tais como produtividade, qualidade total, competitividade, eficiência e eficácia. Ainda que todos nós queiramos um Estado eficiente, eficaz e com serviços de qualidade, a dualidade está em pensar nessas características diante de um Estado mínimo, sob a lógica empresarial. Certamente a educação não ficaria imune a isso, fazendo com que as discussões educacionais fossem subordinadas aos preceitos economicistas.

O governo de FHC cumpriu à risca a cartilha neoliberal, e incorporou seus pressupostos nas políticas construídas durante seus dois mandatos. De maneira geral, elas focaram em criar nas futuras gerações uma cultura empresarial, sendo esta geração educada para aceitar passivamente a perda de direitos, aumento do desemprego, instabilidade social, privatização de bens públicos. De outro lado, forçava-se uma mentalidade de competição, individualismo e passividade política. Aliado a isso, tinha-se como objetivo o aumento da produtividade e a preparação do trabalhador para o desenvolvimento de novas atividades laborais que haviam absorvido a ciência e a tecnologia das grandes empresas multinacionais. Como aponta Neves

(2005, p. 172), “evidencia-se, cada vez mais, que o papel da escola, nesta perspectiva, consiste na efetivação da submissão técnica e ético-política da classe trabalhadora aos objetivos da burguesia brasileira”.

Em seu projeto de implementação do neoliberalismo no Brasil, sob a ótica de um Estado dependente, FHC coloca de lado o ‘Plano Decenal’ construído no governo anterior e prioriza a implementação de uma reforma político institucional voltada à educação pública. Para isso, ele aprova uma ementa constitucional que suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental de jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita – o que desobrigou o Estado a construir políticas eficientes de mobilização para a educação de adultos. Com base em um argumento controverso de que a educação de jovens e adultos oferecia um custo-benefício menos favorável que a educação primária de crianças, fez com que os recursos fossem focalizados no ensino fundamental de crianças e adolescentes, sendo ele visto como uma estratégia na prevenção contra o surgimento de novos analfabetos. Por isso, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, o governo excluiu as matrículas do ensino supletivo do grupo de matrículas que faziam parte da base de cálculo para os repasses de recursos aos estados e municípios – o que trouxe o desestímulo à criação de vagas e manutenção das já existentes (Di Pierro, 2005).

A educação, sob o olhar da agenda neoliberal de FHC, passou a ser encarada como um serviço a ser prestado pelo mercado e pela filantropia – o que a distanciou da concepção de um direito social para todos (Behring, 2008). Concordo com Neves (2010) em afirmar que as políticas educacionais do período possuíam pelo menos três grandes objetivos: primeiro era o de estabelecer uma cultura empresarial nas gerações futuras, a partir da concepção educacional ofertada pelo Estado. Isso permitiria que a classe trabalhadora aceitasse como natural a perda inerente de soberania nacional, a desindustrialização, o desemprego, a flexibilização das relações no mundo do trabalho, a instabilidade social e profissional, o reforço da exclusão social, a intensificação dos processos de privatizações inclusive das políticas sociais, a perda de direitos sociais e o incentivo à competição e ao individualismo como estratégias de sobrevivência social.

Um segundo objetivo estaria atrelado ao aumento da produtividade de alguns setores considerados chaves no processo de mundialização do capital. Isso significava que seriam necessários investimentos na formação profissional do trabalhador para que ele pudesse se adequar ao modelo produtivo cada vez mais flexível e com exigências em relação as habilidades e competências do trabalhador cada vez mais refinadas.

E o terceiro, não menos importante, colocado por Neves (2010), refere-se a desenvolver um modelo educacional que pudesse contribuir para os dois objetivos anteriores e, ao mesmo tempo, criar uma ‘aceitação’ aos novos moldes neoliberais, contribuindo para a manutenção da sociabilidade capitalista. Complementarmente, preparar um trabalhador cada vez mais polivalente e capaz de se adaptar às novas tecnologias empregadas nos processos produtivos cada vez mais internacionalizados.

Como já abordado, este Estado neoliberal repassa os custos das políticas sociais para seus usuários, ao mesmo tempo em que garante a rentabilidade do grande capital. Diante disso, emprega-se a lógica cada vez mais presente do custo-benefício (investimento-retorno) na aplicação do orçamento, o que no caso educacional causou ainda mais disparidades. Mas, como a EJA foi pensada a partir de 1990, sob a cartilha neoliberal? Como a perspectiva de suplência ficou marcada nas políticas educacionais, especialmente as curriculares, para jovens e adultos?

A EJA fica ainda mais distante dos investimentos educacionais e tem suas políticas cada vez mais esvaziadas, na medida em que se foca no ensino regular, especialmente na etapa do Ensino Fundamental, como investimento de melhor custo-benefício (Di Pierro, 2001). Diante desse cenário, abriu-se espaço para a atuação ainda mais fervorosa da iniciativa privada, na medida em que o Estado se recolheu de sua responsabilidade. Complementarmente, inicia-se um processo de parcerias com entidades da sociedade civil para a execução de políticas de responsabilidade do Estado. Assim, temos a consolidação da educação como uma mercadoria, sob uma lógica privatista de prestação de serviços – de raiz empresarial. Configurando-se assim um modelo educacional liberal hegemônico que ainda reafirmava a concepção compensatória e supletiva da Educação de Jovens e Adultos (Haddad; Di Pierro, 2000).

A educação para adultos perde espaço, especialmente quando retirada do acesso à manutenção financeira do FUNDEF em 1996, com a supressão da obrigatoriedade do ensino fundamental de jovens e adultos via emenda constitucional. Esses dois fatores trouxeram um esvaziamento das matrículas para este público e o enfoque no jovem/adolescente, como estratégia na prevenção contra o surgimento de novos analfabetos. Nesse momento, o direito social conquistado na Carta Magna se fragiliza e a população jovem e adulta que buscava ter acesso aos bancos escolares, teve seu direito negado novamente.

Ainda neste contexto, em 1996, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que foi um importante avanço no estabelecimento dos direitos educacionais no país. No entanto, vale ressaltar que durante os oito anos de tramitação da matéria tivemos muitos dos acordos e consensos construídos pelos debates na sociedade civil desprezados no documento. No caso da educação voltada a jovens e adultos, ela representa um marco histórico

para a consolidação da EJA como modalidade educativa e avança ao reconhecer a educação como um direito público e subjetivo de qualquer pessoa, de qualquer faixa etária. Salvo esses avanços, tivemos poucas inovações. Os artigos que fazem referência apenas reafirmam o direito de jovens e adultos ao ensino básico adequado às peculiaridades destes sujeitos e o dever do Estado de garanti-lo gratuitamente em forma de cursos e exames supletivos (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001). Com isso, é preciso compreender que este documento diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular de crianças e adolescentes e manteve a ênfase nos exames supletivos ao reduzir a idade mínima para ter acesso a essa certificação de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio. Isso acabou por sinalizar às redes estaduais e municipais um incentivo cada vez maior para o ensino supletivo e para os mecanismos de aceleração do ensino regular, visando à correção do fluxo escolar. Como estratégia para driblar a falta de recursos oriundos da restrição do FUNDEF, muitas redes estaduais e municipais acabaram convertendo esses cursos supletivos em programas regulares de aceleração – o que não dava garantias ao público jovem e adulto de uma educação de melhor qualidade (Haddad; Di Pierro, 2000).

Ao analisar as mudanças trazidas pela LDB, Haddad e Di Pierro mencionam que

A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto (2000, p. 121)

Sendo assim, ainda que o documento promova uma maior integração entre os sistemas de ensino, ele também traz certa indeterminação em relação as modalidades e seus respectivos público alvos e diluiu a importância das especificidades pedagógicas dos sujeitos pertencentes a esses sistemas. Isso acabou aumentando a identificação entre o ensino supletivo (com uma formação simplista e aligeirada), a Educação de Jovens e Adultos e os mecanismos de aceleração do ensino regular, na medida em que cada vez mais os estados federativos e os municípios o aplicavam visando à correção do fluxo escolar. A partir de então, a EJA adquire bases legais que possibilitam seu distanciamento de uma proposta de modalidade educacional focada em um público majoritariamente adulto trabalhador.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) avançou ao ser considerada modalidade<sup>13</sup> de educação, ganhou pouco destaque nas políticas públicas dos anos 1990. Isso porque a LDB, em certo sentido, criou uma desresponsabilização do Estado em atendimento a este público, pois não deixou clara de quem era a responsabilidade de ofertá-la e, com isso, acabou criando condições para que a reforma pretendida pela agenda neoliberal chegasse à EJA. Diante disso, a EJA se tornou uma modalidade que ofertava educação de ‘segunda classe’ no rol das políticas educacionais do período – pois tinha, na perspectiva neoliberal, uma relevância menor. Outro aspecto notável foi que ao não se exigir do Estado uma postura ativa na gestão e no financiamento da EJA, deixou-se de criar condições de acesso e permanência dos sujeitos jovens e adultos ao modelo ofertado, fazendo com que tivéssemos poucos avanços nesse sentido. Assim, as iniciativas se tornaram pontuais e sob a gerência dos estados federativos e dos municípios que possuíam pouco recurso (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Nesse ínterim, temos outro desdobramento sobre a EJA da perspectiva neoliberal de educação – a sua visão de suplência sobre seu público. Um ponto que fortaleceu essa compreensão vem do fato da LDB, aprovada em 1996, manter o conceito ainda da década de 1970 de ensino supletivo, colocando a modalidade com caráter compensatório e voltada à reposição do ensino fundamental regular. Inclusive, foi restaurada a ideia de exames supletivos que visavam aligeirar ainda mais este processo e que se vinculavam a uma ideia de certificação do adulto sem a necessidade de passar efetivamente pelo processo de escolarização. Um claro processo de empobrecimento da concepção de Educação de Jovens e Adultos e do próprio processo de escolarização como um todo (Di Pierro, 2001).

Complementarmente, pensando nestas reformas, cito a separação entre educação básica e formação profissional intensificada a partir da promulgação da LDB (Brasil, 1996). O Decreto nº 2208/1997, sob a agenda liberal, criou uma grande dualidade estrutural no ensino brasileiro, pois separou a educação básica da educação profissional na oferta e na perspectiva curricular. Com isso, de um lado a educação científico-tecnológica mais refinada permaneceu restrita a um pequeno grupo de trabalhadores e, por outro lado, a oferta de cursos profissionais simplificados,

---

<sup>13</sup> Embora a LDB (BRASIL, 1996) não apresente uma definição explícita do termo “modalidade educacional”, o utiliza para designar formas específicas de organização da educação escolar que respondem a características, necessidades e contextos próprios de determinados grupos de estudantes. Entre essas modalidades, a legislação destaca a Educação de Jovens e Adultos (arts. 37 e 38), a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (arts. 58 a 60) e a Educação Profissional e Tecnológica (arts. 39 a 42), além de prever diretrizes diferenciadas para outras modalidades, como a Educação Escolar Indígena (art. 78) e a Educação a Distância (art. 80).

de baixa duração e de baixos custos, foram destinados a grande maioria da população jovem e adulta – que estaria naquele momento excluída do emprego formal ou realizando atividades de trabalho precarizadas. Um exemplo claro desta política foi o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) que tinha por objetivo qualificar 20% da população economicamente ativa por meio de parcerias público-privadas que colocaram a sociedade civil no papel de executoras destes cursos destinados aos jovens e adultos de baixa renda e pouca escolaridade (Di Pierro, 2005).

Essas orientações estavam em sintonia com o que os organismos internacionais colocavam como orientações para os países dependentes como o Brasil que estavam implementando a agenda neoliberal. Para ele, os cursos profissionais simplificados e aligeirados citados poderiam trazer maiores retornos futuros, na medida em que existe uma constante mudança nos postos de trabalhos com a chegada de novos paradigmas tecnológicos aplicados à produção, bem como porque não fazia sentido (do ponto de vista hegemônico), investir em formação mais complexa para aqueles que já adultos trabalhavam em atividades simples e que não exerceriam atividades intelectuais, a saber os pobres, mulheres, negros e demais minorias (Kuenzer, 1999).

Outro aspecto interessante é que a LDB também previa que o poder executivo federal elaborasse e submetesse ao Congresso Nacional planos plurianuais de educação. De maneira mais específica, as disposições transitórias da nova LDB determinaram que a União criasse um ‘Plano Nacional de Educação (PNE)’ de duração decenal. Essa formulação estava em linha com as determinações internacionais, especialmente com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). Com isso, em meados dos anos 1997, o MEC deu início ao processo de consultas e depois, em 1998, apresentou o projeto do PNE ao Congresso Nacional. As propostas relativas a educação de jovens e adultos não se constituíram inovadoras nesse documento e as discussões estavam concentradas na abrangência das metas e nos montantes de financiamento (Haddad; Di Pierro, 2000).

No âmbito das discussões do PNE, foram colocados três grandes desafios para a educação de jovens e adultos: acabar com o analfabetismo como forma de pagar uma importante dívida social; formar o contingente de jovens e adultos para o mundo do trabalho e criar oportunidades de educação permanente. Assim, as discussões apontavam para ações direcionadas aos jovens e adultos analfabetos e pouco escolarizados e de políticas direcionadas ao Nordeste, à população feminina, às etnias indígenas e afrodescendentes – compreendendo que o direito constitucional e as exigências sociais de conhecimento para este público eram de no mínimo ter o ensino fundamental completo. Porém, apesar destas discussões, o documento

apresentou apenas propostas restritas à alfabetização e as quatro séries iniciais do ensino fundamental (Haddad; Di Pierro, 2000).

Diante do exposto, observamos a EJA ser tratada como apêndice da educação dita ‘regular’ e, por isso, assumir um papel vinculado ao de suplência para os adultos não escolarizados. Sem recursos próprios para o desenvolvimento de uma estrutura necessária à consolidação de uma modalidade própria, particular e única, a EJA acabou sendo absorvida pelos processos e exames supletivos que aligeiravam o processo de escolarização e focavam na alfabetização, formação profissional simples, baixa qualidade e certificação aligeirada deste público. Assim, a compreensão era clara: os adultos que poderiam ser sujeitos de uma modalidade pensada aos jovens e adultos trabalhadores com metodologias, currículo e pensamento pedagógico próprios, ficaram à mercê de ações pontuais que não garantiam o direito (Haddad; Di Pierro, 2000).

Vale ressaltar que essa perspectiva vexatória em que as políticas públicas educacionais para jovens e adultos foram conduzidas, perduraram durante todo o governo FHC e se desdobraram sobre as políticas curriculares. Ainda que diante de intensos processos de luta da classe trabalhadora, a construção de um currículo nacional que absorvesse as ideias liberais foi inevitável. A defesa de um currículo básico nacional presente na LDB (Brasil, 1996) foi um avanço na garantia de um ensino de qualidade no país, na medida em que se garantiu um mínimo comum aos brasileiros no acesso aos conhecimentos historicamente acumulados – algo fundamental no combate às desigualdades educacionais. Porém, a consolidação desta conquista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) unida a não inserção da EJA como modalidade a ser debatida nesse processo, nos revela muitas contradições. Neste momento, destaco a concepção de suplência atribuída à EJA na perspectiva curricular, já que anteriormente apresentei outros aspectos relevantes deste processo de consolidação dos documentos nacionais norteadores de currículos (Di Pierro, 2005).

Sem a devida atenção às suas especificidades, a EJA passou a ser trabalhada a partir da mesma organização pedagógica, dos mesmos saberes, habilidades e competências do ensino regular. Como já mencionado, os parâmetros foram pautados na pedagogia das competências e habilidades que priorizam a dimensão subjetiva da aquisição de conhecimentos, atribuindo pouca atenção às dimensões sociais e históricas do processo educativo. Assim sendo, para além dos desafios já enfrentados até então pela educação de jovens e adultos, agora com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) o desafio era o de adequar o currículo pensado para o ensino regular aos jovens e adultos e torná-lo significativo – se é que isso seria possível (Di Pierro, 2006).

Sendo assim, a educação de jovens e adultos se resumia a ações de suplência, sob o viés de disponibilizar uma oportunidade simplória de ter acesso novamente aos saberes que eram trabalhados na ‘educação regular’. Porém, sob uma oferta precária em todos os sentidos, inclusive no curricular. Os cursos supletivos eram organizados para que, de maneira aligeirada, certificassem os sujeitos jovens e adultos sem se comprometerem com a qualidade do ensino e da aprendizagem. A lógica era oferecer o mínimo, para um público subalternizado. Não havia uma compreensão da educação de jovens e adultos como uma modalidade e que, por isso, requeria toda uma estrutura curricular e pedagógica própria. Com isso, ela assume um papel secundário nas políticas curriculares e acaba sendo restringida à uma perspectiva de suplência – algo distante das aspirações dos jovens e adultos.

Outro documento curricular importante a ser destacado nesse período são as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2000a), que como já abordado no capítulo dois, consolidou um importante avanço no reconhecimento da EJA como modalidade e de suas especificidades. Nas DCNs, a educação voltada para jovens e adultos é defendida como uma modalidade que exige abordagem pedagógica e curricular própria. Assim, este documento apresenta neste momento uma reflexão importante, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) não contemplavam a Educação de Jovens e Adultos em suas especificidades.

Como já apontado neste trabalho, precisamos compreender a construção das DCNs em um contexto de disputa – de um lado a classe trabalhadora defendendo seus interesses pautados em uma concepção popular de educação e, de outro, os grandes grupos que defendem uma educação de adultos a serviço do mercado. Nessas diretrizes, a EJA é reconhecida como modalidade da Educação Básica e como direito. Ainda que em seu texto busca-se afastar a ideia de compensação e suplência ao apresentar as funções de reparação, equidade e qualificação – o que é um avanço – o parecer estabelece normas e regulamenta o ensino supletivo, determinando suas condições para a execução. A construção deste documento apresenta, portanto, avanços significativos garantidos pela luta dos trabalhadores em prol de uma educação de adultos com sua própria identidade e com qualidade. No entanto, cabe ressaltarmos que o presente documento também aponta diretrizes que se articulam aos pressupostos neoliberais. E como foco desta discussão, resgato a perspectiva de suplência ainda presente no documento.

Em consonância com a LDB, que colocou a idade mínima para a inserção de jovens e adultos na modalidade para 15 e 18 anos (fundamental e médio), as DCNs também estabeleceram essa mesma regra para a certificação via exames supletivos, conforme notamos no 7º e 8º artigos da resolução (Brasil, 2000a). Aliado a essa orientação, no artigo 9º, foi estabelecido que cada sistema de ensino seria responsável por regulamentar, estabelecer os



procedimentos e organizar a realização desses exames. Diante do exposto, a EJA permanece com um sentido ideopolítico e sociocultural atrelado à suplência e, para além disso, atribui aos estados e municípios parte importante da responsabilidade de sua gestão – porém sem a devida contrapartida financeira da União. Esse forte incentivo aos exames supletivos fez com que a modalidade não se desenvolvesse, na medida em que era mais rápido e barato a certificação pelos exames supletivos. Assim, a EJA continuou sendo refém de ações pontuais de estados e municípios sem garantir o direito dos sujeitos jovens e adultos de terem acesso e de permanecerem em um processo de escolarização adequado às suas demandas (Haddad; Di Pierro, 2000).

Outro aspecto notável da LDB diz respeito a forma como foi garantida a base mínima de conteúdos curriculares. Ainda que ela trouxesse ressalvas em relação a necessidade de conteúdos regionais e demonstrasse preocupação para a especificidades da educação infantil e regular, teria sido importante que a lei estabelecesse ressalvas em relação às modalidades, como a EJA, e suas especificidades. Como já comentado, a construção de parâmetros curriculares nacionais constituiu-se um avanço e a garantia de um direito estabelecido pela LDB. Como resultado, inicialmente, esses parâmetros foram pensados para a educação básica ‘regular’, sob uma perspectiva fortemente vinculada a habilidades e competências para a formação de um jovem trabalhador polivalente e adaptável às constantes mudanças no mundo do trabalho. Diante deste aspecto, duas perguntas são importantes: deveria a EJA ter como referência os mesmos parâmetros curriculares pensados para a educação regular? Para além disso, deveríamos pensar em parâmetros curriculares nacionais para a educação de adultos, a partir da compreensão de sua estreita relação com a Educação Popular?

Pensando a primeira questão, é possível afirmar que a vinculação dos conteúdos dos PCN’s construídos para o ensino ‘regular’ à EJA não atende às demandas curriculares dos trabalhadores sujeitos desta modalidade e, ao mesmo tempo, nos revela como essa modalidade era deixada de lado pelo Estado em suas políticas curriculares. Para os trabalhadores da EJA que lutaram por uma modalidade que permitisse estes sujeitos a terem acesso aos conteúdos historicamente acumulados pela sociedade e que, por meio deles, buscariam uma compreensão crítica da realidade com vistas a mudanças significativas na sociedade, esses parâmetros curriculares não atendiam suas expectativas (Saviani, 2003).

Por outro lado, para o modelo neoliberal de educação que colocou a EJA em segundo plano, como apêndice da modalidade ‘regular’ e entendia que para os trabalhadores adultos – analfabetos ou pouco escolarizados – bastava o mínimo para que pudessem desenvolver atividades simples e em condições precárias, os parâmetros curriculares existentes utilizados de

maneira descontextualizada em uma modalidade específica não era um problema – ao contrário, era uma estratégia de manutenção da ordem vigente.

No entanto, depois da criação dos PCN's para o 'ensino regular' e do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, o Ministério da Educação por meio do Ministro Paulo Renato Souza, lançou 4 volumes deste documento com o tema "Educação para Jovens e Adultos – Proposta Curricular", sendo um volume dedicado ao primeiro seguimento e três volumes para o segundo seguimento (ensino fundamental). O objetivo deles era fazer a aproximação curricular entre os PCNs com a modalidade da EJA.

O documento coloca que seu principal objetivo é "subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais" (Brasil, 2002, p. 7). Neste processo, afirmam que o documento apresentará sugestões que sejam coerentes com os PCNs do Ensino Fundamental, mas que considerem as especificidades de alunos jovens e adultos (Brasil, 2002, p. 7). Outro aspecto relevante foi o fato dele ser colocado como uma proposta que parte do princípio de que uma educação voltada para a cidadania não se resolve apenas com ofertas de vagas. Também afirma que sua construção contou com a participação de educadores que atuam na EJA e que as experiências construídas ao longo da trajetória foram valorizadas no documento (Brasil, 2002). Sendo assim, como o próprio documento assume, os estudantes da EJA foram deixados de lado nessa construção e apareceram apenas como números e dados quantitativos para justificar algumas ações de planejamento curricular.

O primeiro volume (para o segundo seguimento) apresenta uma contextualização histórica da EJA, aborda alguns dados relevantes de escala nacional e global desta modalidade. Complementarmente, tematiza questões importantes para a constituição de uma proposta curricular como, por exemplo, sobre que projeto de escola para jovens e adultos se almeja, abordando a importância do acolhimento e da compreensão da forte relação entre educação e trabalho. Nos aspectos curriculares, este volume aborda as concepções de Paulo Freire sobre a dimensão sociopolítica e cultural da educação de jovens e adultos, a partir das teorias sócio-construtivistas. Discutem como o conhecimento, a aprendizagem, a didática e a avaliação devem ser tratadas com especificidades para a EJA, sendo que o ponto de partida é o conjunto de disciplinas e as potencialidades de aprendizado dos sujeitos diante delas.

O segundo e terceiro volume são dedicados a apresentação das disciplinas e de suas organizações curriculares. Tematiza questões importantes para a construção de uma proposta curricular, discorrendo sobre orientações específicas para cada área e para alguns temas transversais tais como, meio ambiente, ética, política, pluralidade cultural, saúde, trabalho, consumo, dentro outros. Os conteúdos são analisados em diversas dimensões, especialmente no

que diz respeito ao seu papel, a forma como deverão ser selecionados e organizados e como deverão ser trabalhados em suas formas organizativas (gestão do tempo, do espaço e dos recursos didáticos).

Porém, cabe refletirmos sobre a segunda questão levantada: a construção de parâmetros curriculares nacionais pensados para a EJA converge para a estreita relação desta modalidade com a Educação Popular? Para entendermos essa questão, precisaremos relacionar os princípios inerentes à Educação Popular e contrapor com os documentos construídos como referência curricular para EJA após o estabelecimento das diretrizes curriculares nacionais.

A história sobre a educação pensada para jovens e adultos se confunde com a história e a concepção da própria Educação Popular, visto que ambas possuem como ponto de partida, na atividade educativa, a prática cotidiana e imediata para, em seguida, no exercício da reflexão crítica e, no retorno para a prática, possibilitarem a construção de uma nova visão que supere a realidade, visando à transformação social (Paiva, 1987).

A Educação Popular caracteriza-se por uma forma de educar horizontal, dialógica, que respeita os saberes dos educandos e tem como princípios a ética, a solidariedade e a transformação social. A educação que vise à transformação deve ser popular, deve ter como princípio da igualdade de todos, em quantidade e qualidade na busca de atingir a alfabetização e o acesso ao conhecimento e, por meio dele, a mudança da condição humana em relação ao saber. A partir desse momento, o homem torna-se um elemento transformador de seu mundo e, possibilitado pelo saber, passa a compreender o mundo e a si mesmo de outra maneira.

Quando pensamos em uma educação verdadeiramente popular, precisamos pensar em algo mais amplo que o processo de escolarização e, portanto, para além da construção de um currículo de base nacional pautado em habilidades e competências vinculadas ao mundo do trabalho. Para pensarmos a educação popular como parte inerente à própria existência humana, não podemos nos limitar a fase infantil ou juvenil, e precisamos compreendê-la como um processo vinculado a vida dos sujeitos trabalhadores (Freire, 2000). Pensando nessa sua importância, a educação ao ser absorvida pelas condicionantes do mercado, sob a cartilha neoliberal, torna-se um campo de disputa e adquire uma compreensão de que ela possa ser emancipadora ou domesticadora, sendo um processo utilizado pela sociedade para formar seus membros segundo seus interesses (Pinto, 2023). Com isso, ela adquire um valor de ‘formação’ do homem pela sociedade, onde o último atua constantemente sobre o desenvolvimento humano com o objetivo de integrá-lo ao modo de ser social que está vigente e de fazer com que aceite as relações sociais que já estão colocadas como sendo permanentes.

A proposta de parâmetros curriculares nacionais, pensados a partir de habilidades e competências para a EJA, acaba por distanciá-la da concepção de educação popular. Um currículo construído dessa forma não poderia contemplar uma construção orgânica e horizontal por e para os sujeitos jovens e adultos. Sendo assim, ainda que se pense em parâmetros curriculares em escala nacional para a modalidade da EJA, estes precisam ser construídos pelos próprios sujeitos dessa modalidade. Ao serem estabelecidos pelo Estado, a partir de uma política educacional que tem seus alinhamentos aos interesses hegemônicos e que neste momento estava passando por uma significativa reforma de ajustamento à cartilha neoliberal, jamais poderia oferecer diretrizes e parâmetros curriculares verdadeiramente populares – ainda que neste processo a classe trabalhadora tenha lutado para garantir os direitos dos sujeitos jovens e adultos. Por isso que, quando pensamos a concepção de Educação de Jovens e Adultos atrelada à Educação Popular, não podemos desvinculá-la da realidade material do homem, mas, ao contrário, as relações materiais devem ser pensadas como parte do processo de educação.

Portanto, diante do que consideramos até agora, fica claro como a suplência se tornou uma expressão hegemônica nas políticas curriculares para a educação de jovens e adultos no Brasil entre os anos 1990 e 2002, quando se encerra o segundo governo FHC. Com o início da implementação da reforma do Estado, a educação como um todo adequou-se à cartilha neoliberal e passou a ser fortemente influenciada pelas condicionantes do mercado. Nessa direção, as políticas curriculares do período nos revelaram como o currículo se tornou um instrumento de reprodução ideológica dos pressupostos neoliberais e como ele assumiu o papel de difusor dos valores necessários ao fortalecimento e manutenção da sociabilidade capitalista. Para além disso, é também por meio dele que se orienta a formação dos trabalhadores com vistas ao aumento da produtividade – algo indispensável para a mais valia relativa (1996a). Todo este movimento colocou a EJA ainda mais distante dos pressupostos da Educação Popular e dos reais interesses da classe trabalhadora jovem e adulta.

No entanto, após esse primeiro momento de intensas reformas, tivemos mudanças significativas na condução das políticas educacionais de jovens e adultos no Brasil, com a chegada de um novo bloco no poder, ainda que as bases neoliberais tenham sido mantidas. Nessa direção, observamos uma resistência à concepção de suplência e o aumento da luta pelo direito e garantia da democracia na EJA. Sendo assim, vamos analisar esses novos direcionamentos e seus impactos sob as políticas curriculares.

#### **4. O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO SÉCULO XXI: DO PARECER CNE/CEB 11/2000 À BNCC**

Até momento, foi possível compreender a educação pensada para jovens e adultos no contexto da mundialização do capital e das disputas político-ideológicas presentes no campo educacional brasileiro até os anos 2000. Seguindo o mesmo fio condutor do capítulo anterior, o presente capítulo continuará a análise de como as políticas públicas educacionais pensadas para a educação de jovens e adultos se materializaram diante da consolidação do modelo neoliberal no Brasil a partir dos anos 2000. Diante disso, se faz necessário analisar o contexto de construção do Parecer CNE/CEB 11/2000 e sua posterior resolução, bem como avaliar os avanços e retrocesso presentes nesses documentos e seus desdobramentos sobre as políticas curriculares voltadas para jovens e adultos.

Avançando cronologicamente, será preciso compreender como a mudança no bloco do poder, com a chegada do PT à presidência, mudou marginalmente as perspectivas para a formação de jovens e adultos. Ainda que as políticas mantivessem ações vinculadas a perspectiva suplência e de compensação, faz-se necessário compreender como foi possível, nesse período, o avançar das lutas em prol da garantia do direito e da democracia na EJA. Nesse bojo, será importante refletir sobre o processo de construção da BNCC e seus desdobramentos sobre a EJA, compreendendo esse documento diante dos ideais neoliberais.

Complementarmente, será analisado o contexto político, social e econômico do golpe parlamentar-jurídico-midiático que destituiu a presidente Dilma Rousseff da Presidência da República por meio de um impeachment em 2016, que conduziu seu vice-presidente Michael Temer ao posto máximo do executivo federal e que assumiu grande importância na abertura de caminhos para consolidação do governo de Bolsonaro. Toda essa reflexão será atrelada aos movimentos construídos para a aprovação aligeirada da BNCC e de retrocessos significativos nas políticas educacionais, especificamente curriculares, para jovens e adultos.

Portanto, analisar todo este movimento, a partir da compreensão do currículo como um campo de disputas essencial à luta de classes irá nos auxiliar a refletir sobre a importância de uma educação de jovens e adultos efetivamente popular – popular em sua essência – e, portanto, com um currículo pensado por e para os sujeitos jovens e adultos. Uma educação popular de jovens e adultos que atenda às reais necessidades dos seus sujeitos e que lhes possibilite ter acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade que façam sentido em suas vidas e que os permita desenvolver uma compreensão crítica da realidade.

#### 4.1. O PARECER CNE/CEB 11/2000 E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÕES E INTENÇÕES NAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DOS(AS) TRABALHADORES(AS) BRASILEIROS(AS)

As reflexões feitas até agora nos revelam a intrínseca relação da EJA com políticas compensatórias, estando atrelada às exigências das reestruturações do setor produtivo. Porém, especialmente a partir dos anos 2000, temos uma mudança de direcionamento dos organismos internacionais para as discussões inerentes a essa modalidade. Ainda que a EJA tenha mantido o foco na formação de sujeitos para essa nova sociabilidade capitalista, os documentos internacionais passaram a dar um destaque maior a outro aspecto interessante - o mundo do trabalho.

É preciso lembrar que, a partir da reforma do Estado brasileiro - iniciada nos anos 1990 e continuada por Lula - foi pautada uma nova compreensão do Estado, sendo ele entendido a partir da racionalização de recursos e da transferência de atividades básicas centrais para a responsabilidade do setor privado (seja por meio da terceirização ou por assessoramento de empresas e organizações sociais). No caso educacional, chega às políticas públicas os pressupostos mercadológicos de gestão empresarial orientadas pela nova divisão internacional do trabalho que incorpora a racionalidade produtiva e financeira como fatores determinantes à 'qualidade da educação' e coloca os princípios pedagógicos importantes para a classe trabalhadora em segundo plano. No entanto, o modelo neoliberal trouxe consigo graves problemas sociais, tais com aumento do desemprego, perda de direitos trabalhistas, precarização do acesso aos bens de direito como saúde e educação (Oliveira, 2000).

É nesse período que as discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos apontam para um problema a ser enfrentado pela sociedade capitalista neoliberal - como os jovens e adultos poderão sobreviver às constantes mudanças na sociedade? Como já discutido, a reestruturação produtiva trouxe mudanças significativas, especialmente no mundo do trabalho, tais como a precarização do emprego, a diminuição dos postos de trabalho e novas exigências formativas para os trabalhadores. Como consequência, tivemos perdas dos direitos sociais e um expressivo empobrecimento da maioria da população. Como então maquiar essa realidade? Dá-se início a um conjunto de políticas compensatórias atreladas a um discurso que coloca a educação como redentora dessa situação. Temos então um discurso afinado em direção a qualidade total orientado por uma pedagogia da hegemonia (Neves, 2005), aonde a educação torna-se responsabilidade individual, voltada para a empregabilidade e a única saída para a mudança da condição econômica desfavorável do trabalhador.

Diante deste contexto, notamos que, a partir dos anos 2000, a relação entre educação e mundo do trabalho ganha ainda mais intensidade, especialmente, ao colocá-la como condição para a inclusão social, pautada no consumo. No caso da Educação de Jovens e Adultos, a formação destes sujeitos passa a ser atrelada às constantes demandas e mudanças no mundo do trabalho e os documentos internacionais passam a dar essa direção às políticas para este público. Evangelista e Shiroma (2008, p. 1) nos ajudam a entender como a UNESCO contribuiu para essa nova perspectiva. Segundo elas, nos anos 1990, a discussão voltada à educação de adultos:

(...) girava em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. No final da década, o viés economicista deu lugar a uma face travestida de humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução de problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual.

Dentro deste conceito de ‘sobrevivência’ à sociedade atual estava a ideia de ‘solidariedade’, apaziguamento de forças e de lutas da classe trabalhadora e da educação como instrumento de busca pela ‘justiça social’, ‘equidade’, ‘inclusão’ e ‘oportunidade’. Ou seja, busca-se parcerias por melhores condições de vida a partir da convivência harmoniosa entre a sociedade civil, o Estado e o mercado – uma clara construção burguesa em busca da manutenção da sociabilidade capitalista e de sua hegemonia.

Desde a década de 1990, tivemos um forte avanço das forças produtivas no que diz respeito à incorporação da produção flexível. Assim, surge uma questão que precisa ser resolvida: como qualificar os sujeitos jovens e adultos para este novo padrão cada vez mais flexível, mantendo seguro o controle sobre a classe trabalhadora? A reestruturação produtiva, no âmbito do mundo do trabalho, trouxe forte precarização do labor, aumento do desemprego e consequente pobreza (Antunes, 2011). Torna-se necessário um discurso afinado entre as políticas compensatórias que poderiam mascarar momentaneamente a ideia de que a educação pode se torna a redentora dessa situação, especialmente por atrelar a ela o conceito de empregabilidade (Evangelista; Shiroma, 2008). A educação passa a ser correlacionada diretamente com a possibilidade de o sujeito ter acesso ao mundo do trabalho e a conseguir se manter na condição de empregável.

Notadamente, este discurso foi introduzido nos países dependentes como o Brasil, por meio das diretrizes colocadas pelos organismos internacionais. O documento produzido pela V CONFINTEA, em 1997, apresenta-nos essa compreensão ao colocar a educação voltada ao público jovem e adulto focada em objetivos profissionais, sendo as políticas para este público responsáveis por “desenvolver competências e habilidades específicas que permitam a inserção

e a mobilidade profissionais, e melhore a capacidade dos indivíduos para exercer tipos diversificados de empregos” (UNESCO, 1997, p. 44). Outro documento que também reforça essa ideia é o “Educação para Todos: o compromisso de Dakar”. Ele menciona que a educação é importante para que jovens e adultos tenham acesso a “emprego proveitoso e para participarem plenamente em suas sociedades” (UNESCO, 2000, p.8). Foi colocada a necessidade em se acelerar as políticas de universalização da educação para que as metas de redução da pobreza e das desigualdades pudessem ser alcançadas. Fica clara então a relação entre a educação e o combate à pobreza pelas vias da empregabilidade (Evangelista; Shiroma, 2008).

A ideia de formar para o trabalho não é exclusiva do neoliberalismo. Como já mencionado no capítulo um deste trabalho, desde o fordismo já notamos um dualismo entre a educação para as massas e a educação para a elite. No caso do fordismo, havia uma formação básica e superficial para os trabalhadores que executariam as tarefas mais simples e repetitivas sob uma esteira e outra formação mais complexa para aqueles que trabalhariam na gerência do processo. Essa diferenciação, organizada pelas elites por meio dos sistemas educacionais, permanece e se adequa as novas condicionantes do mundo produtivo. Neves (1999) menciona que os trabalhadores que realizam atividades simples receberiam por meio dos componentes curriculares e pela estrutura organizacional da escola uma maior escolaridade, aumentando sua instrução – porém uma maior instrução que os possibilite a uma maior produtividade. Ela menciona que:

Esse patamar se traduz na aquisição de conteúdos mínimos de natureza científico-tecnológica e de normas de conduta que capacitem essa parcela da força de trabalho a operar com produtividade as novas máquinas e adaptar-se aos novos requerimentos de sociabilidade da nova organização do trabalho e da produção inerentes ao paradigma da automação flexível, bem como acatar, como alternativa universalmente válida, a lógica neoliberal de organização societal” (Neves, 1999, p. 135).

E, de outro lado, aos que realizarão os trabalhos mais complexos, direciona-se as atividades curriculares a um nível superior para:

(...) capacitar essa parcela da força de trabalho a adaptar produtivamente a ciência e a tecnologia transferidas ao país pelos grandes grupos transnacionais e, ao mesmo tempo, oferecer à sociedade homens capazes de organizar a nova cultura empresarial, seja na própria empresa, no cotidiano, na sociedade civil e, também, na aparelhagem governamental (Neves, 1999, p. 135).



Sendo assim, conseguimos compreender esse novo direcionamento dado à escolarização, a partir dos anos 2000. Elevar o nível de conhecimento do trabalhador se faz necessário desde que esteja atrelado ao desenvolvimento de habilidades e competências que o auxiliarão na realização de suas atividades no setor produtivo, o tornando adaptável às constantes mudanças do mundo do trabalho e garantindo a ele a execução de suas atividades laborais com vistas ao aumento de produtividade. Nessa direção, os sujeitos da EJA entram no primeiro grupo citado por Neves (1999), visto que receberão uma formação mínima e empobrecida de uma concepção crítica o suficiente para que realizem atividades simples no setor produtivo. Em muitos casos, estarão alocados em subempregos vinculados a atividades do setor terciário e presos à informalidade, sob condições precárias e sem respaldo de seus direitos trabalhistas. E, diante desse contexto, surge a ideia da educação como mola propulsora da ascensão social – mais uma falácia neoliberal. Ainda que, com maior escolaridade, os sujeitos jovens e adultos consigam uma mobilidade social, esta não pode ser confundida como ascensão social, na medida em que o sujeito não muda verticalmente de posição social, antes, apenas desloca horizontalmente na estrutura, sem alterar significativamente sua condição no mundo do trabalho.

Neste contexto nacional e internacional, temos a construção e a aprovação do Parecer CNE/CEB 11/2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. O documento faz um diálogo com a LDB (Brasil, 1996) em um ponto de inflexão importante: ao considerar a EJA como uma modalidade, apresenta-nos a responsabilização do Estado na garantia da oferta da educação escolar para jovens e adultos. O parecer colocou a importância em se compreender a EJA como uma modalidade que possui especificidades em seu público e, portanto, precisa de tempo e espaço próprios, materiais pedagógicos adequados, formação docente específica e currículos próprios. Este documento representa um avanço no que diz respeito às políticas curriculares voltadas ao público jovem e adulto, na medida em que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) não contemplavam a Educação de Jovens e Adultos em suas especificidades.

Ao nos apresentar as funções reparadora, equalizadora e qualificadora para a EJA, temos um significativo avanço pois passa-se a ter uma distinção entre a EJA e outros projetos que visavam a correção do fluxo escolar. A função reparadora apresenta a EJA como um instrumento de garantia de um direito até então negado – o de acesso à escola de qualidade – mas, vai além da compreensão de acesso aos bancos escolares; nos faz reconhecer a igualdade de qualquer ser humano no acesso a um bem real e social, importante para vida em sociedade – fazendo, portanto, distinção entre reparação e suprimento. Sendo que isso só será possível se

forem criadas situações próprias e específicas que atendam às necessidades de aprendizagem desse público. Essa primeira função garantiria aos jovens e adultos o acesso ao processo de escolarização, compreendendo que a escola pública, gratuita e de qualidade deveria também estar disponível a esses sujeitos. Porém, essa ação envolvia muito mais do que aumentar as matrículas e incorporar quantitativamente os estudantes da EJA. Era preciso também garantir a permanência desses sujeitos ao construir uma modalidade que fosse adequada às especificidades deles. Isso exigiria recursos financeiros que, no primeiro momento, não foram disponibilizados – prova disso foi a não inclusão da modalidade no ‘Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério’ (FUNDEF)<sup>14</sup>. Assim, a EJA pouco avançou na prática ficando dependente de ações temporárias, com projetos instáveis que, sem verbas próprias, dependiam de recursos de outros segmentos.

A função equalizadora acabou por também ser colocada sob o mesmo olhar de incertezas. Esta função está relacionada à igualdade de oportunidades, possibilitando aos sujeitos jovens e adultos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e nas manifestações culturais. Sob essa função, a equidade era princípio fundamental, como aponta o documento ao mencionar que ela deve ser entendida como a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas (Brasil, 2000a). Assim, pela perspectiva equalizadora, os sujeitos jovens e adultos, de todas as idades, poderiam buscar atualizar seus conhecimentos, trocando experiências e buscando novas formas de acesso ao trabalho e a cultura.

A terceira e última função, qualificadora, tem por finalidade pensar a EJA para além dos objetivos mencionados, visto que ela acrescenta a importância da qualificação para o mundo do trabalho. Essa compreensão não deveria ser restringida à qualificação profissional ou ensino profissionalizante. Ela se baseia, segundo o parecer, no caráter incompleto do ser humano, cuja a formação possibilitaria ao jovem e ao adulto participar ativamente na intervenção social e na transformação de sua realidade. É importante destacar que essa compreensão está alinhada com o entendimento dos organismos internacionais que coloca o conceito de ‘educação ao longo da vida’ atrelado ao desenvolvimento de habilidades e competências do trabalhador com vistas a empregabilidade. No texto oficial, o parecer cita o relatório Jacques Delors e nos confirma essa plena relação. As DCN’s mencionam que:

---

<sup>14</sup> Somente com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, a modalidade EJA passou a estar presente na política de fundos de financiamento da educação.

Muitos jovens ainda não empregados, desempregados, empregados em ocupações precárias e vacilantes podem encontrar nos espaços e tempos da EJA, seja nas funções de reparação e de equalização, seja na função qualificadora, um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles (Brasil, 2000a, p.11).

O documento coloca as três funções centrais para as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos a serviço dessas determinações, como observamos no trecho citado acima. Ou seja, as funções definidas para a EJA no parecer acabam se convergindo para um objetivo central: a capacitação para o mundo do trabalho.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, para muitos, é considerado um avanço nas discussões a respeito da EJA, na medida em que ele contempla proposições defendidas por organismos internacionais, tais como a UNESCO, desde a década de 1990, especialmente no que diz respeito aos acordos firmados na Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997). No entanto, o Estado brasileiro, ao absorver essas orientações colocadas pelos organismos internacionais, trouxe para essas formulações curriculares o foco no aumento da escolarização como meio de inclusão social e como possibilidade para a manutenção da empregabilidade do sujeito trabalhador. O documento afirma que:

(...) num mercado de trabalho onde a exigência do ensino médio vai se impondo, a necessidade do ensino fundamental é uma verdadeira corrida contra um tempo de exclusão não mais tolerável. (...) No século que se avizinha, e que está sendo chamado de "o século do conhecimento", mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho (p.8).

O documento, ao dar destaque ao mundo do trabalho, coloca a educação como uma chave indispensável para o exercício da ‘cidadania’ na sociedade contemporânea, tornando-se cada vez mais essencial em tempos de “grandes mudanças e inovações nos processos produtivos” (2000, p.10). Sendo assim, em mais este aspecto, notamos que o problema do desemprego e da desigualdade é atribuído à falta de escolarização e repassa a culpa ao sujeito não escolarizado, colocando nele a responsabilidade por sua ascensão social. Para além disso, como já apresentado no capítulo anterior, essa compreensão de uma educação ao longo da vida vinculada às constantes mudanças do mundo do trabalho e a adaptação dos sujeitos a elas visando o aumento da produtividade é parte da compreensão do papel dos países dependentes diante uma educação mundializada – uma pedagogia da hegemonia (Neves, 2005).

Cabe salientar que o Parecer 11/2000, tido como principal referência neste período, diante de muitos embates e disputas, foi convertido na Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – CNE/CEB, de 5 de julho de 2000. E nesta resolução as três funções destacadas deixam de existir diretamente como no parecer e outros aspectos importantes apareceram como, por exemplo, o que está destacado em seu 5º artigo, especificamente no item ‘II’ que nos diz:

II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores (Brasil, 2000b, pg. 1, grifo meu)

Embora esse trecho fale sobre a valorização dos méritos do sujeitos jovens e adultos que também está citada na Constituição de 1988 em seu artigo 205, a compreensão individualizada nos faz pensar em um preceito importante nas relações sociais capitalistas – a meritocracia. O que se entende é que o Estado pode e deve reparar os direitos e dar condições equânimes de acesso e permanência, porém o sujeito precisa lograr seu êxito individualmente, na medida em que ele competirá por espaços dentro da sociedade capitalista. Esses espaços são, sobretudo, entendidos como postos de trabalho. Assim, o sujeito é colocado sob a ótica do merecimento - uma perspectiva individualista - ou seja, quanto maior for o seu esforço pessoal, maior será seu êxito na busca por uma emprego e maior será as chances de sua ascensão social. Desconsidera-se que o ponto de partida desses sujeitos não é igual e que, por isso, a ideia de meritocracia sob essa ótica é mais uma falácia capitalista. E, partindo da ideia capitalista, de que ‘todos tiveram acessos iguais aos bancos escolares’, repassa-se a responsabilidade de busca por emprego e de ascensão social para o sujeito e o culpabiliza por seu fracasso – isso, sem mencionar a franca competição colocada entre trabalhadores que precisarão estar em constante formação para demonstrarem suas habilidades e competências a serem utilizadas no aumento da produtividade como diferenciação na busca ou permanência de posto de trabalho.

Portanto, percebemos o quanto a resolução se constituiu um documento mais sucinto que o parecer, porém mantendo as direções que vinham sendo dadas à Educação de Jovens e Adultos. Assim, tanto o parecer quanto a resolução conseguiram expressar bem as diretrizes para a EJA no país diante do contexto brasileiro de consolidação de um Estado neoliberal e de uma educação cada vez mais mundializada, sob determinações externas.

A partir desse contexto de interferências externas e de reformulações das políticas curriculares para jovens e adultos no Brasil pelas DCNs, o governo Lula, desde seu primeiro

mandato, estabeleceu políticas e ações governamentais voltadas à EJA e direcionadas, fundamentalmente, a profissionalização de jovens e adultos, sobretudo dos jovens. Sob o discurso de garantia do direito do jovem a uma política educacional atrelada à proposta de empregabilidade, parte significativa das medidas adotadas teve o intuito de favorecer o atendimento do jovem em programas de educação à distância, formação profissional e empreendedorismo, sendo dirigidos, portanto, ao jovem trabalhador. Com isso, neste período, criou-se programas de atendimento a juventude na área social, sendo a educação, uma das vertentes de tais políticas, voltadas para o discurso da formação do cidadão, através da garantia de escolarização, formação profissional e acesso ao mercado de trabalho, como meio de garantir o seu direito (Jeffrey; Leite; Dombosco, 2011).

Outro aspecto interessante a se notar dentro das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (DCNs) é a sua contribuição na disseminação de conceitos inerentes à sociabilidade capitalista. Sabemos que o Estado capitalista busca formar um homem, com necessidades coletivas, mas fortemente individualizado, com objetivo de conformar as massas populares à sociedade burguesa. Neves deixa isso claro ao mencionar que:

no decorrer do século XX, diante das mudanças qualitativas na organização do trabalho e nas formas de estruturação do poder (...) suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista, desenvolvendo, com essa finalidade, uma pedagogia da hegemonia à qual se contrapõe dado o caráter contraditório e conflituoso da sociedade de classes (Neves, 2005, p. 26-27).

A classe dominante busca, por meio de seus intelectuais orgânicos (Gramsci, 1991), construir um novo padrão de sociabilidade capitalista que pudesse minimizar os problemas gerados até então pelas políticas neoliberais. O currículo é um importante instrumento neste processo. No caso brasileiro, segundo Neves (2005), esse novo padrão passou a ganhar força na segunda metade dos anos 1990 e se estendeu até o primeiro governo Lula. Nesse momento surgem expressões que representam bem essa nova sociabilidade, tais como ‘nova cidadania’, ‘nova participação social’, ‘voluntariado’, ‘sociedade civil ativa’, ‘novo Estado’ dentre outras que fazem uma vinculação dessa sociabilidade a um Estado gerencial, como aponta Martins (2009). Nesse contexto, os governos e organizações da sociedade civil passam a atuar na redefinição do sentido de participação e organização, na busca por ações que trazem novas funções as organizações dos trabalhadores (que antes estavam ligadas às lutas pela ampliação dos direitos da classe trabalhadora) e estímulo a grupos e organizações que buscam efetivar

projetos que não entram em conflito com a lógica central do capital, incentivando o pluralismo por desincentivar a identidade de classe (Martins, 2009).

Ao analisarmos as DCNs, notamos que conceitos tais como ‘solidariedade’ e ‘autonomia’ são destacados e fazem parte de uma perspectiva de formação de jovens e adultos que torna estes sujeitos passivos diante de uma concepção de cidadania burguesa. Nessa concepção, o sujeito se torna indivíduo – com os seus valores individuais supervalorizados em detrimento dos valores sociais – um ser humano autocentrado em seus interesses privados, capaz de empreender suas próprias atividades econômicas e sem interferências da sociedade. O trecho abaixo das DCNs nos mostra como essa perspectiva também está presente no documento:

De outro lado, a universalização do ensino fundamental, até por sua história, abre caminho para que mais cidadãos possam se apropriar de conhecimentos avançados tão necessários para a consolidação de pessoas mais solidárias e de países mais autônomos e democráticos (Brasil, 2000a, p.8).

Diante disso, compreende-se que o processo de escolarização será fundamental para a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. Nessa direção, é possível compreender como as diretrizes curriculares para jovens e adultos contribuem para a manutenção da ordem, tornando as condições complexas e desiguais deste sistema uma responsabilidade individual, na qual o sujeito que busca a escola será capaz de superá-las.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, busca-se elevar o grau de escolaridade e, em alguns casos, dar a esses sujeitos uma formação profissional rasa – suficiente para que desenvolvam trabalhos simples cumprindo seu papel dentro do mundo do trabalho. Diante desse direcionamento, a ‘aprendizagem ao longo da vida’, como já mencionado no capítulo anterior, propicia uma constante formação pautada na adaptabilidade dos jovens e adultos às constantes mudanças no setor produtivo. Complementarmente, difunde-se a ideia de que o empreendedorismo é uma importante opção de inserção no mundo do trabalho e de inclusão social. Porém, como bem sabemos, essas atividades são em muitos casos vinculadas ao setor informal da economia, com trabalhos fortemente precarizados, de baixa remuneração e desprovidos dos direitos sociais. Essa perspectiva fica ainda mais latente nas políticas públicas brasileiras voltadas aos jovens e adultos no século XXI, como veremos no capítulo seguinte.

Portanto, diante do que analisamos até o momento, podemos afirmar que a EJA, da forma como se constituiu enquanto modalidade e se organizou curricularmente ao longo do

recorte histórico aqui estudado, cumpriu um papel importante: o de formar sujeitos jovens e adultos para a nova sociabilidade capitalista, transferindo a culpa pela pobreza e desemprego para os próprios indivíduos na medida em que a escola é colocada como trampolim para uma inclusão social, ainda que precária e mistificada. Dentro deste contexto, negando ao seu público uma educação crítica e de qualidade, tal como aspirávamos na Educação Popular. Porém, encerro esse capítulo concordando com Apple (2002a) e compreendendo que:

as formas dos currículos, ensino e avaliação nas escolas são sempre os resultados de acordos ou compromissos nos quais os grupos dominantes, para manter o seu domínio, necessitam levar em conta as preocupações dos menos poderosos. Este acordo é sempre frágil, sempre temporário e está constantemente sujeito a ameaças. Haverá sempre brechas para a atividade contra-hegemônica. (p. 25).

Assim sendo, como educadores e defensores de uma educação de jovens e adultos que cumpra as reais expectativas dos seus sujeitos, precisamos compreender todo o movimento aqui colocado de dominação e manutenção do capital por meio do projeto de mundialização do capital e, para além disso, precisamos engendrar e fortalecer organicamente movimentos de luta contra hegemônicas diante das fragilidades deste sistema. Movimentos estes que defendam uma Educação Popular livre, crítica e adequada às reais aspirações dos sujeitos jovens e adultos.

#### 4.2. RESISTÊNCIA À SUPLÊNCIA E O CURRÍCULO NO SENTIDO DA GARANTIA DO DIREITO E DA DEMOCRACIA NA EJA: TENSÕES E INTENÇÕES CONSTRUÍDAS A PARTIR DO BLOCO NO PODER DOS GOVERNOS LULA-DILMA

Com o bloco no poder de Luiz Inácio Lula da Silva, muitos criaram expectativa em relação a algumas mudanças na sociedade brasileira. O Partido dos Trabalhadores (PT), nos primórdios de sua história, representava um projeto societário de inspiração democrático-popular, antagônico ao modelo burguês. No entanto, a fim de se eleger e ao assumir o poder, não foi isso o que aconteceu, pois, o governo petista não apresentou rupturas com o projeto capitalista. Nas disputas eleitorais anteriores em que o PT participava, o partido representava um projeto que se colocava de forma contrária aos ideais neoliberais. Porém, eles não conseguiram o apoio político necessário para vencer o projeto neoliberal com que concorriam. Já nas eleições de 2002, o partido altera sua posição política em busca da vitória e não mais em busca de um modelo de governo que favoreça a organização da classe trabalhadora e de seus

interesses. Essa mudança de vertente criou uma situação conflituosa, cedendo lugares a novas práticas eleitoreiras e legitimadoras de uma eficiência na busca de votos e de apoio da burguesia e dos trabalhadores. Para Boito Jr, a cúpula política do governo mentiu ao eleitorado sobre “política de crescimento, sobre criação de empregos, sobre reforma agrária e sobre respeito aos direitos previdenciários e, uma vez no governo, tem traído todas essas promessas de campanha” (2003, p. 3).

Frigotto (2010b) torna evidente essa contradição que acompanhou o governo petista. Para ele, a grande aprovação atribuída ao governo Lula aponta para a construção de um consenso e para a perpetuação da reprodução do capital, sem confrontar, de fato, as relações de dominação das elites. Segundo o autor,

O problema não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia. O equívoco está em que elas não se vinculam à radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista sem confrontar as relações sociais dominantes (Frigotto, 2010b, p.240).

Em se tratando de um período de correlação de forças e de confronto de concepções, o bloco no poder de Lula significou avanços no plano social, mas manteve os mecanismos que produzem a desigualdade social. Por isso, notadamente ele foi considerado um governo de coalizão ao buscar uma possível ‘harmonia’ entre grupos antagônicos na sociedade (Boito Jr, 2003).

Boa parte das políticas econômicas do governo anterior foram mantidas, sendo que elas beneficiavam uma pequena parcela que compunha os grupos hegemônicos. Como exemplo, cito a condução da política de juros altos feita pelo Banco Central, favorecendo a classe rentista; o pagamento das polêmicas dívidas externas em dia que abocanhavam quase que metade de todo orçamento que poderia ser usado para novos investimentos; a passagem do controle da Petrobras para o capital privado, dentre outras. Sendo que, de outro lado, o governo avançou no tocante à transferência de renda aos setores mais pobres, com o aperfeiçoamento de programas como o Bolsa Família; possibilitou a expansão de vagas nos cursos universitários e garantiu a permanência dos estudantes pobres e de grupos minoritários por meio de cotas e de assistência estudantil e outros investimentos públicos que visavam atender aos direitos sociais (Boito Jr, 2003).

A composição do governo nesse período foi expressivamente heterogênea – aliando interesses distintos em um mesmo bloco – e, para que então houvesse governabilidade, as propostas políticas desse período (o governo de Dilma Rousseff manteve essa lógica) buscaram



atender aos interesses da classe burguesa brasileira e internacional e, minimante, os interesses dos trabalhadores – essas características também se desdobram nas políticas educacionais.

É preciso compreender em que contexto essas políticas foram inseridas e como elas se portaram diante deste governo que, como já mencionado, era de coalizão. Este período foi marcado por intensas mudanças estruturais oriundas da reestruturação produtiva que tornou a acumulação cada vez mais flexível e que trouxe novas exigências ao trabalhador – cabendo a ele se adaptar para se manter ativo e empregável. Assim, aumentou-se a necessidade de formar um trabalhador polivalente e flexível que não pode mais ter apenas conhecimentos básicos. Por isso, os documentos internacionais do período também colocavam que os governantes precisariam pensar em políticas educacionais que ofertassem educação continuada e um currículo que possibilitasse ‘a formação e o desenvolvimento de competências para além das habilidades básicas de alfabetização, com o apoio de um ambiente letrado enriquecido’ (UNESCO, 2009, p. 8).

No que diz respeito às políticas públicas para a educação de jovens e adultos, é preciso pontuar avanços significativos que trouxeram esperança no que diz respeito à valorização de ações para esses sujeitos. Como exemplo, podemos citar a retomada de financiamentos que, com a implantação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), passou a abarcar a EJA - algo que não existia no governo anterior. Outro aspecto notável é o avanço na compreensão de que a educação para jovens e adultos deveria ser compreendida para além da suplência e que, por isso, apenas exames ou outros processos aligeirados de certificação não eram suficientes<sup>15</sup>. Passa-se a criar espaços próprios, com estruturas e metodologias próprias, para garantir aos sujeitos da EJA melhores condições de acesso aos bancos escolares. Temos a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que assumiu um importante papel de conduzir algumas políticas voltadas aos jovens e adultos, como por exemplo, o Programa Alfabetização e Educação de Adultos. Houve, também, a criação de outros programas como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), vinculado à Secretaria da Juventude (Haddad; Di Pierro, 2000).

---

<sup>15</sup> A busca pela rápida certificação não foi totalmente afastada pelo governo em questão e o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), apesar de todas as críticas feitas pelos movimentos sociais da área, continuou sendo amplamente aplicado.

Destaco o PROJOVEM, implementado em 2005, que tinha como objetivo aumentar a escolaridade (Ensino fundamental) com a formação inicial ligada à qualificação profissional e à ação comunitária. Atrrelado a isso, também tinha como objetivo propiciar a inclusão digital com vistas a inserção produtiva e de comunicação. Em 2009, ganhou ainda mais investimentos e passou por alguns ajustes (aumento da idade máxima de 29 anos para participar, aumento dos cursos para 18 meses e expansão para municípios com até 200 mil habitantes). Ao ser integrado com outros programas, passou a ser o maior e o principal deste período.

Porém, ao pensar as características do PROJOVEM e o contexto vivido no período, compreendemos como o governo buscava uma formação para os jovens e adultos que estivesse integrada às novas propostas para este público diante do cenário de mundialização do capital e de um trabalho cada vez mais flexível. Por exemplo, o referido programa apregoava uma ação comunitária que acabou se limitando a intervenções pontuais, sem compromisso com possíveis transformações significativas nas localidades atendidas. Outro aspecto a se destacar diz respeito à dificuldade do público de permanecer nos cursos e de concluí-los para que conseguissem percursos educacionais e profissionais efetivos. O currículo era padronizado, o que não dava conta das especificidades regionais e, por vez, se distanciava das reais necessidades do público (Haddad; Di Pierro, 2000).

Assim sendo, quando falamos sobre as políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro a partir dos anos 2000 para o público jovem e adulto, podemos afirmar que esses programas continuaram se caracterizando como uma política compensatória, baseada no reordenamento econômico no qual a gênese é o combate ao desemprego estrutural através de propostas que enfatizam o empreendedorismo e empregabilidade (Oliveira, 2000).

Apesar da EJA ter acessado algumas conquistas em termos de direitos na agenda política do governo, não foi possível romper com a perspectiva condutora da reforma neoliberal para a modalidade. No geral, o que notamos foi a fragmentação, a pulverização de ações, a sobreposição de iniciativas geridas pelo apelo às parcerias que não conseguiram construir políticas efetivas para a EJA que se desdobrassem em avanços sociais e que revertesse o cenário subalternizado da modalidade (Rummert; Ventura, 2007). Ao contrário, essas iniciativas continuaram com o caráter compensatório, apenas demonstrando um novo rearranjo para uma lógica que já estava consolidada no país – atender à sociabilidade do capital, atenuar as tensões sociais e amenizar as desigualdades do sistema capitalista. Nos programas citados, isso fica evidente ao se apresentarem conceitos vinculados ao empreendedorismo, empregabilidade, cidadania, dentre outros que refletem as formulações ideológicas pautadas nos ordenamentos econômicos e sociais do período.

No que diz respeito às discussões de currículo, também tivemos poucos avanços. Por exemplo, a SECAD tentou dar atenção às especificidades do público da EJA, porém segundo Carvalho (2012, p. 6), “a discussão sobre o currículo não prosperou, em especial devido à falta de maior empenho do MEC/SECAD na formulação de uma proposta curricular adequada, que chegasse às escolas que oferecem EJA no país”. As discussões sobre currículo avançaram apenas mais a frente com a perspectiva de construção de uma base nacional curricular.

Avançando no tempo, ao analisar o governo Dilma Rousseff incluindo os dois anos de Michel Temer após o golpe<sup>16</sup>, notamos o mesmo direcionamento já citado dado às políticas públicas educacionais. Porém, no que diz respeito às políticas curriculares, foco deste trabalho, ressalto a formulação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Ela reflete a perspectiva da educação pautada nas habilidades e competências a serem adquiridas pelos trabalhadores para sua inserção no mundo do trabalho. A BNCC, em síntese, consolidou-se como uma ‘atualização’ dos PCNs, ajustando os currículos da Educação Básica aos moldes de uma educação pautada na sociabilidade capitalista e na empregabilidade. O documento buscou criar uma base comum para todo o território nacional por meio de um amplo debate com a sociedade civil e manteve o foco nas habilidades necessárias aos sujeitos escolares diante dos saberes historicamente acumulados. Essas habilidades estão em consonância com a compreensão de que os jovens e adultos precisam ser polivalentes, flexíveis, capazes de resolver problemas e plenamente articulados e adaptados ao modo de vida da sociedade capitalista (Arroyo, 2011).

Notadamente, na construção destes documentos, os organismos internacionais, as instituições vinculadas ao setor financeiro e demais organizações vinculadas ao terceiro setor ganharam protagonismo. As grandes corporações e grupos empresariais passam a atuar com o apoio das instituições internacionais tais como a UNESCO nas discussões que direcionam as políticas curriculares, visto que participar da construção dos projetos educacionais voltados à redução dos índices de analfabetismo ou direcionados à requalificação profissional de jovens e adultos, faz com que elas ampliem suas possibilidades de interferir no aumento dos padrões de qualidade total via a oferta educacional. O empresariado participou ativamente na definição das políticas educacionais e na gestão do ensino, buscando resultados imediatos (Oliveira, 2000).

---

<sup>16</sup> Por analisar as manobras fiscais realizadas (‘pedaladas fiscais’) e entender que elas não se configuraram crime de responsabilidade, por observar a condução política do assunto pelo Congresso Nacional e por identificar as articulações dos grupos oposicionistas capitaneados por Michel Temer, tanto na condição de vice-presidente como de presidente empossado, classifico esse acontecimento histórico como ‘golpe’ por entender que, até então, a Presidente Dilma Rousseff não tinha cometido nenhum crime passível de Impeachment – esse fato histórico será melhor trabalhado no próximo subtítulo.

Portanto, o que se observa é o empresariado carregando a bandeira da universalização, em um movimento de ‘Todos pela Educação’ (a burguesia industrial e do setor financeiro se apropriam do discurso da classe trabalhadora) mas, por sua vez, não desenvolvendo ações concretas que visam atender as demandas da classe trabalhadora. Temos assim, o reflexo dessa situação na relação entre trabalho e educação quando, pela ótica neoliberal, mesmo se investindo no desenvolvimento das potencialidades de cada sujeito, somente alguns deles serão bem-sucedidos na conquista de um emprego no mundo do trabalho o que, de forma clara, legitima a existência de desempregados e de trabalhos/trabalhadores precarizados.

É preciso ressaltar que, durante o mandato de Dilma Rousseff, o diálogo com outras organizações da sociedade civil que representavam os interesses dos trabalhadores foi mais profícuo. Porém, ainda que o debate fosse estabelecido, pouco foi absorvido na construção dos documentos que direcionavam as políticas curriculares do período. Já no pós-golpe, a situação apresentou mudanças ainda mais significativas que se traduziram em uma maior interferência dos setores que representavam o grande capital nas políticas nacionais. Isso ficou evidente com o processo de aprovação aligeirada da última versão do documento da BNCC, que desconsiderou boa parte das contribuições outrora feitas pelos grupos que representavam os interesses dos trabalhadores. Cabe ressaltar que, mesmo com essas substanciais diferenças na construção do documento, ambos os governos mantiveram a proposta com seu direcionamento à uma formação voltada as habilidades e competências exigidas para o trabalhador no setor produtivo. De fato, o projeto educacional defendido pelo Partido dos Trabalhadores não significou uma educação pensada por trabalhadores, mas pelo grande capital (Neves, 2005).

No que diz respeito à EJA na BNCC, destaca-se o expressivo regresso no que tange às políticas curriculares para essa modalidade. A única menção à modalidade está no subtítulo “Base Nacional Comum Curricular e Currículos” que trata dos preceitos ligados à construção dos currículos das redes locais e sua relação com a comunidade escolar. Após fazer toda a reflexão dessa temática para o *ensino regular* da Educação Básica, o documento apenas menciona:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2017).

Claramente observamos uma menção forçada dessas modalidades, haja vista que o documento não demonstra nenhuma preocupação em discutir essas modalidades e suas especificidades – o efetivo e legal alinhamento da EJA à BNCC se dará apenas em 2021, como veremos posteriormente. O documento apresenta a modalidade e sua relevância para o país e não define propostas claras e pensadas para o público jovem e adulto – o que era de se esperar. No entanto, compreendo a BNCC como um documento intimamente atrelado à concepção de uma educação pautada na formação do trabalhador polivalente, com habilidades e competências necessárias às exigências do mercado, pois o esvaziamento curricular e a proposta de desenvolvimento metodológico focado nos ‘objetos de conhecimento’ e nas ‘habilidades’ a serem desenvolvidas pelos estudantes nos remete aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) – agora com uma nova roupagem. O foco é, portanto, na formação para o mundo do trabalho, aonde os sujeitos criam habilidades necessárias ao aumento da produtividade e ao modelo produtivo cada vez mais flexível e tecnológico. Portanto, este documento curricular, que se traduz em uma política nacional curricular, está intimamente atrelado ao conceito neoliberal de educação e permite forte influência do grande capital na educação brasileira, reproduzindo uma perspectiva de educação cada vez mais mundializada (Arroyo, 2011).

Assim, para aqueles que defendem a ideia de que a EJA deveria ser contemplada na BNCC, é possível afirmar que sua ausência na base representa um expressivo risco da negação do direito à educação para todos, causando o enfraquecimento das políticas educacionais existentes que garantem a educação para jovens e adultos. Com isso, pensar o currículo da EJA passou a ser alvo de ações individualizadas e a critério de cada sistema de ensino, sem um caráter de obrigatoriedade e sem as devidas discussões sobre a necessidade de um currículo que dialogue com as especificidades e com os contextos sociais destes sujeitos. Complementarmente, essa ausência também reflete uma desconsideração da trajetória de lutas e de conquistas firmadas na construção das políticas educacionais para estes sujeitos até o presente.

Porém, como já defendi neste trabalho, ao compreender a BNCC como a consolidação de uma proposta para a construção de currículos com forte alinhamento aos interesses hegemônicos, entendo que o movimento dos educadores e defensores da educação para jovens e adultos de origem popular deve direcionar seus esforços em garantir condições diferenciadas para a modalidade no que diz respeito à construção dos seus currículos e não a sua vinculação à base. Subscrevo ao que Gadotti e Couto afirmaram:

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando uma metodologia apropriada que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizados já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, serem humilhados mais uma vez por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura (Gadotti; Couto, 2018, p.139).

Assim, o fato da EJA não ser contemplada na BNCC – um documento que em sua construção não considerou as especificidades necessárias dos sujeitos desta modalidade e que foi construída atrelado à cartilha neoliberal – deveria ser tomado como uma conquista e como ponto de partida para um movimento maior de discussão e de mobilização em torno da construção de uma política curricular nacional que verdadeiramente respeitasse a EJA e sua origem na educação popular. Porém, como veremos a diante, após o golpe parlamentar-jurídico-midiático e o fortalecimento do modelo neoliberal fascista no país, a EJA continuou sendo tratada como apêndice da educação dita regular e, para além disso, a modalidade passou a ser fortemente pressionada em direção a maior precarização da oferta de uma educação de qualidade, trazendo ao público jovem e adulto perdas ainda mais significativas de seus direitos.

#### 4.3. DO GOLPE PARLAMENTAR-JURÍDICO-MIDIÁTICO AO BLOCO NO PODER DO GOVERNO BOLSONARO: AVANÇOS DO NEOLIBERALISMO FASCISTA E SEUS DESDOBRAMENTOS PARA A POLÍTICA CURRICULAR NA EJA

Para compreendermos o significativo avanço do neoliberalismo sobre as políticas públicas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos e seus desdobramentos sobre às políticas curriculares para essa modalidade, precisaremos compreender o golpe parlamentar-jurídico-midiático aplicado nos anos 2016 que tirou o bloco no poder que estava à frente do país desde 2003 e que permitiu que outro grupo hegemônico assumisse o poder – porém, agora, um grupo que se dedicou a implementar avanços neoliberais com ataques mais incisivos aos direitos dos trabalhadores e que deu voz e força a grupos fascistas, como veremos mais adiante. Buscando entender esse movimento, recorro a análise de Boito Jr (2020), que menciona com clareza os fatos e eventos envolvidos na queda da então presidente Dilma Rousseff, a importância de Michael Temer para as ações do grande capital e a ascensão de Bolsonaro e de toda sua representatividade conservadora e fascista.

Inicialmente, é preciso entender quais eram as bases de sustentação do governo do PT e de sua oposição. Para Boito Jr (2020), a força social hegemônica que dava sustentação política

ao governo do PT era a grande burguesia interna brasileira composta por grandes empresários de empresas nacionais que atuavam na construção pesada, construção naval, agronegócio, mineração e no setor financeiro nacional. Essa classe burguesa nacional não estava totalmente integrada ao capitalismo internacional e que, apesar de não querer combatê-lo, “possuía conflitos com o capital internacional, mesmo que fosse dependente dele (Boito Jr, 2020, p. 17).

Essa burguesia nacional que, por um lado, já tinha sido beneficiada por alguns ajustes neoliberais feitos por FHC, de outro lado havia sido ainda mais prejudicada por ações dessas reformas, tais como pela abertura comercial e pelo aumento da competitividade, pelo definimento do papel do Estado e do BNDES, dentre outras. Como exemplo dessa aproximação, este grupo conseguiu emplacar um vice-presidente que os representava bem no primeiro mandato deste partido – ainda no governo Lula – a saber José de Alencar<sup>17</sup>. Posteriormente, durante o período em que o PT estava no poder, essa fração foi contemplada com a intervenção do Estado em certas áreas da economia que estimulou, dentro dos limites colocados pelo capitalismo neoliberal, o crescimento econômico. As grandes obras de infraestruturas, os grandes eventos (Olimpíadas e Copa do Mundo), construção de hidroelétricas, estradas de ferro, transposição do rio São Francisco são exemplos de ações que beneficiaram essa burguesia nacional (Boito Jr; 2020). Complementarmente, esse governo acabou por incorporar grandes setores das classes populares ao fazer crescer o emprego, favorecer a luta sindical, investir em políticas sociais de distribuição de renda, facilitar o financiamento com vistas ao aumento do consumo, reabertura de concursos públicos, expansão do ensino técnico e superior.

De outro lado, a oposição representada pelo PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), expressava os interesses, também heterogêneos, de outro capital político. Na cabeça desse campo temos “o grande capital internacional e a fração burguesa brasileira integrada, das maneiras mais diversas, a esse capital” (Boito Jr, 2020, p. 19). Esse grande capital internacional se relaciona de maneiras diferentes com a economia brasileira e engloba os grandes fundos financeiros internacionais que especulam com os títulos públicos, empresas industriais europeias e estadunidenses etc. E a fração brasileira integrada como sócia menor ou dependente desse capital inicial engloba, segundo Boito Jr (2020), casas de importação de veículos, confecções, alimentos, bebidas, fornecedores de componentes para grandes empresas

---

<sup>17</sup> Possui uma trajetória atrelada ao ramo empresarial, ocupando grandes cargos em grandes empresas – muitas delas internacionais. Atuou como presidente da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG) e como vice-presidente da Confederação Nacional das Indústrias (CNI). Foi escolhido sob controvérsias e por intenso apoio de José Dirceu dentro do PT, que via a necessidade de diminuir o ‘radicalismo’ dentro do partido e conquistar a confiança dos empresários para serem eleitos.

internacionais etc. Complementarmente, esse grupo conta com o apoio da alta classe média. Para Boito Jr (2020), foi essa fração superior da classe média que tomou as ruas e organizou as grandes manifestações nas principais cidades do país contra o governo Dilma Rousseff. Para ele, essa classe média se mobilizou contra o governo por razões ideológicas e econômicas, pois o seu maior incômodo com o governo do PT não era a política econômica, mas a política social. A percepção de que eram eles que pagavam as políticas sociais por meio dos seus impostos – considerados exorbitantes – causava indignação. Também, a compreensão de que o trabalhador, pobre, negro e da periferia não deveria frequentar os mesmos espaços que eles, tais como as universidades e os aeroportos, causou grande desconforto. Aliado a isso, como aponta Boito Jr (2020), o discurso contra a corrupção fortemente disseminado pela grande mídia, acabou neutralizando e até atraindo partes importantes das classes populares para este grande grupo.

Essa análise que identifica os sujeitos envolvidos no golpe, nos ajuda a entender que o movimento de ataque ao governo Dilma não tem origem popular, ainda que muitos tentem passar essa ideia. Ao contrário, todo este movimento foi originado e conduzido pela burguesia que, ao se confrontar com perdas de vantagens e de poder na busca pela manutenção da hegemonia, ficou insatisfeita e tomou ações para a criação de um caminho livre para os ajustes de seu interesse.

Para além disso, é preciso destacar que muitos dos setores beneficiados pelas políticas sociais do governo também estavam insatisfeitos e, como sabemos, demonstraram sua insatisfação por meio de manifestações. Esse momento precisa ser explicado para que não se compreenda que a crise política até então apresentada fosse provocada pela ascensão da luta popular. Para explicar esse contexto, Boito Jr (2020) divide esse momento em pelo menos duas fases: a primeira fase, e apenas a primeira, observamos manifestações de cunho popular. Quando o Movimento Passe Livre (MPL) foi às ruas para lutar contra o aumento das tarifas de transportes. Essas manifestações ocorridas em junho de 2013 foram chamadas de ‘Revolta das Tarifas’. Porém, em uma segunda fase, os setores envolvidos nas manifestações foram se diversificando e estes acabaram por incorporar a alta classe média e mudaram também suas ‘palavras de ordem’. O discurso genérico contra a corrupção aparece unido ao apoio midiático, com base na Ação Penal 470 de 2012, também conhecida popularmente como ‘Crise do Mensalão’. Outras demandas, também distantes da origem popular do movimento, foram



incorporadas, tais como a PEC 37<sup>18</sup>. Diante disso, fica claro como que um movimento inicialmente popular foi apropriado pelo campo neoliberal.

Outra insatisfação dos trabalhadores apontada por Boito Jr (2020) diz respeito ao grande número de formados nas políticas do PROUNI (Programa Universidade para Todos), REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) que não conseguiram ser absorvidos pelo mundo do trabalho. Afinal, o governo do PT investiu maciçamente na reativação da função exportadora de itens e produtos do setor primário – setor em que predomina empregos que dispensam grande qualificação e que possuem salários relativamente baixos. Essa frustração acabou por contribuir para o bojo dessas insatisfações.

Para além das ações dos grupos neoliberais de oposição, dentro da constituição do próprio governo havia contradições que favoreceram o movimento do golpe. A burguesia nacional que o apoiava passou a ficar insatisfeita pelo apoio do governo aos movimentos sindicais. Esse período também foi marcado pelo movimento sindical ativo na luta grevista em busca de melhores condições de trabalho e por um intenso conflito entre a grande burguesia interna e os sindicatos. Complementarmente, algumas ações políticas do governo tornaram o grupo burguês de apoio ainda mais insatisfeito, como por exemplo o grande investimento no petróleo (colocando em segundo plano o Etanol brasileiro), a política de apoio aos grandes bancos em torno da política de juros que prejudicam o setor produtivo nacional. Sendo assim, “quando o campo neoliberal ortodoxo iniciou a sua ofensiva política restauradora, a frente neodesenvolvimentista vinha se esgarçando (Boito Jr, 2020, p. 26).

Diante desse contexto, durante o movimento do golpe, o partido dos trabalhadores não teve o apoio da burguesia interna que acabou se debandando para o lado do movimento golpista e também teve pouco apoio dos sindicatos e dos movimentos populares que o apoiavam. Como afirma Boito Jr, ainda que a CUT (Central Única dos Trabalhadores) e CTB (Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil) tenham participado das manifestações contra o golpe, os grandes sindicatos se ausentaram da luta e a “grande parte das classes populares assistiu de longe e passivamente a deposição do governo Dilma” (Boito Jr, 2020, p. 26).

Nesse bojo, por analisar as manobras fiscais realizadas (‘pedaladas fiscais’) utilizadas como justificativa para a improbidade administrativa e entender que elas não se configuraram

---

<sup>18</sup> Essa Proposta de Emenda Parlamentar (PEC) tinha por objetivo tornar a investigação criminal prerrogativa exclusiva das Polícias, proibindo o Ministério Público (MP) de apurar crimes diretamente, sem participação policial. Ela foi apelidada de “PEC da Impunidade” e, após as manifestações, foi derrubada em 2013.

crime de responsabilidade, por observar a condução política do assunto pelo Congresso Nacional e por identificar as articulações dos grupos oposicionistas capitaneados por Michel Temer, tanto na condição de vice-presidente como de presidente empossado, classifico esse acontecimento histórico como ‘golpe’ na medida em que não se provou a culpabilidade da Presidente Dilma Rousseff. É possível afirmar que o golpe foi de fato parlamentar, jurídico e midiático e que sua origem e desenvolvimento estão arraigados nos interesses de classe, especialmente da classe burguesa e na influência do grande capital internacional. Um movimento desenvolvido a partir da insatisfação de grupos que estavam vinculados ao governo Dilma e que tinham certo interesse em um Estado neodesenvolvimentista e, de outro, de grupos interessados em retomar ao projeto neoliberal iniciado por FHC nos anos 1990. Com isso, é possível concluir que toda essa movimentação política tem suas raízes na luta de classes e na manutenção da hegemonia pela classe burguesa (Boito Jr, 2020, p. 26).

Com a consolidação do golpe e a posse de Michael Temer, tivemos direcionamentos significativos nas políticas públicas conduzidas pelo Estado e que comprovam o novo orçamento destas em direção ao favorecimento do grande capital. Podemos citar a aprovação do ‘teto de gastos’<sup>19</sup> que limitou o poder de investimento público em áreas sociais, causando um declínio na oferta e na qualidade de serviços básicos essenciais para a população. Vale recordar que, fora deste teto, foram mantidos os pagamentos de juros da dívida pública que eram direcionados a grande burguesia rentista nacional e internacional. Outro aspecto notável foi a determinação da política de preços da PETROBRAS que, partir de então, passou a ter equiparação com os preços interacionais determinados pela OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo), em dólar. Essa medida favoreceu o grande capital, especialmente o financeiro, que aumentou exponencialmente seus lucros sobre os dividendos da empresa, em troca da significativa alta dos combustíveis e seus fortes desdobramentos sobre a inflação e o custo de vida da classe trabalhadora.

Obviamente, estes ajustes chegariam ao campo educacional. E como já abordado neste capítulo, o currículo se constituiu como uma grande arena de disputas entre os grupos hegemônicos e os grupos que defendem os interesses dos trabalhadores (Apple, 2006). Por isso, é preciso compreender todo esse movimento histórico já relatado para que consigamos entender

---

<sup>19</sup> O “teto de gastos”, também chamada de “novo regime fiscal”, foi implementada por meio da Emenda Constitucional nº 95, aprovada em dezembro de 2016 e tem vigência de 20 anos. Ao olhar dos proponentes, essa medida tem como objetivo controlar o crescimento das despesas do governo, buscando equilibrar as contas públicas e reduzir o déficit fiscal. Vale ressaltar que grande parte dos gastos públicos estão vinculados as despesas com o pagamento de juros da dívida pública - que são fundamentais na manutenção da burguesia rentista. Estes gastos foram deixados de lado deste ‘teto’.

com clareza as ações diante das políticas – especialmente da EJA. Complementarmente, será preciso analisar essas políticas curriculares compreendendo-as como um instrumento ideológico de poder, que reflete as determinações necessárias para a manutenção da ordem, ao mesmo tempo que pode abrir espaço para movimentos contra hegemônicos.

Quando analisamos às políticas curriculares para este recorte temporal, mantenho o foco na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A construção dessa política foi iniciada no governo Dilma Rousseff e concluída no pós-golpe, com Michael Temer. Diante disso, conseguimos identificar as direções tomadas diante deste momento conturbado politicamente que, como já apresentado, refletiu um intenso movimento de disputa pelo poder, a partir das interferências dos grandes grupos hegemônicos. É importante ressaltar que, mesmo diante desta mudança do bloco no poder, as diretrizes para essas políticas e a perspectiva ideológica se mantiveram. Elas continuaram alinhadas à cartilha neoliberal, que priorizava os interesses burgueses (Boito Jr, 2020)

Passado o governo Temer e as consequências relativas ao golpe já discutido, o país entra em processo eleitoral com um candidato que representa claramente os interesses da burguesia, porém com claras nuances fascistas ou neofascistas. Mas, por que colocar o governo Bolsonaro como Fascista ou Neofascista? Me utilizo da importante análise de Boito Jr (2020) sobre o assunto. Ao tratar das características dos governos fascistas clássicos, o autor menciona que seria um regime ou governo da burguesia nacional, com uma política fortemente intervencionista e nacionalista. Para o autor, o Estado capitalista permite diferentes composições e hierarquias de forças que integram o bloco no poder.

Portanto, se o bloco no poder pode variar diante da forma democrático-burguesa de Estado, porque não seria razoável pensar em novas manifestações de governos com características fascistas na atualidade? Me utilizo das palavras de Boito Jr (2020) para responder esse questionamento:

Sob um Estado fascista pode-se ter uma política econômica nacionalista ou entreguista, intervencionista ou neoliberal, políticas essas que refletirão composições e arranjos distintos dos blocos no poder vigentes. Por essa razão, pensamos que é sim possível o reaparecimento do fascismo no século XXI (p. 98).

Complementarmente, pensando o fascismo como uma das formas ditatoriais do Estado capitalista, é preciso compreender que para sua concretude é importante que exista uma ideologia (nesse caso fascista), atrelada a um movimento social que assuma a luta por sua implantação. Vale ressaltar que, apesar dos regimes fascistas tradicionais, como mencionado,

serem fortemente nacionalistas e defensores de uma burguesia nacional, no caso brasileiro de um Estado dependente, observamos sua subserviência ao capital internacional – por isso o chamo neste trabalho de neofacista (Boito Jr, 2020).

A consolidação do governo Bolsonaro está intimamente atrelada às interferências do capital internacional no processo político econômico brasileiro. Ao tratar deste assunto, Boito Jr. menciona que:

O capital internacional e segmentos da grande burguesia brasileira confiscaram esse movimento de classe média para, no caso do capital estadunidense e dos segmentos da grande burguesia brasileira a ele associados, perfilar o Estado e a economia brasileira ao lado dos Estados Unidos na disputa de hegemonia com a China (2020, p. 102).

Nesse caso, o governo chega ao poder com a aparente representação das classes intermediárias, porém, na verdade representa os interesses de parte da burguesia nacional vinculado ao grande capital. Como resultado, consolidou-se como um governo ‘antidemocrático, antioperário e antipopular’ (Boito Jr, 2020, p. 99). Diante disso, este governo foi marcado por um discurso superficialmente crítico, ao mesmo tempo conservador que designa a ‘esquerda’ como um inimigo a ser vencido.

No caso brasileiro, a ‘esquerda’ a ser combatida vai além do que representou o PT, pois incluiu o movimento democrático popular, especialmente pelo fato do Partido dos Trabalhadores ter, ao longo desses anos no poder, se separado das massas, realizado fundamentalmente apenas atividades políticas sazonais e eleitorais e subestimado o papel e a importância do trabalho de educação político e ideológica dos trabalhadores (Boito Jr, 2020). Como neofacistas, nesse processo há o culto a violência, ao nacionalismo descabido e autoritário e a politização de temas importantes para a sociedade moderna, tais como o racismo, homofobia e machismo. A candidatura e a eleição de Jair Bolsonaro, neste cenário, constitui-se expressão dos avanços do conservadorismo na sociedade brasileira, desde o golpe de Dilma Rousseff.

Ressalta-se ainda que durante o governo de Bolsonaro passamos uma situação complexa ocasionada pela pandemia de COVID-19. Um período marcado pela insegurança social, negacionismo e, no campo educacional, marcado por um total descaso do poder público.

Presenciamos trocas constantes de ministros da educação<sup>20</sup>, incentivo ao ‘homeschooling’<sup>21</sup>, perseguição à autonomia docente em nome de uma ‘escola sem partido’<sup>22</sup> ou isenta politicamente (o que na verdade representava um cerceamento de ideias e de discussões críticas).

Nesse período, sob um governo com as características citadas e em um período pandêmico, tivemos grandes retrocessos no que diz respeito às políticas públicas educacionais, especialmente na EJA. Falta de verbas para o desenvolvimento de atividades remotas destinadas a estudantes das escolas públicas, ensino remoto de baixa qualidade, precarização do trabalho docente e capacitação precária para o novo cenário posto pelo isolamento, fechamento de escolas e turmas, alto índice de abandono escolar, aumento e valorização de ações pautadas do voluntariado e no heroísmo nas escolas etc.

No caso das políticas curriculares para a EJA, foi nesse período que o governo trouxe a vinculação forçada da modalidade à BNCC. É o caso do Parecer CNE/CEB nº 06/2020, de 10 de dezembro de 2020, que foi posteriormente reexaminado pela Resolução nº 01/2021, de 25 e maio de 2021 (Brasil, 2021), aprovada pelo MEC (Ministério da Educação) e que instituiu 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 para a Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Essa resolução apresenta elementos interessantes para a discussão sobre a EJA no Brasil de hoje, pois nos ajuda a identificar como essa modalidade está sendo compreendida dentro da perspectiva de uma educação neoliberal. Um dos aspectos centrais do alinhamento da EJA à BNCC está no artigo abaixo:

---

<sup>20</sup> Durante o governo Bolsonaro, o Ministério da Educação passou por várias trocas de ministros. O primeiro ministro da Educação foi Ricardo Vélez Rodríguez (01/01/2019 - 08/04/2019), seguido por Abraham Weintraub (09/04/2019 - 18/06/2020) e Carlos Decotelli (25/06/2020 - 30/06/2020). Em seguida, assumiu interinamente o cargo o secretário-executivo da pasta, Antônio Paulo Vogel de Medeiros, até a nomeação de Milton Ribeiro (16/07/2020 – 28/03/2022). Por fim, encerrando essas constantes trocas, o último ministro do governo Bolsonaro foi Victor Godoy Veiga. Vale ressaltar que boa parte dessas trocas foram motivadas por escândalos dentro do ministério.

<sup>21</sup> ‘Homeschooling’ é uma prática educacional em que os pais ou responsáveis assumem a responsabilidade pela educação formal das crianças em casa, em vez de enviá-las para a escola. Nesse modelo, os pais ou tutores são os principais responsáveis por planejar e ministrar as aulas, seguindo um currículo escolar ou abordagens educacionais específicas. Algo que ataca diretamente o papel social da escola.

<sup>22</sup> Escola sem partido é um movimento político que ‘defende’ a ‘neutralidade política’ e ideológica no ambiente escolar, buscando evitar a doutrinação política e a influência partidária nas instituições de ensino. No entanto, apesar de usar dessas premissas, busca atacar a autonomia docente e cercear as discussões que interessam à classe trabalhadora e que poderiam ser realizadas no ambiente escolar.

Art 13. Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC (...) (Brasil, 2021, p. 6).

Mais uma vez identificamos uma relação rasa e sem nenhuma preocupação com as especificidades da modalidade. Observa-se que a EJA não é prioridade nas políticas curriculares e que está sendo entendida como projeto, perdendo o caráter permanente de modalidade e se tornando um apêndice da modalidade regular.

Este documento também nos apresenta outros elementos para essa análise crítica. Um dos aspectos a ser destacado é a formalização legal para a realização da EJA à distância no 2º segmento (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio. O documento menciona que caberá a união a avaliação, certificação e validação desses cursos e também estabelece condições mínimas para sua realização. Porém, para aqueles que conhecem de fato o universo da EJA, fica fácil compreender como que essa abertura para a Educação à Distância (EaD) será mais um grande retrocesso.

A EJA hoje possui um expressivo cenário de precarização do trabalho docente, de dificuldades na garantia das condições de acesso e permanência dos sujeitos nos bancos escolares presenciais, de ineficiente chamada pública e envolvimento das comunidades locais e de outros problemas inerentes à vida do trabalhador adulto. Sob este cenário desafiador, o incentivo à criação de turmas em EaD, poderá significar a redução ainda mais acentuada das turmas presenciais. Corroborando com esse cenário, esta mesma resolução em seu artigo nº 22 permite que os sistemas de ensino organizem a “EJA Multietapas” em situações de baixa demanda que impossibilite a implementação de um turno para a modalidade, ou seja, oficializa e torna natural ações pedagógicas em turmas que possuem estudantes de diversos níveis e etapas formativas.

E, talvez o ponto mais sensível nesta resolução, está na concepção da ‘Educação e Aprendizagem ao longo da vida’. O estranhamento se dá pelo uso concomitante da palavra ‘Educação’ e ‘Aprendizagem’ na mesma expressão. Como já apresentei neste trabalho, ainda que os documentos internacionais usem esses termos como sinônimos, compreendo que o conceito inerente a palavra ‘Educação’ é bem mais amplo do que o aplicado a ‘Aprendizagem’. Sendo este último, a partir do relatório Jacques Delors, usado com maior amplitude para traduzir as ideias neoliberais na formação de jovens e adultos por meio do currículo. Como se não bastasse, a resolução apresenta uma concepção de que a ‘Educação e Aprendizagem ao longo da vida’ seria uma das várias formas de oferta da EJA. Na resolução, em seu artigo nº 2, inciso

IV, verificamos justamente essa concepção. Ao mencionarem as formas diferentes de oferta da EJA com o objetivo de possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, ela poderia ser ofertada como “Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida” (Brasil, 2021, p 2). Mas, o que seria uma EJA com *ênfase* na Educação e aprendizagem ao longo da vida? Que público teria acesso a esse ‘formato’ de EJA? No artigo nº 8, a resolução esclarece para quem deve ser ofertada a EJA *com ênfase* (termo usado na resolução) na ‘Educação e Aprendizagem ao longo da vida’:

II – 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; e

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.

Ao observar a Resolução nº 01/2021, de 25 e maio de 2021 (Brasil, 2021), nota-se com clareza que a ‘Educação e Aprendizagem ao longo da vida’ nessa resolução constitui-se um ‘braço’ da Educação de Jovens e Adultos, representando uma oferta com currículo e condições ainda mais flexíveis para aqueles que não possuem condições de terem acesso à EJA regular na modalidade presencial ou em EaD. Com isso, aqueles que não se enquadram na EJA regular, com carga horária e metodologia definida por esta mesma resolução, teria acesso a uma ‘forma’ diferente de oferta de EJA, com mais flexibilidade e que iria oportunizar aprendizagens não formais, informais, além das formais, inclusive possibilitando novas e diferentes formas de certificação. Sendo assim, a ‘Educação e Aprendizagem ao longo da vida’ neste documento constitui-se uma concepção ainda mais precária de formação dos sujeitos jovens e adultos. Em que pese os organismos internacionais, com destaque para a UNESCO, usarem essa concepção para justificar a formação desses sujeitos por toda a sua vida mediante as constantes mudanças no mundo do trabalho, ou seja, atrelando esse conceito ao de adaptabilidade e empregabilidade, o conceito apresentado neste documento é ainda mais perverso, pois ele estrutura como política

pública uma educação de jovens e adultos sem nenhum comprometimento com a realidade desses sujeitos (Ventura, 2013).

Sendo assim, este documento que foi elaborado sem a devida participação dos sujeitos da EJA, contraria os princípios de um trabalho democrático. Ainda que o documento aponte como objetivo a busca pela melhoria de vida e emprego do público desta modalidade, desconsidera as especificidades e as finalidades próprias desta modalidade vinculada à Educação Popular – isso acontece, especialmente, ao impor a mesma perspectiva curricular homogeneizante da BNCC. A abordagem no documento é reducionista e simplista, focada na inserção do sujeito no mercado de trabalho e desconsiderando o processo histórico de produção do conhecimento como direito. Desconsidera-se os horários de trabalho, as dificuldades de deslocamento, questões econômicas, metodologias adequadas, dentre outros aspectos relevantes. Todas essas dificuldades e entraves representam sérios agravos à escolarização de jovens e adultos e um significativo distanciamento da EJA a seus pressupostos vinculados à Educação Popular (Rummert *et al*, 2012)

Diante do exposto neste capítulo, é possível afirmar que desde 1990, ainda que com alguns avanços, a EJA foi encarada como uma modalidade educacional restrita à suplência e a compensação de um direito negado. Ressalta-se que essa compensação sempre foi precarizada e se materializou em diversas políticas públicas pulverizadas e de caráter temporário. A ideia do “pouco para quem é pouco” marca as políticas públicas educacionais brasileiras para os sujeitos jovens, adultos e idosos, majoritariamente de regiões pobres, interioranas, compostas especialmente por grupos afro-brasileiros. Para estes, o acesso a uma educação precária revestida de uma idealização de inclusão social por meio do aumento de sua escolaridade (presente nos documentos internacionais e que está enraizado nas políticas nacionais) traz aos jovens e adultos uma falsa ilusão, ao mesmo tempo em que transfere a esses sujeitos a responsabilidade de competirem no mundo do trabalho para estarem ou permanecerem empregáveis.

Com essa perspectiva, os sujeitos jovens e adultos se sentem integrados à lógica do capital que prega a meritocracia como fator determinante para o sucesso individual. Porém, como bem sabemos, a grande maioria desses jovens e adultos que sentaram nos bancos escolares da EJA, acabarão por desempenharem atividades laborativas no mercado informal, em condições de subemprego, sem garantias legais e previdenciárias. O que temos então é uma falsa ilusão de inclusão pela meritocracia na busca pela empregabilidade e uma verdadeira negação do acesso ao trabalho com condições dignas. Ainda que pareça contraditório, é importante reforçar que essa negação é parte de todo o processo de mundialização do capital,



já discutido neste trabalho, que se apresenta de formas variadas na acumulação da burguesia em detrimento da classe que vive do trabalho.

Portanto, o Estado neoliberal e suas políticas fortemente influenciadas pelos organismos internacionais buscam garantir o discurso de que a educação básica é essencial ao desenvolvimento do país e, com isso, acaba por transferir o fracasso de suas políticas econômicas à carência efetiva de escolarização e de formação para o trabalho da população. Nessa direção, as políticas curriculares constituem um instrumento de manutenção da hegemonia, do poder e da disseminação da ideologia burguesa que oferece uma formação simples para a força de trabalho, tornando-a adaptável às exigências ético-políticas expressas pela nova sociabilidade capitalista.

## **5. CURRÍCULO E GEOGRAFIA ESCOLAR NA EJA: A FORMAÇÃO DO SUJEITO TRABALHADOR EM DISPUTA**

O presente capítulo abordará a concepção de currículo defendida neste trabalho e o papel das políticas curriculares na luta de classes. Bem como refletirá sobre como a Geografia, enquanto ciência escolar, se tornou um componente curricular importante na manutenção de um currículo voltado às exigências deste sistema. Complementarmente, será discutido como a principal política curricular nacional – a Base Nacional Comum Curricular – está alinhada aos moldes neoliberais e quais os seus desdobramentos sobre a concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’ na Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, será necessário refletir sobre a relação entre currículo, hegemonia, poder e ideologia e, a partir de então, compreender como os currículos se tornam um instrumento de manutenção das relações econômicas e sociais deste sistema. Assim, será possível analisar o currículo sob uma visão ampliada, sendo entendido como um artefato cultural construído por sujeitos que debruçam seus interesses sobre a educação. Nesse contexto, concordo com Apple (2006) e entendo que essa construção envolve conflitos, poder, disputas ideológicas, culturais e identitárias que juntas formam alianças, rupturas e legitimam conhecimentos e padrões de uma sociedade.

Ao aprofundar a análise da Geografia no contexto escolar, especialmente em suas discussões curriculares, buscarei entender como essa ciência se consolida como um componente essencial na Educação Básica no Brasil. Nesse sentido, a Geografia, enquanto campo de conhecimento e disciplina escolar assume um papel crucial na manutenção da ordem vigente ao mesmo tempo em que seus saberes podem ser importantes na formação crítica de jovens e adultos trabalhadores por se constituírem um elemento fundamental na luta por uma educação genuinamente popular.

### **5.1. CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÃO, EMBATES E PERSPECTIVAS**

Como já apresentado, a EJA constitui-se uma modalidade formada por trabalhadores, majoritariamente negros, de baixa renda e que fazem parte de uma fração significativa da população que teve e têm seus direitos sociais negados. Com isso, entender como o currículo é pensado para esse público e como isso contribui e contribuiu para a manutenção das relações

desiguais presentes na sociedade se torna algo essencial na compreensão da realidade educacional brasileira.

É preciso pensar as questões inerentes ao currículo na EJA de hoje como parte das relações capitalistas, consolidadas a partir do processo de mundialização do capital e da mundialização da educação. Sendo assim, concordando com Apple (2006), para analisar as propostas curriculares (neste trabalho da EJA) será preciso ir além das discussões sobre como conhecimento deve estar organizado e ultrapassar as questões vinculadas à psicologia da aprendizagem relacionadas ao que fazer para que este público aprenda determinado saber. Ainda que essas discussões sejam importantes, nessa proposta, busco analisar com maior profundidade a relação entre currículo e sociedade, focando especialmente em como determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos consideram certos saberes legítimos e com quais objetivos. Assim, compreendo a importância de analisar o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da escola e do currículo da EJA.

É preciso reconhecer que existem projetos ideológicos sobre o campo do currículo escolar da EJA e que estes se originam da tese de que o campo educacional está imbricado ao desenvolvimento das relações capitalistas de produção, ou seja, diante de diferentes projetos hegemônicos a serviço do capital o projeto educacional está justaposto aos diferentes modos de regulação e de acumulação. Com isso em mente, entendo que há uma estreita relação entre a forma como a economia está organizada e como o currículo está organizado e reconheço o vínculo entre a reprodução cultural e a reprodução social. Porém ressalto que, corroborando com Apple (2006, 2002a), essa relação não é uma determinação simples/direta e identificar isso será fundamental para que não se crie uma concepção mecanicista e determinista nessa análise. Sendo assim, como base para essa discussão, irei tecer laços entre os projetos curriculares pensados para jovens e adultos e os conceitos de hegemonia, ideologia e poder.

Com isso, me aproximo do que Silva (1999) coloca como uma perspectiva crítica de análise do currículo. Compreendo a escola (e o currículo) como instituição que produz conhecimento, ou seja, que assume o papel de agente da hegemonia cultural e ideológica - agente de tradição seletiva e da incorporação e distribuição da cultura efetivamente dominante. Nesse bojo, o currículo não é um corpo neutro, inocente ou desinteressante de conhecimentos, pois a seleção de saberes e conhecimentos que o compõem são resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. (Apple, 2006).

Complementarmente, coloco como relevante o fato de que a reprodução social não é um processo automático, garantido. As pessoas precisam ser convencidas para que os arranjos

sociais existam. Compreender o currículo como um instrumento de manutenção da hegemonia de certos grupos com interesses controversos aos sujeitos dessa modalidade será o ponto de partida (Neves, 2005). Nessa direção, o conceito de hegemonia utilizado por Gramsci se faz importante, pois ele nos permite ver o campo social como um campo em disputa - aonde os grupos dominantes precisam recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua posição. Para Apple (2002a), é nesse processo de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural e atinge a máxima eficácia quando se transforma em senso comum e se naturaliza. O campo cultural não é um simples reflexo da economia, pois possui a sua própria dinâmica, ou seja, a simples existência das estruturas econômicas não são suficientes para garantir essa consciência hegemônica, ela precisa ser construída em seu próprio campo – e o currículo escolar é um importante elemento deste processo.

Corroborando com isso, Gramsci (1991) nos dá uma direção para pensarmos o papel da escola e, neste caso, também do currículo sob o olhar do conceito de hegemonia. Para ele, certo grupo social que se posiciona subordinadamente a outro grupo, tende a adotar a concepção do mundo deste – mesmo que isso esteja em contradição com sua atividade prática. Para tanto, a concepção de mundo colocada pelo grupo hegemônico ao grupo subalternizado é desprovida de consciência crítica e de coerência com o seu modo de vida. Essa concepção desprovida de consciência crítica resulta em um contraste no pensar e no agir das duas concepções de mundo e se manifestam nas palavras e ações efetivas. Nessa perspectiva, Apple menciona que:

A hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos se torna o mundo *tout court*, o único mundo. Assim, a hegemonia se refere não a acumulação de significados em nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nosso cérebro”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*. (2006, p. 39).

O currículo pensado para a EJA, nesse bojo, adquire uma função socializadora e cultural de determinada instituição – no caso das políticas nacionais brasileiras, do Estado – ao mesmo tempo em que ele agrupa uma série de conhecimentos, saberes e práticas que foram selecionados para um determinado fim. Como já discutido nos capítulos anteriores, no caso da EJA a relação entre aprendizagem, habilidades e mundo do trabalho são muito próximas. O currículo para esta modalidade cumpre significativamente esse papel. Com isso, concordo com

Sacristán (2000), que coloca a construção dos currículos como fruto das relações político ideológicas. Para ele,

os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado (Sacristán, 2000, p. 17).

Assim, o conhecimento também pode ser entendido como uma construção social, por ser mutável, temporal e, por vezes, provisório. O que se aprende está diretamente ligado aos valores e funções que a escola difunde em determinado contexto histórico e social (Apple, 2002b).

Pensando sob essa ótica, com o propósito de sedimentar o caminho para a manutenção do sistema capitalista e de suas desigualdades, se faz necessário no plano ideológico garantir que o conhecimento e os valores que são importantes diante dessa dominação sejam transmitidos, cultivados e assimilados (Gramsci, 1991). Com isso, o currículo escolar nas instituições educacionais da sociedade civil torna-se uma importante ferramenta em demarcar projetos ideológicos e em criar condições para que esses projetos se tornem consenso e sirvam aos ideais hegemônicos.

Para que isso seja possível, diante das relações capitalistas no contexto de mundialização da educação é importante que os conhecimentos e saberes que hoje são considerados importantes e legítimos sejam, antes, validados socialmente por aqueles que recebem poder para isso, estes são os intelectuais pertencentes aos grandes grupos hegemônicos (Apple, 2001). Por isso, para Gramsci (1991) os intelectuais orgânicos são de grande importância nessa análise, pois são eles os responsáveis por contribuir com a construção de uma consciência crítica da classe operária. Do outro lado, temos os intelectuais que defendem e buscam legitimar os ideais hegemônicos – muitos deles vestindo a ‘roupagem’ da classe trabalhadora e se tornando um pseudointelectual dela (Coutinho, 2011).

Nessa discussão, outro conceito – o de ideologia – ganha força e sentido, afinal a hegemonia é construída e mantida por meio de práticas ideológicas no sistema educacional. Para Apple (2006), esse conceito deve fazer parte da análise sobre a importância do papel educativo e do currículo, isto é, da análise da capacidade de fortalecer e equilibrar interesses a partir de intervenções morais e intelectuais. O currículo e as práticas educacionais refletem e promovem ideologias que são usadas para justificar e manter as desigualdades sociais. Assim, nesse contexto, ideologia refere-se aos sistemas de crenças, valores e visões de mundo que são incorporados no ambiente educacional e que contribuem para a perpetuação ou ruptura das

relações de poder existentes. Paralelamente, a ideologia em Gramsci adquire um valor histórico e tende a ser firmada como construção social no campo das estruturas e alcança o campo da superestrutura, sendo assimilada no primeiro campo (Coutinho, 2011). Sendo assim, a ideologia adquire o importante papel na tomada de posição sobre determinados interesses, defendidos por determinados intelectuais e, por conseguinte, por grupos sociais que a eles se vinculam. A ideologia aliada à consolidação de processos hegemônicos tende a fortalecer e/ou sobrepor projetos de sociabilidade, podendo enaltecer projetos de grupos sociais subalternizados ou de grupos sociais dominantes.

Sob esse olhar crítico, é possível compreender a relevância do currículo na construção e defesa de projetos ideológicos diversos. Os diferentes projetos e perspectivas educacionais e curriculares colocados para a EJA precisam ser compreendidos diante dos constantes embates travados em torno da sociedade civil, com diferentes interesses e pela ação de diversos intelectuais orgânicos articulados com suas bases ideológicas e com seus grupos sociais sobre o Estado.

Diante disso, as questões ideológicas, na busca pela manutenção da hegemonia, são impulsionadas e consolidadas pelo exercício do poder em várias esferas da sociedade. Para Apple (2002a), o poder permeia as estruturas sociais, políticas e econômicas, sendo que estas exercem influência sobre os sistemas educacionais. Com isso, acabam por moldar as políticas educacionais, os currículos e as práticas educacionais. No âmbito das estruturas sociais, o poder perpetua as desigualdades econômicas e sociais muitas vezes manifestadas nas relações de classe, gênero e raça. Os sistemas educacionais refletem e/ou perpetuam essas desigualdades estruturais em vez de desafiá-las. O referido autor chega a afirmar que assim como há uma distribuição desigual do capital econômico, também há uma distribuição desigual do capital cultural (Apple, 2006). Esse poder acaba por se manifestar nas relações de classe que permeiam os sistemas educacionais e, portanto, as políticas públicas educacionais construídas pelos Estados. Estas se desdobram sobre a construção do currículo e sua pretensa neutralidade, se estendendo sobre as escolhas feitas em relação ao que é ensinado e como é ensinado – refletindo valores e perspectivas de grupos específicos. Isso é facilmente observável quando identificamos como certos conhecimentos e saberes são privilegiados em detrimento a outros que são considerados menos importantes – o que influencia diretamente em como os sujeitos escolares compreendem a sociedade e seu papel histórico nela. Sendo assim, as temáticas, conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes serão determinados por um projeto formativo resultante dos processos sociais, culturais e políticos travados na sociedade. Sacristán

(1998) nos auxilia a analisar essas relações de poder, diante da construção dos currículos. Para ele:

Um conteúdo passa a ser valioso e legítimo quando goza do aval social dos que tem poder para determinar sua validade; por isso a fonte do currículo é a cultura que emana da sociedade. Sua seleção deve ser feita em função de critérios psicopedagógicos, mas é preciso considerar antes de mais nada a que ideia de indivíduo e sociedade servem (1998, p. 55).

Unido a essa discussão, Apple (2006) propõe um debate sobre como determinados conhecimentos – especialmente os conhecimentos com mais prestígio nas escolas – podem na verdade estar ligados à reprodução econômica. Essa análise nos ajuda a pensar em como as discussões sobre o currículo estão intimamente relacionadas à manutenção da hegemonia (nos dias de hoje – neoliberal) e como que, nesse bojo, compreender o papel da ideologia e do poder nas relações sociais e em suas estruturas é importante para compreendermos o papel da escola e, a partir disso, pensarmos em movimentos contra hegemônicos que possibilitem aos sujeitos jovens e adultos resistirem às determinações deste sistema.

Portanto, diante de tudo que foi exposto até agora, chego a compreensão de que o currículo é uma grande arena de disputas entre os grupos hegemônicos e os grupos que defendem os interesses da classe trabalhadora. Assim, nele se manifestam as questões inerentes à manutenção da hegemonia a partir das questões de poder, sendo que para isso o domínio sobre a reprodução ideológica se faz necessária e fundamental. E, justamente por se tratar de um espaço de embates, o currículo reproduz as desigualdades inerentes à sociedade capitalista. Sendo assim, neste trabalho, é imperativo que pensemos nas perspectivas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e como esses currículos acompanharam os ideais vinculados aos grupos hegemônicos diante do processo histórico de consolidação do neoliberalismo no Brasil. Nesse contexto, como proposta de trabalho, será analisado a importância dos saberes geográficos sistematizados nos currículos para EJA e o seu papel nesse campo de disputas. Com isso, será possível compreender como há o cerceamento dos conflitos inerentes a este modelo de sociedade e identificar as possibilidades de construção de uma proposta curricular pensada por trabalhadores, para trabalhadores – que atenderia os interesses dos sujeitos pertencentes à EJA.

## 5.2. A CONSOLIDAÇÃO DA GEOGRAFIA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA E A IMPORTÂNCIA DE SEUS SABERES PARA OS JOVENS E ADULTOS

O currículo e as políticas construídas em seu entorno constituem instrumentos de dominação e reprodução do modelo vigente. No entanto, é nesse campo de disputas e de busca pela manutenção da hegemonia neoliberal que os conhecimentos historicamente acumulados se tornam essenciais para a formação de sujeitos jovens e adultos críticos. Esses saberes, destacadamente os geográficos, trabalhados sob uma perspectiva crítica e alinhados à realidade dos educandos, em articulação com movimentos culturais e de luta popular, podem oferecer ao público da EJA uma perspectiva verdadeiramente emancipatória. Portanto, cabe discutirmos a consolidação da Geografia escolar e sua importância para os sujeitos da EJA.

Diante do exposto, ressalto que a intenção deste texto não é desenvolver a discussão sobre a consolidação da ciência geográfica como Geografia acadêmica<sup>23</sup>. Ainda que esta temática seja importante, o foco será a ciência geográfica materializada como Geografia escolar – sobretudo sua consolidação como componente curricular na educação básica. Compreendo que a Geografia acadêmica se constitui como a estruturação da ciência geográfica para a formação de professores e bacharéis e a Geografia escolar como a ciência geográfica estruturada na forma de componente curricular para compor uma formação básica do sujeito pela sociedade no processo de escolarização. Avançando caberá refletir sobre a importância dos conhecimentos inerentes a ciência geográfica e sua importância na formação dos sujeitos da EJA.

A Geografia enquanto ciência escolar nos remete ao século XIII, momento em que o capitalismo já havia se instalado como modelo econômico-social na maioria dos Estados europeus. Esses países começaram a apresentar certo tipo de desenvolvimento econômico e social em relação ao modelo feudal que ainda permanecia na Alemanha. Este país encontrava dificuldades de incorporar o capitalismo em seu sistema econômico e o seu maior entrave era o fato de que a Alemanha não existia como um Estado Nacional. Neste período ela ainda era composta por vários ‘quase-estados’ ou ‘pseudo-estados’ (Tonini, 2006, p. 30).

A questão espacial passa a centralizar as discussões em relação a formação do Estado-Nação alemão, especialmente pela Prússia, por se tratar da unidade política mais desenvolvida

---

<sup>23</sup> Para um estudo mais aprofundado sobre essa temática sugiro a leitura de Gomes (1996), Moraes (2007), Santos (2004), Sodré (1989); Moreira (2006; 2010; 2014).



e capaz de liderar esse processo. O movimento de unificação alemã emerge, tornando a construção de uma identidade nacional algo essencial. Nesse contexto, a escola assume um papel crucial, pois é por meio dela que o conhecimento nacional pode ser organizado e disseminado, transformando-se em um instrumento estratégico nesse processo de unificação e consolidação da identidade nacional. Tonini (2006) afirma que:

Com essa perspectiva iniciou-se a universalização do ensino primário de maneira obrigatória e gratuita; seu currículo era ancorado em matérias escolares capazes de representar os interesses substanciais de uma classe política. A escola alemã como instituição assumiu características peculiares e funções próprias, em relação com o projeto de unificação alemã (p. 31)

Assim a escola assumiu um importante papel pedagógico controlador e normatizador a fim de atender os anseios por uma identidade alemã. A escolarização foi fundamental para esse projeto, na medida em que era uma excelente ferramenta de disseminação dos ideais pretendidos, bem como por exercer controle sobre a produção do saber. Diante desse contexto surge a Geografia como disciplina escolar na educação básica ao produzir ‘saberes’ necessários à unificação alemã, datada de 1871.

O Estado-Nação alemão surge após uma delimitação consistente de seu território, a criação de uma ordem jurídica única e uma política homogênea. Atrelado a essa organização, a nação se fortaleceu como tal a partir da consolidação da identidade nacional e sob uma consciência de unidade cultural produzida por um discurso amplamente disseminado nas escolas. Como desdobramento, surge outra importante necessidade: fortalecer um discurso nacionalista que ativasse na população um sentimento de pertencimento e orgulho. Esse discurso foi criado especialmente pela forte valorização do espaço geográfico e pelo enaltecimento de seus aspectos físicos (Moreira, 2009; 2014).

A Geografia Escolar, por privilegiar a descrição de fenômenos físicos, acabou por ser posicionada como uma ferramenta importante na reprodução do discurso hegemônico. Essa importância garantiu a ela um espaço na grade curricular e sua manutenção como saber escolar. Para Tonini (2006):

A contribuição da invenção da matéria escolar ‘Geografia’ para a consolidação da Alemanha é evidente. Esse conhecimento construiu um ideal patriótico, favorecido por um momento em que ocorreu a penetração das relações capitalistas, as quais tinham vinculações diretas com a filosofia positiva, reforçando a transformação dos fatos sociais em naturais (p. 32)

Nesse momento, Alexander Von Humboldt, Karl Ritter foram importantes com seus estudos pautados nesses saberes. De um lado Humboldt, que foi um notório viajante, transitou em várias áreas de conhecimento em suas expedições buscando estabelecer relações entre os elementos biológicos, químicos, físicos e geológicos observados. Buscou identificar a unidade na grande variedade de fenômenos e contribuir para que a Geografia se tornasse uma ciência da síntese. Nessa perspectiva a Geografia iria “descobrir, pelo livre exercício do pensamento, combinando as observações, a constância dos fenômenos em meios suas variações aparentes” (Moraes, 2007, p. 48)

De outro lado, Ritter que em suas obras apresentou um importante desenvolvimento de formulações teóricas sobre a relação homem-meio-físico. Sua perspectiva determinista, compreendia que o meio físico e natural condicionava o desenvolvimento histórico dos povos (Tonini, 2006). Para ele, as ‘leis naturais’ explicariam a identidade e o destino dos povos. Essa perspectiva era condizente com o discurso de dominação entre povos, visto que a natureza tinha uma forte determinação no destino humano – um discurso palatável para o momento alemão (Moraes, 2007).

Ainda que ambos tenham vivido no mesmo período histórico, Humboldt se dedicou ao campo com suas viagens e foi um pesquisador pautado em uma prática direta de observação, pesquisa e sistematização – o que trouxe à Geografia uma temática abrangente e diversificada. Ritter destacou-se como docente e é considerado um estudioso de ‘gabinete’. Sua maior contribuição foi no desenvolvimento teórico e metodológico da ciência geográfica (Moraes, 2007; Gomes, 1996). Considerados os ‘pais’ da Geografia Moderna, se basearam em uma soberania europeia sobre os demais povos e conseguiram sistematizar as bases para que esses saberes se constituíssem enquanto ciência, com objeto próprio e método científico bem definido. As suas análises geográficas eram pautadas na razão ao explicar o espaço e suas características físicas e humanas, apresentando uma forte influência kantiana e ajudando na superação dos pensamentos marcados pelos mitos, crenças e superstições da época (Moraes, 2007; Moreira, 2006).

Todo esse movimento do pensamento geográfico contribuiu para a consolidação de uma articulação entre a identidade dos povos e o território que habitavam. E essa perspectiva contribuía para a consolidação da unidade alemã, que acabou encontrando uma explicação geográfica para si – criando condições para o desenvolvimento do capitalismo, similarmente aos seus pares europeus. A inserção da Geografia como componente curricular vem deste contexto, ao conseguir as credenciais necessárias para integrar-se ao currículo alemão.

Inclusive, nesse momento, temos o impulsionamento da Geografia como ciência acadêmica, se tornando um curso superior universitário. Tonini afirma que

embora a matéria Geografia já viesse sendo ministrada das universidades, ela demorou ter legitimidade suficiente para motivar sua implantação como curso superior. Foi por meio do ensino primário que começou a ser tramada a necessidade de sua entrada no ensino superior (2006, p. 39)

A Geografia Escolar colocava como necessário o aprofundamento do conhecimento sobre as questões naturais como forma de aprimorar a governabilidade dos Estados-Nações. Afinal, as relações de poder eram explicadas pela natureza – uma visão claramente determinista, mas que justificava a expansão de territórios e o domínio de alguns povos sobre outros. Portanto, nesse momento, a Geografia escolar institui um pensamento de interesse para a formação do Estado alemão e se fortalece como ciência escolar, recebendo uma credencial pedagógica.

No caso brasileiro, os primeiros registros de uma educação geográfica, ou pelo menos de uma educação em que os saberes geográficos estavam presentes, são datados de 1599 e faziam parte do Plano de Estudos da Companhia de Jesus – mas, nesse momento, não havia um sistema ou rede educacional organizada no país (Rocha, 1996). Porém, sua presença foi ainda mais marcante no final da primeira metade do século XVI, na medida em que a implementação de um sistema escolar no Brasil avançava com as contribuições dessa companhia. Rocha (1996) menciona que ao ensinar componentes importantes da linguagem gramatical “lançava-se mão, dentre outras coisas, de informações de caráter geográfico, bem ao estilo da Geografia clássica, no que ela tinha de mais descritiva” (Rocha, 1996, p. 130).

Um exemplo interessante a ser recordado, diz respeito a publicação de uma das primeiras grandes influências para os professores de Geografia no Brasil intitulada *Chorographia Brasilica* de autoria do Padre Manuel Aires de Casal em 1817. Ao escrever sobre esse documento, Prado Jr (1957, *apud* Pezzato, 2018) menciona que essa produção está em consonância com as produções da Geografia clássica na medida em que possui uma inspiração erudita e literária, apresentando inclusive referências da literatura clássica. O documento traz conhecimentos pautados na descrição de objetos, fenômenos naturais e culturais e foi considerado um trabalho de gabinete, produzido com base em outros documentos, relatórios de viagens, manuscritos, comunicados, memoriais e outros formatos de registros. Este trabalho citado é fundamental para entendermos o processo de consolidação da Geografia escolar no

Brasil, pois demonstra que seu marco inicial como disciplina não se limita a sua oficialização no Colégio Pedro II (Tonini, 2006).

Na história do pensamento geográfico e na própria consolidação da Geografia enquanto ciência, seja no Brasil ou fora dele, nota-se a estreita relação entre a Geografia acadêmica e a escolar. No caso brasileiro, ao longo do século XIX isso fica muito claro com o surgimento de inúmeras fundações de sociedades de geógrafos. Cito como exemplo a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) logo após a independência política do país e que auxiliou a construção de uma história de nação. Outros a serem destacados são o Instituto Archeológico e Geográfico de Pernambuco (1882) e o Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (1894) – ambos foram importantes na promoção de estudos sobre a História e a Geografia de suas regiões e do Brasil como um todo. Essas instituições produziam materiais importantes para a época que fortaleciam a ciência geográfica brasileira. (Schwarcz, 2004).

É consenso que, nesse período, a Geografia escolar brasileira foi importante no desenvolvimento do sentimento nacionalista-patriótico da época (Vlach, 2014). Ressalto que os programas que compunham os currículos brasileiros durante o século XIX tinham inspiração na Geografia francesa, sendo que os manuais de uso do professor ou os materiais disponíveis aos alunos eram versões ou mesmo originais franceses (Rocha, 1996). Com isso, a influência do pensamento geográfico francês na Geografia Escolar brasileira foi muito significativa e a inserção de temáticas que discutiam a realidade local praticamente inexistiam. Ao ponderar sobre o assunto, concordo com Pezzato (2018) ao afirmar que:

mais correto seria apontar que havia, de forma esparsa, pontual e um tanto aleatória, algumas manifestações de ensino em que os conteúdos geográficos atendiam aos interesses das ideologias do nacionalismo patriótico incipientes no território brasileiro (p. 246)

Até por que, ainda que a Geografia pudesse contribuir com um projeto de construção de uma ideologia pautada no nacionalismo patriótico, sua presença ainda era acanhada nos currículos. A ausência de um sistema nacional de educação (que surgirá a partir de 1930) e a exclusão da maioria da população brasileira dos bancos escolares dificilmente fariam com que a Geografia escolar estivesse a serviço de um projeto dessa natureza. Esse projeto vai se firmar a partir do Estado Novo e é quase inexistente no período da monarquia e da Primeira República brasileira (Pezzato, 2018).

No início do século XX surgem novas discussões sobre a necessidade de se repensar a Geografia escolar e os conhecimentos presentes em seu currículo, na medida que o pensamento

geográfico começa a deixar para trás o pensamento clássico e começa a se embrenhar no que hoje conhecemos como modernidade. No campo da produção científica, a Geografia francesa que tem como personagem central Paul Vidal de la Blache, buscava a consolidação da ciência como campo profissional e com status acadêmico. Outros autores também contribuíram para essas mudanças no pensamento geográfico, tais como alemão Walter Christaller com sua ‘Teoria dos Lugares Centrais’ e o Willian Bunge com suas formulações que mais tarde contribuiriam para a consolidação da Geografia quantitativa (Pezzato, 2018).

Foi a partir dos anos 1920 que mudanças ainda mais significativas começaram a ocorrer na Geografia escolar brasileira. As reformas que ocorreram nesse período começam a demonstrar preocupação com a consolidação do nacionalismo-patriótico (Tonini, 2006). No ano de 1925 um importante livro é lançado por Delgado de Carvalho intitulado ‘Methodologia do Ensino Geográfico’. Esse autor criticava a metodologia clássica que era trabalhada nas escolas e defendia maior ênfase à Geografia humana. Nesse período também publicou obras mais gerais tais como “Le Brésil Meridional” e “Geografia Física do Brasil”. Esses trabalhos, unidos aos seus livros didáticos, são considerados marcos do desenvolvimento geográfico nacional e exerceram uma influência significativa na Geografia escolar do período, o consolidando como uma figura central na introdução do pensamento da Geografia moderna no Brasil (Pezzato, 2018; Rocha, 2000). Ao falar sobre a importância desse autor, Melo, Vlach e Sampaio mencionam que:

Suas posições ofereceram contribuições importantíssimas para um campo novo na Geografia brasileira: a questão teórico-metodológica desta matéria escolar, que já havia se consolidado como uma ciência na Europa. A Geografia Moderna/Científica, em evidência na Alemanha e na França, “caracterizada por seu conteúdo explicativo, diferente do caráter descritivo da Geografia Tradicional” foi, aos poucos, sendo incorporada ao ensino, por meio de seus próprios agentes, os professores, como é o caso de Delgado de Carvalho, reconhecido por muitos autores da atualidade como um dos precursores da Geografia Moderna brasileira (Melo; Vlach; Sampaio, 2006, p. 2686).

Ele foi responsável por marcar a transição da Geografia clássica, tradicional, para uma abordagem moderna, cuja influência permaneceu predominante até cerca das décadas de 1960 e 1970. Destacou-se como um dos principais precursores do novo currículo de Geografia Escolar, implementando-o inicialmente no Colégio Pedro II, onde lecionava. Seus modelos pedagógicos e metodológicos foram posteriormente institucionalizados em todo o Brasil. A Geografia escolar dessa época, no Brasil, incorporou conceitos fundamentais da ciência

geográfica, como território e região com o objetivo de promover o sentimento nacionalista-patriótico (Rocha, 2000).

Assim sendo, unidos a esses fatos mencionados, temos nos anos 1920 e 1930 os ideais pedagógicos do movimento escolanovista que se consolidou como forma ativa de afirmação de novos rumos da educação brasileira, vide o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, bem como a fundação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e a institucionalização do curso acadêmico de Geografia<sup>24</sup>. Para a Geografia Escolar a criação do curso superior foi importante por se tornar um marco na profissionalização da docência, na medida em que passou a se formar profissionais mais qualificados para o exercício da profissão. Até então, os professores de Geografia eram formados/graduados em outras áreas (Rocha, 2000).

No período Vargas, a educação assume protagonismo na construção do projeto de Estado. Ao promover a implementação de políticas voltadas para a organização de um sistema nacional de ensino e promover a ‘Reforma Francisco Campo’, a Geografia passa a integrar a grade curricular de todo o ‘ensino secundário’, ampliando o papel da Geografia escolar na consolidação do projeto de Estado. Nesse período, o Estado passa a reconhecer a importância do conhecimento geográfico institucionalizado, tanto para aprimorar a compreensão sobre o território quanto para viabilizar a implementação de projetos socioeconômicos. O currículo passa a ser estabelecido pelo governo, diminuindo o peso do colégio Dom Pedro II, que continuava como modelo até aquele período (Pezzato, 2018; Rocha, 2000).

Mais à frente (1942), com a ‘Reforma Gustavo Capanema’, ao se buscar o aprimoramento da anterior reforma, modificou-se a estrutura do ensino primário e secundário aumentando o número de aulas de Geografia. Como aponta Pezzato (2018, p. 250), no período, a “Geografia, como disciplina, passou a ter grande destaque em decorrência da sua distribuição no currículo”. É nesse período que começam a surgir os primeiros cursos de formação de professores de Geografia e os concursos públicos para a docência nas escolas públicas. Também, nasce a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), o Conselho Nacional de Geografia (CNG) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – instituições importantes para a consolidação da ciência geográfica escolar.

---

<sup>24</sup> Para a criação do curso de nível superior de Geografia em 1934 foi necessário a vinda de professores estrangeiros, notadamente franceses, como Pierre Monbeig. Estes tinham uma forte influência da Escola Francesa e de Vidal de La Blache e contribuíram para a consolidação do pensamento moderno na Geografia brasileira (Moreira, 2006; 2014).

Outro personagem importante para a Geografia escolar nesse período é Aroldo de Azevedo – um importante escritor de livros didáticos. Suas obras foram muito importantes para a consolidação do pensamento geográfico escolar desse momento. Seus livros foram amplamente aceitos nas escolas brasileiras entre 1950 e 1970. Pontuschka (1999b), ao trabalhar as características desse autor, menciona que ele buscava produzir uma Geografia semelhante a que era produzida nos grandes centros do hemisfério norte, compreendendo que a Geografia moderna deveria se dedicar a estudar a cultura Europeia. Assim, fica ratificado a grande interferência da escola francesa nesse período.

Entre as décadas de 1960 a 1970 o país vivia em um contexto controverso. Tivemos avanços no aumento nas vagas destinadas a Educação Básica, em especial para os primeiros anos, ao mesmo tempo em que a Geografia perdeu espaço como ciência pertencente ao currículo escolar.

No período da ditadura empresarial militar, a partir da lei nº 5692/1971 muitas mudanças significativas ocorreram nas escolas brasileiras. A legislação colocou a necessidade de unificação de pequenos estabelecimentos de ensino, ocasionando o fechamento de muitas escolas e determinou a criação de um currículo comum e obrigatório sob a responsabilidade de criação do governo e sem discussão com a comunidade escolar. Enfatizou na educação básica a formação profissional e a iniciação ao trabalho. Tornou obrigatória a disciplina de ‘Educação Moral e Cívica’ (EMC) que se juntou a ‘Organização Social e Política Brasileira’ (OSPB), criada em 1969 na tarefa de serem importantes instrumentos de dominação curricular no período. Além disso, temos a eliminação de disciplinas como a Filosofia e a Sociologia – tidas como um instrumento do pensamento crítico contra o regime - e a reformulação das disciplinas de História e Geografia com implementação do ensino de Estudos Sociais. Essa nova disciplina descaracterizava tanto a História como a Geografia. Como desdobramentos tivemos uma desorganização curricular, uma mescla híbrida e arbitrária entre esses campos da ciência e, como resultado, o empobrecimento das reflexões críticas e a dependência do livro didático. Ainda que essa mudança tivesse despertado insatisfações e protestos, o formato permaneceu durante o regime (Pezzato, 2018).

Sobre o surgimento dos ‘Estudo Sociais’, Albuquerque (2011) menciona que

(...) se verifica o surgimento de uma Geografia escolar muito conservadora, atrelada à perspectiva pedagógica tecnicista. É quando entra em declínio a circulação de livros mais conservadores como os de Aroldo de Azevedo, Mario da Veiga Cabral, e também outros que já traziam uma perspectiva mais crítica como os de Manuel Correia de Andrade e Ilton Sete. Neste período outros livros didáticos passam a ser elaborados, agora destinados,

especificamente, à disciplina então instituída pelo Governo Militar (Albuquerque, 2011, p. 24).

Para os redatores da lei, o objetivo era construir um arcabouço que possibilitasse a compreensão do meio social, sendo que no primeiro ciclo (equivalente ao ensino fundamental) o foco estaria nos aspectos físicos naturais e no segundo ciclo (equivalente ao Ensino Médio) o foco seria os aspectos sociais e políticos (Melo; Vlach; Sampaio, 2006).

Como aponta Albuquerque, nesse período ditatorial,

O que víamos nas salas de aulas de todo o país era a continuação das mesmas práticas mnemônicas, das nomenclaturas e dos conteúdos recém-estabelecidos pelos militares, isto é, a preocupação com um país grande, rico em recursos e belezas naturais e com uma sociedade vivendo sem conflitos e sem diferenças sociais (Albuquerque, 2011, p. 22).

As temáticas geográficas trabalhadas nos ‘Estudos Sociais’ se concentravam na descrição da Terra, nos fenômenos naturais, nomenclaturas de divisões territoriais. Uma perspectiva baseada em princípios da Geografia Tradicional, mnemônica, com enfoque tecnicista e que privilegiava a memorização.

Ao contrário do que se observava nos movimentos estadunidenses e europeus que neste mesmo período viviam uma efervescência do pensamento crítico, o que gerou inclusive a conhecida ‘Geografia Radical’ estadunidense, a Geografia brasileira ainda assumia um caráter tradicional se tornando enfadonha, desinteressante e distante da realidade dos educandos (Melo; Vlach; Sampaio, 2006). A renovação da Geografia e a discussão do pensamento mais progressista dentro da ciência encontrou no período ditatorial um entrave para sua renovação.

A primeira tentativa de renovação da ciência ficou conhecida como Geografia pragmática ou teórica. Essa corrente se pautava na linguagem matemática para desenvolver seu processo de investigação científica e organização social. As técnicas estatísticas se tornaram referência metodológica para o entendimento das dinâmicas espaciais. Esse movimento buscou tornar a Geografia ‘mais científica’, visto que as ciências exatas eram mais valorizadas e os objetos de estudo das ciências sociais e humanas eram questionados. No entanto, essa Geografia pragmática e técnica continuou sendo instrumento de dominação, por ser desprovida da análise histórica e pouco contribuir para uma análise crítica do espaço (Moreira, 2009; Moraes, 2007).

No Brasil, o IBGE foi uma das principais fundações que propagaram a ideia dessa Geografia quantitativa. Spósito (2004) menciona que no Brasil, entre o período de 1965 e 1985, houve uma fase de transição do conhecimento geográfico, onde a Geografia passa de uma



‘ciência vidaliana’ para uma ciência pragmática, voltada para questões de planejamento. A Geografia escolar nesse período acompanhou esse movimento, com uma inclinação dos saberes escolares geográficos para uma análise matemática. Isso era claramente evidente inclusive nos materiais didáticos (Albuquerque, 2005).

A Geografia teórica foi aos poucos perdendo espaço na medida em que sofria críticas dos pensadores brasileiros que, nesse momento histórico, exigiam uma Geografia crítica que pudesse pensar criticamente as relações sociais e espaciais – afinal, o Brasil passava por intenso momento de repressão do pensamento. A Geografia crítica, de inspiração marxista, começa a suprir com essa necessidade e passa a questionar os limites do *status quo* e a relevância social de seus saberes para os sujeitos. As múltiplas vertentes da Geografia crítica surgem em contraposição às correntes tradicionais e quantitativas. Sobre a Geografia crítica, Moreira menciona que:

orientada no início para o positivismo como fundamento do discurso geográfico existente, paulatinamente a crítica descobre no processo histórico da acumulação primitiva e na abstratividade do valor que vem com ele as origens dos problemas que se busca resolver” (2014, p. 9).

Pensando sua influência sobre a Geografia escolar nesse momento, a corrente crítica questionou a forma como os conteúdos estavam sistematizados sob a corrente tradicional e abordou como eles deveriam ser trabalhados - pensando nas possibilidades que o ensino da Geografia poderia trazer aos interesses das classes populares. Isso implicaria pensar o cotidiano e a realidade vivida pelos sujeitos para que os saberes geográficos pudessem ser mais próximos e significativos (Albuquerque, 2005).

Usando como base o materialismo histórico, essa vertente da Geografia passou a expor as desigualdades presentes na sociedade. Passou a ser reconhecida como uma ‘Geografia da ação’ em contraste com a Geografia tradicional aplicada que havia prevalecido na abordagem da ciência até então. É importante ressaltar que esse processo de renovação e fortalecimento da Geografia crítica no Brasil não se iniciou pela academia, mas pelos professores da educação básica e pelo movimento estudantil da época (Menezes, 2015).

Segundo Menezes (2015) o movimento da Geografia crítica caminhou lado a lado com a ascensão da pedagogia crítica:

Notou-se que em paralelo ao movimento da Geografia Crítica desenvolveu-se o movimento da Pedagogia Crítica. Os pensadores de ambos defendiam pressupostos teóricos semelhantes, o que possibilitou um terreno fértil para

a discussão de uma renovação efetiva na educação, em geral, e no ensino de Geografia, em específico. (Menezes, 2015, p. 355-356).

Com isso, a concepção de professor, de currículo e de formação docente foram questionados e iniciou-se uma reflexão com o intuito de construir um projeto educacional oposto ao colocado pelo período ditatorial, que buscasse a libertação dos sujeitos e não sua alienação e subordinação à ordem vigente. Nesse período, a disputa pelo currículo volta a ganhar força, sendo compreendido como um importante instrumento de dominação. Esse movimento compreendia que incorporar uma perspectiva crítica da ciência ia muito além da escolha de novos conteúdos para o currículo escolar, ainda que isso fosse muito importante. Mas, também incluía buscar novas formas de condução do processo de ensino-aprendizagem para que o objeto de análise geográfica pudesse ser plenamente compreendido pelos sujeitos escolares.

Corroborando com esse pensamento, Vesentini (2004) menciona que um ensino crítico da Geografia implica em:

valorizar determinadas atitudes – combate aos preconceitos; ênfase na ética, no respeito aos direitos alheios e às diferenças; sociabilidade e inteligência emocional – e habilidades (raciocínio, aplicação/elaboração de conceitos, capacidade de observação e de crítica etc.). E para isso é fundamental uma adoção de novos procedimentos didáticos: não mais apenas ou principalmente a aula expositiva, mas, sim, estudos do meio (isto é, trabalhos fora da sala de aula), dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores (e suas redes) e outros recursos tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais, etc (Vesentini, 2004, p. 228).

Assim, a ideia de transformação da realidade social presente nas reflexões sobre a Geografia crítica passou a influenciar também o ensino da Geografia escolar. A partir das reformulações de seus conteúdos curriculares e de novas práticas docentes a Geografia escolar estabeleceu como objetivo central promover a criticidade dos estudantes.

Diante do exposto, a partir dos anos 1980, foram feitos muitos questionamentos aos currículos constituídos. Na medida em que o regime ditatorial enfraquecia e a luta pela redemocratização avançava, novos processos de elaboração curricular foram sendo pensados. Com o fim do regime, esses questionamentos dão início a um movimento de debate público sobre os currículos e a escola pública. Albuquerque menciona que

Em meados da década de 1980 foi realizado, no Brasil, um número significativo de congressos, seminários, palestras e outros eventos para

discutir a questão curricular. Esses eventos são consequência de um debate amplo sobre educação que vinha se desenvolvendo desde a instauração da abertura política e, mais especificamente, desde os debates para elaboração da Constituinte, momento em que foi formado o Fórum em Defesa da Escola Pública. É neste ambiente de luta pela escola pública, de qualidade e democrática que a questão em torno dos conteúdos, metodologias e organização da escola tomam certo fôlego (Albuquerque, 2005, p.57)

Foi nesse momento histórico que temos um forte debate crítico sobre importância da aproximação entre a escola e vida dos estudantes. De um lado tínhamos os que defendiam a escola como o espaço de difusão do saber sistematizado. Possivelmente o representante mais conhecido dessa corrente seja Demerval Saviani. Este grupo fez uma importante crítica ao escolanovismo que, para eles, promovia o abandono dos conteúdos e supervalorizava o método, introduzindo uma secundarização da transmissão do conhecimento (Saviani, 2003; 2009). Mais tarde, esta perspectiva ficou conhecida como ‘Pedagogia Histórico-Crítica’.

Em contrapartida, havia aqueles que defendiam os pressupostos da Educação Popular, representados por Paulo Freire. Para esses, a produção do conhecimento escolar tinha como ponto de partida o saber do educando, pois seria ele que desencadearia o acesso a outras formas de saberes, permitindo o educando fazer novas leituras de mundo. Na concepção daqueles que defendiam a Educação Popular, a cultura ‘superior’ ou ‘inferior’ não devia ser distinguida por um viés sistemático e ambas deveriam compor o saber escolar. Para Freire (1999; 2000; 2001), por exemplo, o conhecimento sistematizado deveria ser visto em uma perspectiva interdisciplinar que fosse capaz de superar a questão da divisão do saber presente nos currículos. Inclusive, as proposições de Freire foram pensadas na perspectiva de resolver essa questão na produção do saber escolar, pensando a partir de uma totalidade. Em oposição, Saviani afirma que a “escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não a cultura popular” (Saviani, 2009, p. 45).

Esses dois grupos, sob essas perspectivas, acabariam por se posicionar de maneira divergente em relação a constituição do currículo e sua organização. Os educadores populares defendiam a interdisciplinaridade como forma de organização curricular e produção dos saberes escolares (Freire, 1999; 2000; 2001). Os pensadores de ‘Pedagogia Histórico-Crítica, hora chamados de conteudistas, se posicionavam a favor da organização dos currículos a partir da divisão dos saberes por disciplinas, na medida que a escola é concebida como o espaço de reprodução e transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade (Saviani, 2009).

Esse profícuo debate influenciou direta e indiretamente a elaboração de uma série de documentos curriculares de Geografia no país como um todo. Eles foram determinantes em várias reformas a nível estadual como indica o estudo feito por Albuquerque (2005). Porém, o que vale para este trabalho é como essa influência foi importante na consolidação, a partir dos anos 1990, das discussões que levaram a consolidação dos parâmetros curriculares nacionais e de seus desdobramentos sobre a Geografia Escolar. Essa reflexão será necessária para a compreensão da importância dos saberes geográficos para a Educação de Jovens e Adultos nos dias de hoje.

Avançando e retomando o que já foi apresentado neste trabalho, temos Constituição da República (1988) que em seu artigo nº 210 institui a necessidade de fixação de conteúdos mínimos que garantam uma formação básica e temos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) que em seu artigo nº 26 regulamentou uma base nacional comum. Estes documentos foram referência para a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos anos à frente. Os parâmetros foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento dos currículos e permitir uma certa uniformização do ensino em âmbito nacional, como já abordado nesse trabalho.

Ressalta-se que é a partir dos anos 1990 que despontam transformações significativas nas estruturas internacionais de poder, aonde as inovações tecnológicas, mudanças no setor produtivo e a reestruturação do capitalismo instauram uma grande necessidade de se repensar os projetos educacionais e seus currículos. É relevante lembrar que é também nesse momento que o Brasil intensifica sua participação em reuniões internacionais realizadas pela UNESCO, Banco Mundial e outros organismos internacionais (Albuquerque, 2005).

O fortalecimento do modelo neoliberal em países dependentes como o Brasil passou por interferências na educação, notadamente nas políticas curriculares. Essas reformas colocaram a escola sob novos direcionamentos. Era preciso garantir uma cidadania pautada na sociabilidade capitalista que permitisse sua aceitação em relação ao sistema vigente e sua imersão no discurso da competitividade no mundo do trabalho, do qual a educação está fortemente inserida sob uma perspectiva de uma ‘sociedade do conhecimento’ (Duarte, 2008). Há uma estrita relação entre produção e educação e esses novos preceitos vão interferir diretamente nas políticas curriculares.

Ao explicar os embates travados na construção das políticas curriculares desse período, Albuquerque menciona que

As questões centrais que foram discutidas sobre educação nos anos 1980, não mais se definem, na arena de conflitos, a partir de ideais dos grupos que defendiam alternativas teóricas distintas para se chegar à educação pública de qualidade. Os grandes debates de agora são estabelecidos entre os que definem as regras (lá fora), apoiados internamente por aqueles que as cumprem (aqui dentro) e um grande grupo, fragmentado, que apoiado em diferentes perspectivas teóricas, se posicionam contrários aos mandos e desmandos das instituições internacionais e as ações governamentais (Albuquerque, 2005, p.68).

É nesse contexto que a teoria construtivista ganha espaço nas discussões em detrimento dos grupos já citados anteriormente e o debate sobre os conteúdos perde espaço, na medida em que o foco deixa de ser pensar no ‘o que ensinar’ e de ‘a quem pertence esse saber’. Essas discussões foram substituídas pela discussão do ‘como ensinar’. A preocupação com a didática e com as práticas em sala de aula ganharam espaço e chegaram com maior facilidade ao professor na medida em que se discutia a sua atividade. É nessa conjuntura que as teorias construtivistas passam a ocupar posições de destaque sobre as reflexões educacionais brasileiras (Albuquerque, 2005; Pontuschka, 1999a). Não é de admirar que os PCNs foram influenciados pela reforma construtivista espanhola de 1987, que tem como base a reformulação das políticas sociais e econômicas mundiais a partir dos anos 1990.

Ao analisar o processo de construção dos PCN’s de Geografia, Albuquerque (2005) e Neves (2000) mencionam que não se levou em consideração o desenvolvimento das práticas educacionais que se materializavam naquele momento nas redes estaduais e municipais. O documento que tem como objetivo orientar um currículo nacional não poderia ter excluído a participação dos professores, das entidades representativas e da academia. Ao analisar o contexto em que os parâmetros foram construídos, Pontuschka (1999a) menciona que eles

fazem parte de políticas públicas educacionais iniciadas com a LDB /96 e estabelecidos de acordo com as determinações de políticas mais amplas ditadas pelo conjunto de países centrais para os países chamados emergentes, como o Brasil, sob o respaldo e a cooperação do Estado, e que afetam profundamente o trabalho pedagógico das escolas brasileiras (p. 14)

O documento contribuiu para o fortalecimento da lógica neoliberal na educação pelo viés curricular. O documento caminhou na direção contrária dos movimentos de renovação que já foram citados e desconsiderou as mobilizações dos diferentes sujeitos e saberes. Esses movimentos buscavam, cada um em sua perspectiva, uma educação pública, democrática e de qualidade. Colocavam não apenas um projeto educacional para ser pensado, mas a própria sociedade capitalista no centro do debate. Porém, o documento construído ignorou esse debate

e se impôs no cenário nacional. Pontuschka (1999a) analisou esse contexto em que o professor e a sociedade foram ignorados na construção dos PCNs:

Mexe-se no currículo, mas não são pensadas ações que ofereçam aos professores distribuídos por todo o território brasileiro momentos de reflexão no sentido de valorizar a interdisciplinaridade e os trabalhos coletivos em uma sociedade e em uma organização escolar em que prevalece o individual, para não dizer o individualismo, em que as disciplinas estão extremamente compartimentadas, não considerando as fronteiras indelévels existentes entre elas. (Pontuschka, 1999a, p. 17).

Ao ser construído sob uma precária participação popular, os PCNs acabaram por contribuir para um maior controle sobre o trabalho e a autonomia docente, exatamente como Apple já havia alertado ao analisar a realidade estadunidense:

Com a utilização crescente de sistemas curriculares pré-empacotados, adotados como sendo a forma curricular básica, não é exigida virtualmente nenhuma interação por parte do professor. Se praticamente tudo é racionalizado e especificado previamente à execução, então o contato entre os professores a respeito de assuntos curriculares reais é minimizado (Apple, 2002b, p. 162).

Atrelado a isso, os PCNs vieram acompanhados de um sistema de avaliação da educação básica nacional que, agora com um currículo de base nacional, era possível. Um currículo por competência tem uma relação lógica e direta entre competência e desempenho. Esse ‘saber fazer’, necessário ao sistema produtivo cada vez mais flexível, se baseia em resultados mensuráveis o que reforça a necessidade de avaliações institucionais internas ou externas. Esses modelos de avaliação apresentaram um forte viés tecnicista e, como desdobramento, interferiram diretamente na precarização do trabalho docente com profundas implicações na prática educativa.

A busca pela eficiência dos resultados ganha importância ao se buscar uma forte ligação entre o currículo e a produção com objetivo de formar os sujeitos capazes de se adaptarem as mudanças constantes no mundo do trabalho, se tornando trabalhadores com elevada produtividade. O documento foi um importante avanço no controle sobre as diferentes etapas e processos que envolvem a ação educativa e separa, na sua essência, a execução do planejamento. Com isso, assume o papel de ser o único modelo de organização curricular capaz de produzir um ensino “eficiente”, conceito amplamente difundido pelos defensores da lógica tecnicista de educação (Giotto, 2017). Porém, como já abordado nesse trabalho, currículo é

muito mais do que isso. É diálogo contínuo entre educação e sociedade, em diferentes escalas de realização.

Ao analisarmos a Geografia escolar dentro deste documento orientador, identificamos que ele conseguiu avançar ao buscar a superação da Geografia Tradicional ainda muito presente nas escolas. O documento comenta que

Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica da paisagem, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidos na construção dos lugares e territórios (Brasil, 1998b, p. 24).

A intenção de colocar a Geografia como uma ciência que pautasse a relação homem e meio e seus desdobramentos sobre a produção do espaço está presente no documento – o que é um avanço. No entanto, ao analisar a fundo o documento, não é possível identificar uma corrente teórica do pensamento geográfico que se sobressaia, especialmente ao se trabalhar os conceitos fundamentais da ciência geográfica escolar, o que torna a compreensão desse documento ainda mais complexa. Albuquerque menciona que

Os elaboradores recorreram a Geografia(s) fundamentadas em concepções filosóficas que se contrapõem: ora o materialismo histórico é assegurado como base, ora é criticado. Em alguns trechos, a Fenomenologia é citada, e se torna o recorte efetivo do documento; no entanto, ela aparece eivada de pré-conceitos e, portanto, distanciada de suas bases filosóficas. Este tratamento dispensado às correntes e teorias do conhecimento nos leva a asseverar que a sustentação do documento se alicerça apenas no ato contemplativo da percepção (2005, p. 71)

Ainda que seja interessante o procedimento dos autores do texto não revelarem o suporte teórico que foi utilizado na produção do documento como forma de demonstrarem um pluralismo epistemológico, seria melhor que se apresentasse todas as concepções teórico-metodológicas e as detalhassem, para que os sistemas ao construírem seus currículos locais e os docentes pudessem escolher qual caminho seguir. O que se observa é uma abordagem que combina diferentes concepções sem expressar os antagonismos decisivos em termos da apropriação da realidade, contribuindo assim para um relativismo teórico criando a ideia de que essas concepções são complementares.

Um exemplo interessante a ser citado diz respeito ao conceito central do pensamento geográfico - espaço. Ao buscar definir o conceito, o documento coloca que:

O espaço geográfico é historicamente produzido pelo homem enquanto organiza econômica e socialmente sua sociedade. A percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências socioculturais. Nessa perspectiva, a historicidade enfoca o homem como sujeito construtor do espaço geográfico, um homem social e cultural, situado para além e através da perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de construção de seu espaço. Assim, o estudo de uma totalidade, isto é, da paisagem como síntese de múltiplos espaços e tempos deve considerar o espaço topológico - o espaço vivido e o percebido - e o espaço produzido economicamente como algumas das noções de espaço dentre as tantas que povoam o discurso da Geografia. (Brasil, 1998b, p.110, grifo meu).

Observa-se a nítida tentativa de usar conceitos inerentes e caros à Geografia crítica de cunho marxista como o de ‘totalidade’ e a inserção de conceitos vinculados a Geografia fenomenológica como o de ‘subjetividade’ na definição de espaço (Sposito, 1999). Obviamente, a análise pautada na Geografia crítica é superficial, afinal para compreender o espaço construído a partir do movimento histórico do homem em sua relação com outros e com a natureza seria necessário aprofundar as discussões relacionadas a luta de classes e propor a superação das contradições do modo de produção capitalista neoliberal. Como já apresentado, os PCNs na verdade fazem parte de políticas de fortalecimento do neoliberalismo, ou seja, as abordagens críticas em sua essência são limitadas.

Nesse contexto mais geral e ‘ecclético’, os PCNs acabaram por manter com maior destaque no currículo a Geografia fenomenológica e humanística, especialmente ao trabalhar diversos conceitos chaves para a Geografia escolar, tais como o território e lugar (Oliveira, 1999a). Sendo que o documento, ainda que afirme ter uma perspectiva crítica, acaba por usar expressões de cunho pejorativo à Geografia crítica, ao dizer que ela tem por base o marxismo ortodoxo e por chamá-la de uma ‘Geografia militante’ (Brasil, 1998b, p.20). Portanto, mesmo que o documento coloque a necessidade de formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos, essa possibilidade se torna uma tarefa complexa na medida em que para isso acontecer temos como ponto fundamental a necessidade de se romper com as estruturas dominantes – e essa preocupação revolucionária em nenhum momento é alvo deste documento.

Vale ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade adquire contornos curriculares próprios a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CEB/CNE 1/2000). Porém, na prática, acaba por absorver os currículos da modalidade regular e, por isso, trabalha os saberes geográficos escolares sob a mesma perspectiva. Ainda que tenhamos tido avanços significativos nas legislações e nos documentos oficiais que regem



orientações e diretrizes curriculares, há um grande hiato entre o que é ‘prescrito’ e o que é executado. Na materialidade, a EJA nos aspectos curriculares, continua sendo considerado apêndice do ensino fundamental e médio com programas e metodologias semelhantes e, portanto, inadequadas ao seu público.

No entanto, ao pensarmos a Geografia para os sujeitos jovens e adultos deveríamos superar essa condição de ‘subalternidade’ que a EJA adquire diante das políticas curriculares nacionais. Os saberes geográficos podem possibilitar a este público novos caminhos, novas interpretações da realidade e auxiliá-los no seu posicionamento crítico diante das desigualdades existentes. Ainda que a organização curricular dos conhecimentos entorno dos saberes geográficos seja importante, ela não pode ser determinante. Isso significa que os currículos pensados em ‘gabinetes’, sem a devida participação popular em sua construção trazem estranheza ao professor e aos sujeitos jovens e adultos. Afinal, a sua organização se torna distante da realidade vivida.

É preciso superar a visão de que a Geografia no currículo é como um grande ‘armário cheio de gavetas’ em que os saberes são meramente classificados e organizados. Essa compreensão dificulta a compreensão do todo – do espaço geográfico e de suas relações (Moreira, 2006). Afinal, como ‘abrir a gaveta’ do clima e estudá-lo, sem abrir a ‘gaveta’ do relevo, da vegetação, da geomorfologia e do próprio homem? Como compreender o espaço geográfico e a relação homem-meio se o homem é estatístico, representado por números (mortalidades, densidades, natalidade, etc.) e a natureza é meramente física e descritiva? A Geografia no currículo de hoje é posta desta maneira.

Nesse cenário, as experiências de vida dos sujeitos jovens e adultos é ignorada e os saberes trabalhados de forma fragmentada e desconexa dificultam a construção das relações necessárias para a compreensão das dinâmicas naturais e humanas. Com isso, os sujeitos escolares não se sentem pertencentes às dinâmicas inerentes a vida. Essa sistematização de conteúdos, que hoje infelizmente é utilizada, promove segundo Moreira (2006), a transformação dos sujeitos em ‘homens atópicos’. Sobre este ‘homem atópico’ ele relata:

É um ser presente-ausente, um ser que está, mas não consegue ser. Está em relação com a paisagem, o meio e o espaço, mas paradoxalmente não é nenhum deles. Não é paisagem, não é meio e não é espaço, assim como não é natureza e não é sociedade. Está em cada quadro, mas embutido, não é. Isto porque paisagem, meio, espaço, natureza, sociedade e homem relacionam-se em recíprocas relações de fora. (Moreira, 2006, p. 118 e 119).

É assim que reforço um argumento já abrangido neste trabalho de que as políticas curriculares são instrumentos de manutenção da ordem vigente e que, portanto, precisam ser alvo de disputa pela classe trabalhadora na busca por uma educação que atenda os reais anseios da classe trabalhadora. Como já defendi neste trabalho, acredito que os sujeitos da EJA serão contemplados apenas diante uma educação verdadeiramente popular – por origem e concepção. Porém, é preciso revelar a importância dos processos de escolarização na formação crítica do público jovem e adulto e, sobretudo, sob sua importância como instrumento de dominação sob os trabalhadores. Nesse processo a Geografia pode se tornar – e assim vem sendo – um grande instrumento de dominação, na medida em que seus saberes são amplamente usados na Educação Básica sob uma proposta de currículo vinculado aos preceitos neoliberais que buscam, também pela educação, o consenso e a manutenção da ordem vigente (Vesentini, 2009; Sposito, 2004).

Ainda que tenhamos uma base curricular estabelecida nacionalmente, os conteúdos geográficos a serem trabalhados com os jovens e adultos não podem ser selecionados com base em um currículo ‘estanque/engessado’, vinculados a habilidades e competências exigidas pelo mundo do trabalho. Ao contrário, precisam ser determinados por quem de fato está nos bancos escolares – sujeitos jovens e adultos trabalhadores. É preciso destacar a potencialidade da ciência escolar geográfica, dentro do processo de escolarização, na construção de sujeitos críticos, capazes de compreender as relações do espaço geográfico e, mais do que isso, capazes de buscarem mudanças e transformações que atendam suas expectativas enquanto classe.

A Geografia enquanto ciência escolar adquire um papel central na compreensão das dinâmicas sociais, econômicas e ambientais. Como o próprio Milton Santos afirma, “a Geografia é, antes de tudo, uma ciência do presente” (Santos, 2004, p. 17). Os saberes geográficos permitem uma leitura crítica das desigualdades espaciais, auxiliando na compreensão da realidade dos sujeitos escolares. Contribui para que eles, a partir das contradições trabalhadas, possam se sentir motivados à organização, enquanto classe, de modo a mudar sua realidade.

Para além disso, os saberes geográficos escolares possibilitam análise das inter-relações entre o local e o global, permitindo a compreensão da relação dialética entre os processos globais e as realidades locais (Santos, 2000). Ao falar sobre a importância da Geografia para desvelar as relações do sistema atual, Santos (2000) menciona que:

De fato se desejarmos escapar à crença que este mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só. O primeiro seria o mundo tal qual nos fazem vê-lo: a globalização como fábula;

o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como ele pode ser: uma outra globalização (Santos, 2000, p. 18).

A Geografia escolar deve auxiliar os jovens e adultos nessa apreensão da realidade. Esses saberes são essências para a compreensão do processo de mundialização do capital<sup>25</sup> e seus efeitos sobre a vida dos sujeitos jovens e adultos. Não basta observar o espaço geográfico como simples palco onde as atividades humanas se materializam. É preciso concebê-lo como uma instância ativa, viva, frutos das relações sociais, econômicas. Mais do que isso, a Geografia pode auxiliar esses sujeitos a romper com a ideia de que são espectadores passivos da produção do espaço, ao contrário, contribuindo para que os jovens e adultos trabalhadores possam compreender a importância de serem atores que produzem espaço (Santos, 2000, p. 45).

Portanto, como retratado, desde sua origem enquanto ciência escolar a Geografia é usada como instrumento de dominação ao mesmo tempo em que nos apresenta grande potencial na formação crítica da classe trabalhadora. Obviamente, ela não se configura como único instrumento de dominação e de potencial formação crítica. Mas, o domínio sobre o saber geográfico pode ser determinante para o fortalecimento da organização popular e para a mudança deste sistema (Oliveira, 1999b).

Sendo assim, é imperativo analisarmos como o currículo de Geografia está materializado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como a ‘concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’ permeia os saberes geográficos escolares. Com isso, será possível identificar o papel da Geografia escolar na EJA de hoje, como componente curricular, na manutenção da ordem vigente e pensarem possibilidades de resistência ao modelo atual.

---

<sup>25</sup> Como já apontado no ‘Capítulo 1’ dessa tese, o conceito de ‘Globalização’ de Santos (2000) se aproxima do conceito de ‘Mundialização do Capital’ de Chesnais (1996).

## **6 OS DESDOBRAMENTOS DA BNCC NO CURRÍCULO DA EJA NA BAHIA: A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA**

O sexto capítulo analisa como as orientações curriculares presentes na base nacional curricular foram importantes na consolidação da política curricular para Educação de Jovens e Adultos no estado da Bahia.

Para que isso seja possível, primeiro refletiremos sobre como a concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’ está materializada no principal documento orientador de currículos no Brasil – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa análise nos auxiliará a compreender como essa concepção se relaciona com um currículo pautado em habilidades e competências e seus desdobramentos sobre os saberes escolares, especialmente os geográficos.

Em seguida buscar-se-á compreender como a política curricular para a EJA no estado baiano foi pensada e estruturada a partir de seus documentos orientadores. É importante ressaltar que o estado da Bahia possui uma política de EJA bem consolidada com uma concepção de educação, princípios teóricos-metodológicos e perfil de formação de sujeitos jovens e adultos bem definidos desde 2009. E, como os próprios documentos indicam, essa política é tecida a partir do conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’.

Analisar essa política estadual e seus desdobramentos sobre a organização curricular pensada para a educação de jovens e adultos é o passo seguinte dessa importante análise. Os elementos curriculares do documento “Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos” (Bahia, 2022b), tais como os “aspectos cognitivos, socioformativos e socioemocionais” estabelecidos por ele, unidos as habilidades e competências colocadas para o público dessa modalidade poderão nos ajudar a compreender o alinhamento da política curricular estadual à política nacional.

Caberá, ao final, analisar os movimentos de resistência presentes no estado baiano que conseguiram contribuir de maneira direta ou indireta para a construção desses documentos e legislações que serão aqui estudados e que, através da mobilização e muita luta, ainda que não tenham conseguido estabelecer uma modalidade de educação de jovens e adultos verdadeiramente popular, conseguiram retardar avanços significativos inerentes ao processo de mundialização da educação, permitindo que ainda existam espaços de resistência diante das atuais políticas curriculares baianas.

## 6.1. A CONCEPÇÃO DE ‘APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA’ NA BNCC: AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS QUE SE DESDOBRAM SOBRE A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

Como já apresentado neste trabalho, a concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’ está presente nas discussões mais atuais da Educação de Jovens e Adultos. Os organismos internacionais possuem um importante papel na construção e na disseminação desta concepção para os países dependentes que, por sua vez, absorvem essas orientações em suas políticas educacionais.

No caso brasileiro, cabe destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, ao ser aprovada, tornou-se referência curricular para a Educação Básica. Este documento cumpre as indicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sobre a necessidade de uma base comum curricular nacional. Pensando sob a perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, este documento se tornou ainda mais relevante a partir da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 que alinhou a modalidade à BNCC.

Ainda que não seja objetivo deste trabalho aprofundar nas discussões sobre a construção da BNCC é preciso destacar que o processo de participação na formulação e consolidação do documento apresentou aspectos interessantes que embasam a ideia de que ele foi criado para reafirmar os ideais neoliberais de uma educação cada vez mais mundializada e de formar sujeitos trabalhadores capazes de se adaptar as mudanças do setor produtivo (Chesnais, 1996; Di Pierro, Haddad, 2015)

Analizando todo esse contexto de disputas presentes nas políticas curriculares, concordo com Apple (2006) ao afirmar que

(...) pelo fato de a educação ser, em geral, parte da esfera pública e regulada pelo Estado, é também um ponto de conflito, já que em muitos países se questiona seriamente o quanto o Estado está ou não organizado o suficiente para trazer benefícios à maioria de seus cidadãos. Os atuais e aparentemente incessantes ataques realizados pelas forças conservadoras sobre qualquer coisa que seja “pública” em nossa sociedade documentam o quanto o processo se tornou politizado (Apple, 2006, p.7).

Durante a construção dessa importante política nacional curricular tivemos uma ação coordenada pelo setor empresarial e de organizações vinculadas a ele que se associaram diretamente aos agentes governamentais. Desde o movimento de privatização educacional iniciado na década de 1990 é possível que tenhamos presenciado o mais sólido movimento de

base empresarial com o objetivo de direcionar uma importante política educacional aos seus preceitos (Neves, 2005).

Desde os primeiros movimentos em direção a construção de uma base curricular nacional no governo Dilma Rousseff, as discussões em torno da temática eram de domínio das instituições não governamentais que estavam atreladas aos interesses mercantis. A ideia de uma pedagogia pautada nas habilidades e competências se manteve forte durante todo esse período e apareceu com clareza desde a primeira versão do documento.

No entanto, até a segunda versão da BNCC, ainda se preservava alguns aspectos no texto que merecem destaque. O documento ainda não tinha como proposta central se sobressair aos currículos locais, mas havia sido concebida para ser o seu começo. Os documentos curriculares criados a partir dela deveriam ser complementados com as especificidades locais em todos os seus aspectos. Os objetivos de aprendizagem presentes abarcavam importantes temáticas para a sociedade brasileira, tais como o preconceito, classe social, desigualdade de gênero, etnia, religião etc. O projeto formativo contido no documento, ainda que apresentasse características do modelo neoliberal, também apresentava aspectos que favoreciam a formação de sujeitos mais críticos e capazes de compreender sua realidade. No entanto, as significativas mudanças políticas acontecidas no país em 2016, mudaram os rumos da construção desse documento (Giroto, 2017).

A partir do golpe parlamentar, jurídico e midiático de 2016 que destituiu a então presidente Dilma Rousseff, tivemos um forte crescimento da influência do setor empresarial e das organizações vinculadas a eles na reformulação, especialmente a partir de sua terceira versão. Tanto que uma das primeiras ações do governo de Michel Temer, ao assumir a presidência, foi a publicação da Medida Provisória nº 746/2016 que instituiu a ‘Reforma do Ensino Médio’ (Brasil, 2016). As mudanças que se desdobraram a partir das ações do novo governo tinham um claro objetivo: alinhar as políticas educacionais às orientações do Banco Mundial e dos demais organismos internacionais. Inclusive, a defesa de uma divisão em opções formativas distribuídas em áreas de conhecimento que a terceira versão da BNCC absorveu alinhava o documento as recomendações dessas instituições (Giroto, 2017; Silva, 2018)

O Relatório Jacques Delors foi invocado e o foco na aprendizagem destacado – inclusive isso nos revelou que a reforma do Ensino Médio não traria nada de novo. As instituições que trabalharam fortemente junto ao governo para que essas diretrizes fossem absorvidas pelo documento eram vinculadas ao setor produtivo e possuíam grande interesse na formação do sujeito trabalhador, a saber: Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Instituto de

Corresponsabilidade Educacional, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Fernando Henrique Cardoso, dentre outros (Adrião; Peroni, 2018).

É válido registrar que tivemos movimentos de resistência a essa ofensiva como, por exemplo, movimentos de debates das bases em fóruns populares, sindicatos e organizações vinculadas aos trabalhadores da educação. O Conselho Nacional de Educação por meio de pedidos de vistas ao documento e declarações de votos buscou tornar o processo mais lento a fim de possibilitar um melhor debate (Aguiar; Dourado, 2018). Ainda que o governo tenha estabelecido a possibilidade de ‘consultas populares’, estas foram pulverizadas e de pouca significância. Muitas dessas ‘consultas’ foram online, o que limitou a organização coletiva e a participação dos sujeitos educacionais. Para além disso, a participação organizada dos educadores e das universidades foi incipiente, diante do pouco espaço (Adrião; Peroni, 2018).

É nesse campo de disputas que a terceira versão da BNCC para o Ensino Fundamental é aprovada em 2017 e em 2018 para o Ensino Médio, passando a se constituírem o principal documento das políticas curriculares nacionais. Os documentos colocaram as habilidades e as competências como elementos centrais, sob a justificativa de que é preciso adequar a formação escolar às exigências do mundo do trabalho – uma educação de caráter instrumental e facilmente controlável. Ao ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, a base nacional busca formar o sujeito ao longo de sua vida sob a perspectiva da adaptação ao mercado e sob uma abstrata noção de cidadania, abrindo mão de uma formação pautada na autonomia dos jovens e adultos (Silva, 2018).

O ensino pautado em competências e habilidades que já estava presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais da década de 1990 são reafirmados na BNCC sob a ótica de uma educação mundializada e de um modo de produção cada vez mais flexível (Branco *et al.*, 2019). Assim, ao tomarem como referência a BNCC, os currículos dos sistemas de ensino da Educação Básica dariam ênfase a essas competências e habilidades o que, na prática, se traduziria em uma diminuição da importância dos conteúdos/saberes a serem trabalhados, especialmente se eles estivessem vinculados a formação artística, cultural e filosófica dos sujeitos – afinal estes saberes não interessam ao setor produtivo.

Sobre essas mudanças, Libâneo *et al.* (2012) menciona que:

No que se refere à área do currículo, observa-se que, em lugar dos currículos rígidos e mínimos para um mercado de trabalho mais estável, se tornou necessário instituir currículos mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que demanda alterações permanentes na formação dos trabalhadores e consumidores. Assim, o currículo tem-se voltado mais para o

desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização dos sujeitos na responsabilização pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional (Libâneo et al., 2012, p. 254).

Sendo assim, os currículos são vinculados às demandas do mercado de trabalho e promovem o desenvolvimento de habilidades e competências que melhoram a produtividade e tornam o trabalhador mais adaptado ao modelo flexível de produção. O foco no conhecimento e nos saberes perde espaço e a pedagogia do ‘aprender a aprender’ ganha força. O método passa a ser mais importante que o conteúdo curricular. Para além disso, é preciso aprender a absorver rapidamente os conteúdos cada vez mais rasos e superficiais nessa sociedade da informação, que coloca a necessidade de constante atualização dos trabalhadores. Pois, ao assumirem seus postos de trabalho precisarão se manter ‘atualizados’, pois o mundo do trabalho exigirá deles cada vez mais competitividade. A pedagogia do ‘aprender a aprender’ se conecta diretamente com perspectiva de ‘aprendizagem ao longo da vida’ e repassa aos sujeitos jovens e adultos a responsabilidade de estarem constantemente lutando para se manterem empregáveis (Neves, 2005; Duarte, 2008)

Nesse contexto podemos afirmar que a concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’ está presente no documento. Os sujeitos escolares deverão desenvolver competências essenciais para ocupar seu espaço em uma sociedade que tem como marco a desigualdade. Por exemplo, ao falar sobre a importância do Ensino Médio a BNCC menciona que é necessário recontextualizar a LDB e ressalta a importância das competências e habilidades

que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (Brasil, 2018, p. 465, grifo meu).

A ideia de uma educação pensada para a adaptabilidade do trabalhador às constantes mudanças no setor produtivo está fortemente presente no documento. Para tanto, a concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’ é reforçada na medida em que cabe aos sujeitos buscarem estar aprendendo para se encaixarem às novas e flexíveis exigências. Ainda se desdobrando sobre esse assunto, o documento coloca que a escola precisa se estruturar para dar condições a seus estudantes de estarem ativos no mundo do trabalho. O documento menciona dois pontos que merecem destaque. A escola deve ser capaz de:



- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil;
- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2018, p 466, grifo meu).

No trecho acima, mais uma vez, identificamos o alinhamento do documento aos preceitos neoliberais. Para além de uma aprendizagem por toda a vida em busca das condições de se tornar empregável, a escola deve criar uma cultura favorável na promoção de atividades vinculadas ao empreendedorismo.

Essa perspectiva, que também está presente para público da EJA, é extremamente cruel na medida em que a grande parte das atividades laborais vinculadas ao empreendedorismo disponível para a classe trabalhadora são atividades de baixa remuneração e com precários direitos trabalhistas. Por exemplo, o ‘sonho de ser empresário’ comumente difundido na mídia e nas políticas educacionais ganha destaque dentro das discussões vinculadas a temática de ‘projeto de vida’ (no Ensino Médio) que, na prática, se torna um pesadelo diante da dura realidade pela sobrevivência nos centros urbanos nacionais. Sob desse cenário, faz-se necessário pensar como que as políticas curriculares para Educação de Jovens e adultos, especialmente, as políticas pautadas pelo estado da Bahia, assumem essas diretrizes nacionais e quais os desdobramentos disso sobre os sujeitos da modalidade.

A concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’ se materializa como instrumento de dominação sobre os trabalhadores em um modelo neoliberal de capital mundializado que promove a formação constante dos jovens e adultos para que estejam em constante adaptação às exigências do mundo do trabalho e, ao se tornar empregáveis, sejam inseridos em postos de trabalhos em condições precárias, com baixa remuneração e ausência de direitos (Frigotto, 2012; Antunes, 2011).

Portanto, é preciso compreender a importância das políticas curriculares no processo de escolarização de jovens e adultos, especialmente por concebê-las um campo de disputa pela hegemonia. A partir de um olhar crítico, ainda que os embates e enfrentamentos da classe trabalhadora sobre os avanços do neoliberalismo disseminados pelas políticas curriculares seja fundamental para que não tenhamos retrocessos e perda de direitos, faz-se necessário ir além. É imperativo que a classe que vive do trabalho, busque uma educação para jovens e adultos que realmente atenda às necessidades desses sujeitos.

Uma educação de caráter popular, deve ser pensada e planejada com a participação ativa e fundamentada nos conhecimentos e saberes construídos pelos próprios sujeitos – não por uma base nacional construída pelo Estado sob a influência daqueles que exploram a classe trabalhadora. Dessa forma, esses indivíduos poderão educar-se ao longo da vida não pela pressão de atender demandas de empregabilidade, mas pelo direito de aprender continuamente, reconhecendo-se como sujeitos em constante formação, moldados pelas dinâmicas da vida em sociedade (Paiva, 1987; Pinto, 2010).

Portanto, ao analisarmos a importância da Base Nacional Comum Curricular para política educacional brasileira, sobretudo o seu papel na consolidação da concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’ para os sujeitos escolares e ao compreendermos como a própria ciência geográfica escolar está consolidada no documento - sendo um instrumento importante no processo de dominação neoliberal - torna-se fundamental compreender como esse cenário também se materializou nas políticas curriculares do estado da Bahia. Assim será possível identificar o atual cenário das propostas curriculares baianas e a importância dos movimentos de resistência em busca de uma educação de jovens e adultos de qualidade.

## 6.2. A POLÍTICA CURRICULAR PARA A EJA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ESTADO DA BAHIA

Para podermos analisar o atual documento que orienta o currículo da Educação de Jovens e Adultos no estado da Bahia, será preciso entender todo o processo de constituição da atual política curricular. Para tanto, analisaremos o documento ‘Política de EJA da Rede Estadual - Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida’ (2009), a Resolução CEE nº 239 (Bahia, 2011), a Portaria nº 44 (Bahia, 2022a), o ‘Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos’ (Bahia, 2022b) e outros documentos legais produzidos no âmbito do estado baiano. Esses documentos jurídicos-formativos foram implementados no conjunto das reformas educacionais empreendidas no Brasil e nos auxiliam compreender como que, aos poucos, as políticas curriculares para essa modalidade foram se alinhando aos interesses neoliberais colocados pelos organismos internacionais.

Ao construir essa análise, inicio mencionando o documento ‘Política de EJA da Rede Estadual - Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida’ (Bahia, 2009). Esse é um importante documento de política de EJA do estado da Bahia e teve a participação de diversos segmentos interessados nessas discussões, inclusive a participação do Fórum Estadual de EJA, universidades, movimentos sociais, Sistema S e de outras organizações não

governamentais. O objetivo central desse documento é o de orientar curricularmente e pedagogicamente os profissionais, especialmente os professores, que atuam na modalidade.

Ao tratar da estrutura curricular, o documento em questão traz alguns apontamentos relevantes. Como pontos positivos, coloca-se a necessidade de uma construção coletiva para a nova política para EJA e a necessidade de materiais didáticos adequados ao público jovem e adulto. Deve se ressaltar que a concepção de EJA apresentada nele ainda é pautada na ideia de ‘compensar o tempo perdido’, de ‘complementar o inacabado’ ou de ‘substituir’ de forma compensatória o ensino dito regular. A concepção de suplência é muito bem demarcada na política.

Nesse documento, que é anterior a aprovação da BNCC, aparece a indicação da necessidade do rompimento com os componentes curriculares, organizando o conhecimento em “Eixos Temáticos” e “Temas Geradores” que, por sua vez, organizam as grandes áreas do conhecimento. Esse mesmo movimento foi consolidado em escala nacional pela BNCC, especialmente pela lei nº 13.415/17<sup>26</sup> que estabeleceu a reforma do Ensino Médio. Ainda que a ideia de “Eixos Temáticos” e “Temas Geradores” aliados as áreas de conhecimentos possam passar uma ideia de uma aprendizagem interdisciplinar mais próxima da realidade do educando, ao se ter essa organização, o que se observa (inclusive isso ficou bem evidente na BNCC para o Ensino Médio) é que algumas as áreas de conhecimento (especialmente o Português e a Matemática) que possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências mais estimadas pelo setor produtivo ganham destaque em detrimento de outros saberes que também são importantes na formação crítica dos jovens e adultos. Aliado a isso, apesar do documento ressaltar a importância de se implementar os princípios pedagógicos da Educação Popular, faz isso dentro de um debate focado no processo de escolarização, sobre a égide do Estado.

Destarte, o documento ‘Política de EJA da Rede Estadual - Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida’ (Bahia, 2009) é um importante marco no fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos no estado da Bahia, por ter conseguido absorver importantes discussões dos principais grupos populares de trabalhadores dedicados em defender a modalidade. Ainda que possua aspectos que mereçam atenção, como os

---

<sup>26</sup> Vale destacar que após essa lei (aprovada por Michel Temer), temos a lei nº 14.945/2024 (aprovada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva) que fez algumas alterações na reforma do Ensino Médio. Porém, não tivemos mudanças que alteraram a essência da reforma de cunho neoliberal. Por exemplo, a concepção e distribuição dos saberes em grandes áreas permaneceu inalterada. A principal alteração foi o aumento da carga horária da ‘Formação Geral Básica’ para 2.400 horas, somados os três anos do Ensino Médio, para alunos que não optarem pelo Ensino Técnico.

mencionados, documentos como esse são importantes registros da disputa pelo projeto educacional e, portanto, pelo currículo.

A Resolução CEE nº 239, de 12 de dezembro de 2011 (Bahia, 2011), mantém a lógica da EJA sob uma perspectiva compensatória, buscando para seu currículo uma organização semelhante ao ensino regular de crianças e adolescentes. Permitiu o desenvolvimento de formatos semipresenciais e destacou a necessidade de alinhamento ao que o documento chamou de ‘Base Nacional Comum do Currículo’ (Bahia, 2011, p.2), visto que até aquele momento a BNCC ainda não estava aprovada. Adicionalmente, estabeleceu exames de certificação, sob a responsabilidade do Poder Estadual, como forma de aceleração do processo de escolarização. Nota-se a manutenção das perspectivas de suplência e compensação para a modalidade.

Avançando no tempo, a Portaria nº 44 (Bahia, 2022a), nos revela um momento importante da Educação de Jovens e Adultos na Bahia. Ela toma como necessário o alinhamento da modalidade à base nacional e, a partir disso, promove significativas mudanças nas políticas de EJA, sobretudo nas políticas curriculares, para que a adequação seja possível.

Inicialmente destaco o estabelecimento de uma organização curricular, ou o que foi chamado de ‘Tempo Formativo’, semelhante ao modelo regular de ensino. Foram feitas equivalências entre os ‘Tempos Formativos’ na EJA com as etapas da Alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Bahia, 2022a).<sup>27</sup>

No que diz respeito matrizes curriculares do Tempo Formativo I e II (Ensino Fundamental e Ensino Médio), foram contempladas duas partes: a base nacional e a parte diversificada, sendo que ambas são compostas por conteúdos obrigatórios. A criação de componentes curriculares eletivos também está prevista no documento. Adicionalmente, os conteúdos de história da cultura afro-brasileira e indígena, de música, de educação ambiental, de diversidade e de iniciação científica foram inseridos, de modo transversal, em todo o currículo escolar, conforme legislações vigentes.

Assim sendo, essa portaria teve um importante papel na consolidação do atual formato em que a Educação de Jovens e Adultos é ofertada no estado da Bahia, constituindo a base legal para o ‘Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos’ (OCEJA) produzido no ano

---

<sup>27</sup> Como desdobramento desta portaria, por meio da Secretaria de Educação da Bahia, temos a criação de um programa intitulado ‘Tempo Juvenil’. Ele orienta a prática pedagógica e o currículo para o público jovem com distorção idade/série, com objetivo de auxiliar nessa distorção e aumentar a permanência desses sujeitos nos bancos escolares. O currículo possuiu um formato semelhante ao da EJA, pautado em “Eixos Temáticos” e “Temas Geradores” e é organizado para estudantes do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano (Bahia, 2013)

de 2022. O OCEJA é o documento usado atualmente como referência curricular para o trabalho pedagógico e para a atuação docente, por isso será o foco deste trabalho.

Vale ressaltar que, enquanto essa pesquisa está sendo desenvolvida tivemos a substituição da resolução CNE/CEB nº 01/2021 (que promovia o alinhamento da BNCC à EJA) pela Resolução CNE/CEB nº 03/2025, que ao ser defendida pelos sujeitos da EJA teria como objetivo central desvincular à modalidade da base nacional. Nessa nova resolução, há pouco detalhamento sobre questões mais amplas que poderiam nortear as políticas curriculares da EJA no Brasil. Destacarei duas menções, sendo a primeira no artigo 2º, §1º, onde a resolução menciona

Os sistemas de ensino e as escolas poderão, no âmbito de sua autonomia federativa, propor formas diversificadas de organização curricular para o atendimento das necessidades e demandas dos estudantes jovens, adultos e idosos (Brasil, 2025, p. 1)

Já no artigo 11, menciona que

Os currículos dos cursos da EJA devem considerar as experiências de educandos e educadores, promovendo a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, nos termos do art. 3º, incisos X e XI, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2025, p. 4).

Ambas as abordagens são generalistas e deixam sem direcionamento o caminhar das políticas curriculares para o público jovem e adulto. Cabe ressaltar que nessa nova resolução, não se faz menção a BNCC como referencial curricular, mas também não se retoma o protagonismo das Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2000).

Destaca-se que o artigo 17, § 2º, inciso VI, da resolução mencionada orienta sobre a realização de exames de certificação, estabelecendo que, nos casos de exames intragovernamentais para certificação nacional realizados em parceria com um ou mais sistemas, deve-se assegurar a observância da "base nacional comum" (Brasil, 2025). Contudo, o texto não especifica de forma clara a que base nacional comum se refere, o que pode nos remeter, mais uma vez, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os desdobramentos dessa nova resolução, tratando-se de uma significativa mudança na política curricular, não poderá ser analisada nesta pesquisa diante do avançar do tempo. Porém, a princípio, o que se observa é a manutenção da perspectiva de alinhamento da EJA com a BNCC mesmo após a aprovação da nova resolução, haja vista que esse alinhamento já existia até mesmo antes mesmo da Resolução CNE/CEB nº 01/2021. Complementarmente, a nova

resolução mantém orientações para a EJA que representam um grande retrocesso, tais como a possibilidade da modalidade ser semipresencial e em EaD, bem como a ratificação dos exames de certificação como alternativa a aceleração do processo de escolarização.

Para além disso, cabe mencionar que o estado da Bahia vem desenvolvendo uma atualização de seus documentos de orientação curricular em todas as etapas e modalidades, a partir da Resolução CEE nº 137, de 17 de dezembro de 2019, que estabeleceu normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC na rede de ensino baiana em todas as modalidades, inclusive da EJA. As diversas versões do ‘Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)’ estão em fase de conclusão. O DCRB do Ensino Fundamental e do Ensino Médio já estão prontos. O documento que abrange a EJA e outras modalidades como Educação Indígena, Educação do Campo terminaram recentemente a fase de consulta pública e não possuem cronograma das etapas seguintes.

Será importante, em momentos futuros, estudarmos estes documentos que estão sendo construídos em momento atípico, visto que no primeiro momento de sua construção estes eram orientados pela Resolução CNN/CEB nº 01 de 2021 e, agora, deverão ser norteados pela Resolução CNE/CEB nº 03 de 2025. Diante deste cenário, para este trabalho, tomarei como referência apenas o ‘Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos’ (OCEJA) que estará em vigor até a conclusão do DCRB para a modalidade.

### 6.3. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NO CONTEXTO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DO CURRÍCULO BAIANO

Diante das discussões tecidas até agora ficou clara a aproximação entre o ‘Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos’ (Bahia, 2022b) e a ‘Base Nacional Comum Curricular’ (Brasil, 2017), sobretudo no que diz respeito ao alinhamento de ambos os documentos norteadores de políticas curriculares ao modelo neoliberal de educação amplamente difundido no Brasil a partir dos anos 1990.

Cabe, portanto, identificar como o conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’, muitas vezes tratado como ‘educação ao longo da vida’ nos documentos internacionais e nacionais, está presente na política curricular baiana. Para tanto, faz-se necessário destacar como o conceito se insere nesses documentos e analisar os possíveis desdobramentos sobre as políticas curriculares pensados para a modalidade no estado.

Início a análise por um documento baiano que, nessa discussão, merece destaque: “Política de EJA da Rede Estadual - Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da

vida” (Bahia, 2009). Este documento, como já mencionado, foi importante na reestruturação curricular da EJA no estado. Agora, destaco a forma como a concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’ é apresentada e como ela se desdobra sobre as políticas curriculares da modalidade. Como o próprio nome do documento nos ajuda a compreender, a concepção de aprendizagem ao longo da vida foi absorvida como política para a Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual da Bahia a partir desse documento.

O documento nos apresenta uma concepção própria de educação que serve de base para as políticas de EJA do estado. Apesar do título do documento fazer referência a ‘aprendizagem ao longo da vida’, em seu escopo não há uma definição clara sobre o conceito e nem mesmo sobre que educação se pretende construir. Porém, o documento utiliza como referência os documentos internacionais, tais como o da VI CONFINTEA (UNESCO, 2009). Assim sendo, há de se compreender que apesar de não estar claro no documento a concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’, ela vai ao encontro com a concepção colocada pelos organismos internacionais.

Outro ponto a se notar no corpo do documento são suas referências aos pressupostos da Educação Popular, destacando a formação técnica, política e social. O texto coloca que alguns compromissos devem ser assumidos pelo Estado como forma de garantir e assegurar o direito à Educação Básica. Dentre os diversos compromissos, está o de

fazer a opção político-pedagógica pela Educação Popular, pela Teoria Psicogenética que explica a construção do conhecimento, e pela Teoria Progressista/Freireana (à luz da visão do ser humano integral e inacabado) (Bahia, 2009, p.14).

Porém, assim como acontece com o conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’, o conceito de Educação Popular não é devidamente trabalhado em suas bases epistemológicas, o que o transforma em apenas um vislumbre para a modalidade. O texto também apresenta orientações metodológicas importantes e ressalta, assim como as DCN, a importância das atividades desenvolvidas estarem em consonância com a realidade desses sujeitos.

Ainda que o documento esteja alinhado as orientações colocadas pelos organismos internacionais, é preciso reconhecer a importância de documentos como esse para a demarcação do espaço da EJA nas políticas educacionais do estado da Bahia. Mesmo que apresente um alinhamento aos documentos internacionais que defendem uma educação para jovens e adultos cada vez mais mundializada e adaptada ao mundo do trabalho, o documento é o resultado das

disputas em torno das políticas curriculares e avança em colocar a EJA no palco de discussões importantes para a educação baiana.

A importante Resolução CEE Nº 239 (Bahia, 2011) que dispõe sobre a oferta da EJA no estado, também discutida nesse capítulo, dá destaque ao conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’ em suas formulações. A resolução menciona em seu texto que suas diretrizes têm como base a VI CONFITEA (UNESCO, 2009) e reafirma que o estado baiano adotará o conceito como “princípio organizador de todas as modalidades educativas e especificamente para a EJA” (Bahia, 2011, p.2). A resolução, ao apresentar sua fundamentação, parafraseia a VI CONFITEA sobre o conceito de ‘educação ao longo da vida’ (inclusive com erro de ortografia no nome da conferência), como observamos abaixo:

A VI CONFITEA ocorrida em Belém do Pará, em dezembro de 2009, afirmou que a educação ao longo da vida é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento (p.6) (Bahia, 2011, p. 2,3).

Ao destacar essa definição, a resolução deixa claro que seu ponto de partida é a valorização da ‘sociedade do conhecimento’ ao estabelecer as diretrizes para a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no sistema estadual de educação da Bahia. Como já discutido neste trabalho, é na perspectiva dessa sociedade do conhecimento que as habilidades e competências estão fundamentadas – um modelo de estruturação curricular articulado com o modelo de produção cada vez mais flexível com demandas cada vez mais específicas do trabalhador que deve se qualificar ao longo de sua vida (Duarte, 2008)

A Resolução CEB/CNE Nº 3/2010, de 15 de junho de 2010, que institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos é mencionada pela Resolução CEE Nº 239 (Bahia, 2011). Nela, em seu artigo segundo, destaca-se a importância da institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e o fortalecimento da vocação da EJA como instrumento para a educação ao longo da vida. Assim, a EJA é restringida aos processos de escolarização e submetida as políticas curriculares que acabam por valorizar as habilidades e competências estabelecidas em detrimento dos saberes historicamente acumulados pelos sujeitos jovens e adultos que deveriam ser trabalhados sobre a perspectiva de uma educação de caráter popular.

Avançando nos marcos legais que instituem as políticas curriculares para a EJA no estado da Bahia, cito como exemplo, a Portaria nº 44 (Bahia, 2022a), que ressalta a importância



do alinhamento da EJA à BNCC e que coloca como base de sua estruturação curricular o direito da aprendizagem ao longo da vida. Obviamente, por ser uma portaria normativa, não detalha os aspectos conceituais inerentes ao conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’, porém demarca com clareza a perspectiva de alinhamento que já havia sido apresentada em documentos e legislações anteriores.

Por fim, e não menos importante, outro documento para a EJA que precisa ser mencionado é o ‘Organizados Curricular da Educação de Jovens e Adultos’. Ao apresentar o contexto histórico da EJA, menciona que

No contexto bahiano a Educação de Jovens e Adultos supera a versão de ensino supletivo, próprio de uma política de reparação e avança para uma política de direito, passando a adotar A Aprendizagem ao Longo da Vida, como referência para a Política Estadual de EJA, cujos Princípios teóricos e metodológicos passaram a nortear suas ofertas de ensino, através de Eixos Temáticos e Temas Geradores, próprios das práticas sociais e do mundo do trabalho, promovendo o permanente diálogo entre as histórias de vida e de trabalho, em toda a sua diversidade e pluralidade de sujeitos (Bahia, 2022b, p.8).

Embora esta seja a única referência direta ao conceito de ‘aprendizagem ao longo da vida’ presente no documento, ela se mostra suficiente para evidenciar, com clareza, o alinhamento das políticas educacionais do estado a ele. Ressalta-se, ainda, que os demais documentos e legislações anteriormente citados, que subsidiam as políticas de EJA no estado da Bahia, também consolidam tal referência em seus textos.

Portanto, é realístico afirmar que a atual política curricular pensada para a Educação de Jovens e Adultos no estado da Bahia está alinhada à Base Nacional Comum Curricular e as diretrizes e orientações internacionais. Estas defendem uma educação cada vez mais mundializada e uma formação ao longo da vida para jovens e adultos pautadas em habilidades e competências que são valorizadas pelo mundo do trabalho. Essa direção é antagônica aos preceitos da Educação Popular e de uma educação de adultos que seja crítica, emancipadora e dialógica, centrada na valorização dos saberes populares e na participação ativa dos sujeitos no processo educativo.

#### 6.4. O ORGANIZADOR CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA BAHIA

Diante desse cenário em que a Educação de Jovens e Adultos está inserida nas políticas educacionais no estado da Bahia, faz-se necessário analisar com profundidade o documento que atualmente rege as políticas curriculares para essa modalidade. O documento foi produzido em 2022 e intitula-se ‘Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos’ (OCEJA). Como o próprio documento coloca em sua introdução, ele se constitui

em uma estrutura de planejamento e de referência para o trabalho pedagógico, a ser desenvolvido pelos(as) professores(as), na perspectiva tanto da Área do Conhecimento quanto do Componente Curricular, em todos os Segmentos e Etapas de Aprendizagem do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, para a Educação de Jovens e Adultos – EJA (Bahia, 2022b, p.6)

Nessa direção o documento apresenta orientações importantes para a condução das políticas curriculares da EJA no estado. Destaco a organização curricular em segmentos e etapas e, por sua vez, a presença da Geografia como componente curricular em todas as etapas, conforme quadro explicativo abaixo:

**Quadro 01** – Detalhamento dos componentes curriculares na EJA do estado da Bahia por nível/segmento

NÍVEL/SEGMENTO	ETAPA	COMPONENTES CURRICULARES
Ensino Fundamental 1º Segmento	I, II e III	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagens e suas tecnologias: Língua Portuguesa; Arte e Educação Física;</li> <li>• Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História e <b>Geografia</b>;</li> <li>• Matemática e suas Tecnologias: Matemática;</li> <li>• Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Ciências.</li> </ul>
Ensino Fundamental 2º Segmento	IV e V	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagens e suas tecnologias: Língua Portuguesa; língua Inglesa, Arte e Educação Física;</li> <li>• Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História e <b>Geografia</b>;</li> <li>• Matemática e suas Tecnologias: Matemática;</li> <li>• Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Ciências.</li> </ul>

Ensino Médio 3º Segmento	VI e VII	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagens e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física;</li> <li>• Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: História, <b>Geografia</b>, Sociologia e Filosofia;</li> <li>• Matemática e suas Tecnologias: Matemática;</li> <li>• Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Química e Física.</li> </ul>
-----------------------------	----------	--

Fonte: elaborada pelo autor

Sob esta organização, o documento detalha as modalidades de ofertas da Educação de Jovens e Adultos. O estado baiano oferece a educação presencial para jovens (maiores de 18 anos), adultos e idosos, chamada de “Tempo Formativo I e II” que inclui os 3 segmentos supracitados, 7 “Eixos Temáticos” a serem desenvolvidos em 7 anos com uma carga horária de 800 horas. Em paralelo, também é ofertada a modalidade presencial conhecida como “Tempo Juvenil I e II”, com a mesma estrutura anterior, porém com a carga horária de 1000 horas. Essa modalidade é específica para jovens com 15 anos ou mais (Bahia, 2022b). Quando analisamos esse modelo curricular seriado proposto para EJA, que busca uma correspondência a modalidade de ensino regular, fica claro a constatação de que o documento compreende a modalidade como uma extensão do modelo regular e, portanto, sem uma especificidade curricular própria (Di Pierro, 2022)

Adicionado as ofertas mencionadas, a EJA possui uma modalidade semipresencial, conhecida como “Tempo de Aprender I e II” com carga horária de 1760 horas e oferta para jovens (maiores de 18), adultos e idosos. Essa modalidade foi organizada para ser desenvolvida em 2 ou 3 dias da semana de modo presencial e 1 ou 2 dias de modo virtual por meio de plataformas digitais, tais como Google Classroom, Google Meet, WhatsApp etc. (Bahia, 2022b).

O documento também menciona o ‘Programa CPA Digital’. Esse programa é responsável pela certificação de jovens e adultos, por meio de website. O foco é certificar os sujeitos escolares da EJA no Ensino Fundamental (acima de 15 anos) e Ensino Médio (acima de 18 anos). Para além disso, segundo o texto, o estado possuiu outras 18 unidades certificadoras, presentes em 14 municípios, responsáveis pelo processo de certificação de jovens e adultos.

Avançando no documento, o OCEJA apresenta princípios teóricos e metodológicos para a EJA, destacando aspectos relevantes que nos remetem as Diretrizes Curriculares da EJA

(Brasil, 2000). O documento, por exemplo, ressalta a importância da construção coletiva do conhecimento, a importância dos processos pedagógicos acompanharem as especificidades dos grupos e o reconhecimento de tempo pedagógico específico, metodologia adequada aos jovens, adultos e idosos e a necessidade inclusão da EJA no Projeto Político Pedagógico da escola.

Suplementarmente, é importante mencionar que o OCEJA descreve alguns aspectos pedagógicos para o ensino presencial, remoto e híbrido. Ao tratar da temática, o documento estabelece a necessidade de organização de espaços virtuais, programas de gamificação<sup>28</sup>, produção de materiais (vídeo aulas, mapas mentais, infográficos etc.) e a formação de professores para atuarem nesses formatos (Bahia, 2022b). Nesse aspecto, cabe o apontamento de que o estabelecimento desses formatos se consolida e ganha força no estado da Bahia com a resolução CNE/CEB nº 01/2021.

Ao discorrer sobre as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos no estado, o OCEJA menciona a necessidade de na construção coletiva do currículo

contemplar a diversidade sexual, cultural, de gênero, de raça/etnia, de geração, de crenças, valores e vivências específicas aos sujeitos da EJA, através de uma metodologia adequada às condições de vida dos jovens e adultos, relacionada ao mundo do trabalho, devendo, portanto, possibilitar a problematização da realidade existencial dos sujeitos em seus tempos pedagógicos específicos, destinado ao processo de formação, de modo a garantir o acesso, a permanência e a continuidade dos tempos de formação (Bahia, 2022b, p.12).

Para além disso, menciona a importância do currículo caracterizar-se pelos princípios da interdisciplinaridade, flexibilidade e linearidade. A interdisciplinaridade, segundo o documento, é possível por meio das áreas do conhecimento. Notadamente, observando a forma como o currículo está organizado, essas áreas de conhecimento serão insuficientes para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, como abordarei mais à frente. A flexibilidade é pensada a partir da ideia de que o documento sugere apenas um currículo essencial, sendo possível ajustes e complementações para uma melhor adequação ao público jovem e adulto. Nesse processo, o documento apresenta a importância do professor que, como mediador da ação pedagógica, pode “indicar novos saberes necessários e aprendizagens desejadas” (Bahia, 2022b, p.13). E o último princípio mencionado e considerado relevante na construção do currículo da EJA é o da linearidade. Sendo que essa linearidade é estabelecida pelos objetivos de aprendizagem e objetos de estudo durante o processo de escolarização.

---

<sup>28</sup> Utilização jogos e games ou videogames como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem.

O documento avança em apresentar os elementos constitutivos do currículo pensado para a EJA no estado baiano. O OCEJA coloca como a estrutura básica curricular da EJA os “Eixos Temáticos”, os “Temas Geradores”, os “Aspectos Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais”, as “Aprendizagens Desejadas” e os “Saberes Necessários” próprios do currículo da EJA (Bahia, 2022b, p.6).

Essa estrutura é digna de nota, pois apesar de apresentar elementos básicos da política nacional mantendo o direcionamento neoliberal para as políticas curriculares para jovens e adultos no estado da Bahia, ela não é a mesma estrutura proposta pela BNCC. No quadro abaixo, apresento uma possível aproximação dos elementos curriculares propostos pela BNCC e pelo OCEJA:

**Quadro 02** – Comparação entre os elementos principais da BNCC e do OCEJA

<b>BNCC</b>	<b>OCEJA</b>
Unidade Temática (cada componente curricular possui as suas e são pensadas para todo o Ensino Fundamental)	Eixo Temático (são os mesmos para todas as disciplinas escolares e são estabelecidos para cada etapa do segundo segmento)
Objetos de Conhecimento (cada componente curricular possui os seus e são estabelecidos para cada ano escolar)	Temas Geradores (estabelecidos para cada etapa do segundo segmento e são definidos pelas grandes áreas)
Não há referência direta na BNCC sobre aos aspectos cognitivos, socioformativos e socioemocionais.	Aspectos Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais (são definidos pelas grandes áreas e para cada etapa do segundo segmento)
Competências para a área das Ciências Humanas (definidas para todos os componentes da grande área); Competências específicas para a Geografia (específicas o componente curricular para todo o Ensino Fundamental)	Aprendizagens Desejadas (estabelecidas para cada etapa do segundo segmento e são definidos pelas grandes áreas)
Habilidades (estabelecidas para cada ano escolar)	Saberes Necessários (estabelecidos para cada etapa do segundo segmento e são definidos pelas grandes áreas e não possui elementos específicos da Geografia)

Fonte: elaborado pelo autor

Como observamos, há aproximações e distanciamentos entre os elementos constitutivos das duas políticas curriculares. Tendo como base o currículo proposto para o componente curricular de Geografia em ambos os documentos, há de notar expressivas diferenças na organização, porém ainda assim é possível afirmar que a BNCC foi utilizada como base para o documento estadual.

Nessa organização, alguns aspectos merecem destaque. Por exemplo, alguns “Temas Geradores” são de interesse do público adolescentes, tais como: “Geração Digital: os adolescentes e o uso das tecnologias”, “A Convivência Social na Adolescência”, “O(a) Adolescente e a Experiência de Trabalho” e “O Adolescente e Trabalho Informal”, todos pensados para a Etapa V que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental. Não há no documento “Temas Geradores” que se preocupem em dar destaque a temáticas de maior interesse dos sujeitos adultos e idosos. Em contrapartida, como exemplo, apresento o tema “Adolescente, Adultos e Idosos e o Direito à Vida” sugerido para a Etapa III que abarca uma discussão ampliada entre as gerações da EJA. Entretanto, a abordagem isolada desse tema, no contexto de sua proposição, revela-se insuficiente.

Esse é um dado muito relevante, que nos leva ao questionamento sobre que visão se tem a respeito da composição da EJA no estado. E, mesmo que a EJA no estado da Bahia tenha um público majoritariamente adolescente, ao considerar a Educação de Jovens e Adultos como ‘instrumento’ da educação ao longo da vida, era de se esperar que o OCEJA desse atenção similar as gerações que compõem a modalidade. Afinal, há espaço curricular para discutir temáticas que são importantes para os adolescentes, porém o espaço não é o mesmo para o público adulto e idoso da modalidade.

Outro aspecto que merece nossa atenção no OCEJA é o elemento curricular intitulado “Aspectos Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais”. Como o documento coloca, esses aspectos têm como elemento central o estabelecimento de comportamentos e emoções que serão relevantes para a formação do sujeito jovem e adulto.

As grandes transformações promovidas pelo capitalismo contemporâneo, geraram uma forma de controle e poder mais sofisticada, que não necessariamente envolve dominação direta. É um poder que vem da tentativa do controle dos pensamentos, do controle sobre o ser, sobre suas habilidades socioemocionais e socioformativas (Arroyo, 1999b). As emoções são, em certa medida, aspectos irreflexivos de nossa ação, de quem somos. Organizamos a nossa subjetividade e nossa vida emocional a partir dos aspectos culturais e sociais do contexto em que vivemos. Se, os aspectos marcantes da sociedade atual são os aspectos culturais vinculados aos fundamentos do neoliberalismo, teremos como desdobramento a tentativa de configurar os

aspectos emocionais da classe trabalhadora nesse âmbito. Assim, as políticas educacionais e, nesse caso, as curriculares, são instrumentos importantes nesse processo. Arroyo coloca muito bem o papel da escola na formação de protótipo de ser humano.

Pensam a escola na árdua tarefa de construir o trabalhador uma vez que ele não nasce feito, tem de ser constituído, formado ou deformado, conformato com o protótipo de ser humano. (...) Todo ato educativo tem uma intencionalidade política que vai além do aprendizado de aspectos pontuais e tem como horizonte maior uma opção política por um protótipo de ser humano. (Arroyo, 1999b, p. 29).

Assim, o neoliberalismo vai além da concepção de ser apenas um modelo de regulação dos sistemas econômicos capitalistas, mas assume o protagonismo na gestão social e produção de formas de vida, atuando diretamente sobre os princípios socioformativos e socioemocionais dos sujeitos pertencentes a classe trabalhadora. Nessa direção, existe a perspectiva de formar um sujeito específico que, ao fazer uso de suas habilidades e potencialidades, trará maior produtividade e retorno aos detentores dos meios de produção (Antunes, 2011; Arroyo, 1999b)

Com isso, há uma estreita relação entre as emoções e competências que se desdobram sobre a produtividade. Diante desse cenário, para além da busca pelo desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao trabalhador jovem e adulto, há uma preocupação sobre seus aspectos cognitivos e emocionais. Afinal, a compreensão é de que com ‘inteligência emocional’ o sujeito poderá alcançar o êxito social, sendo útil ao sistema produtivo.

No OCEJA a preocupação com esses aspectos é notória e ganha destaque na proposta curricular. Aspectos socioformativos e socioemocionais como ‘liderança’, ‘interação com a sociedade’, ‘autoestima’, ‘criatividade’, ‘resiliência’, ‘controle emocional’, ‘responsabilidade’, ‘autonomia’ são alguns que podem ser destacados e que nos leva a confirmar o alinhamento do OCEJA com a perspectiva mencionada.

A ênfase na individualização, no exercício sobre si mesmo, é um forte pilar da aprendizagem ao longo da vida, na medida em que esses aspectos socioformativos e socioemocionais são vistos como forma de conduzir-se e aperfeiçoar-se permanentemente. A ideia presente no documento, com foco na aprendizagem, dá destaque a esses valores e a forma como os sujeitos jovens e adultos agem sobre si mesmos. Não para se desenvolverem enquanto sujeitos autônomos e livres, mas para estarem capacitados as constantes mudanças do mundo do trabalho e, por isso, adquirirem capacidade de transformação permanente e aprendizagem ao longo de sua vida. Ao dar ênfase no indivíduo e ao focar mais na aprendizagem do que no

ensino o currículo baiano acaba por privilegiar a ação do sujeito sobre si mesmo - uma das características presentes na BNCC e que se articula a perspectiva neoliberal de educação.

Essa ideia de um currículo pautado em habilidades e competências já era difundida no Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1996). Nele, a ideia de qualificação perde força e o conceito de competência assume protagonismo, como observamos no trecho a seguir: “A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados a civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (UNESCO, 1996, p. 89). As competências passam a ser discutidas com maior intensidade na década de 1980 a partir da crise estrutural do capitalismo. O esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista deu espaço para uma reestruturação produtiva que consolidou um modelo flexível de organização (Harvey, 1992; Antunes, 2011)

O fortalecimento do discurso sobre a necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, se analisados a partir da lógica da acumulação flexível, nos revela a necessidade de se ter grande quantidade de trabalhadores à disposição com níveis de formação e qualificação diferentes para que, ao serem absorvidos pelos sistemas produtivos, permitam uma maior produtividade e extração da mais valia absoluta e relativa.

Notadamente, essa configuração trouxe novas demandas para o saber prático essencial ao trabalho flexível, que se desdobrou sobre novas exigências de formação escolar. Como aponta Paro,

A escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. (Paro, 1999, p.112).

Os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional passaram a ter um caráter de utilidade e praticidade para o setor produtivo, assumindo o formato de habilidades e competências como referência. Obviamente, a modalidade que propõe a escolarização de jovens e adultos trabalhadores não ficaria imune a essas novas exigências (Di Pierro, 2022). Saviani corrobora com essa perspectiva ao colocar que a pedagogia das competências tem por objetivo



dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (2009, p. 437).

Assim, o sujeito jovem e adulto passa pelo processo de escolarização e, a partir deste modelo, se torna ‘competente’ em resolver as situações e problemas inerentes ao mundo do trabalho. Nas empresas busca-se substituir o conceito ‘qualificação’ por ‘competência’, enquanto na escola deixa-se de focar no ensino por meio de componentes curriculares com conhecimentos específicos para focar no ensino por competências.

No caso do OCEJA, observamos essa característica. Os saberes escolares antes apresentados pelos componentes curriculares específicos perdem espaço e as habilidades e competências estabelecidas para grandes áreas atreladas aos grandes eixos temáticos permeados pelos “Aspectos Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais” ganham centralidade. Essa mudança acompanha a BNCC e as novas políticas e diretrizes curriculares estabelecidas no Brasil a partir dos anos 1990.

É possível observar que o papel social da escola tem se transformado na medida em que sua função formativa além de se concentrar no desenvolvimento de habilidades e competências ajustadas ao modo produtivo vigente, passa a incorporar também aspectos cognitivos, socioformativos e socioemocionais, os quais desempenham um papel estratégico no fortalecimento da sociabilidade capitalista. Assim, ao invés do sujeitos jovens e adultos adquirem a capacidade de análise crítica, transformação e superação de suas realidades, sob a pedagogia pautada nas habilidades e competências adquirem apenas a capacidade de se tornarem adaptáveis as flutuações da ideologia dominante. Com isso, os saberes geográficos e os demais saberes inerentes as Ciências Humanas perdem espaço e os saberes matemáticos e linguísticos são mais valorizados.

Obviamente, não se trata de negar a importância de que jovens e adultos se preparem para o mundo do trabalho, mas a questão é que tipo de formação está sendo ofertada e para que tipo de trabalho. Ao enfatizar as competências e habilidades, secundarizando os conteúdos escolares e o trabalho docente, a BNCC e o OCEJA trazem uma perspectiva que tem como finalidade adaptar a classe trabalhadora ao mundo produtivo. Ou seja, com o crescente desemprego e a consequente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os jovens e adultos para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do mercado, voltadas para a acumulação cada vez mais flexível.

E é nesse ponto que ressalto algo bem interessante a ser destacado no OCEJA. Ao estabelecer os “Eixos Temáticos” para o Segmento III (Ensino Médio) o documento escolhe o eixo “Empreendedorismo” para a Etapa XII. Segundo o documento, esse eixo tem por objetivo:

explorar as relações de trabalho através dos sistemas de cooperativas, agricultura familiar, de como as noções de empreendedorismo social pode criar oportunidades, de como empreender a partir das suas próprias ideias e habilidades proporcionando a ampliação da sua concepção de vida, de trabalho, de consumo, de responsabilidade fiscal de forma autônoma, empoderada, criativa, lógica e dinâmica (Bahia, 2022b p. 48, grifo meu).

É bem claro a perspectiva defendida no documento. Os sujeitos jovens e adultos que inicialmente tiveram seu direito à educação negados, retornam aos bancos escolares e recebem uma formação voltada para o mundo do trabalho. Atrelando a perspectiva do empreendedorismo à centralidade no sujeito, o OCEJA menciona que

O Empreendedorismo - como possibilidade de desenvolvimento local, integrado e sustentável a partir das ideias de Capital Social, Humano e Produtivo (...). Empreender é inovar, criar estratégias, conhecer o produto e o mercado, é profissionalizar-se, é ser criativo, é acreditar em si mesmo e ter como perspectiva a importância das dinâmicas locais e da participação da comunidade em questões políticas, econômicas, sociais e ambientais (Bahia, 2022b p. 49).

Observa-se que o documento coloca a responsabilidade no sujeito sobre seu sucesso como empreendedor. Serão necessárias qualidades individuais, como ‘inovação’, ‘criatividade’, ‘acreditar em si mesmo’ para que o sujeito consiga se profissionalizar e se bem-sucedido. Nessa perspectiva, o documento acaba por responsabilizar os sujeitos pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional.

Para além disso, há uma espécie de convencimento que os prepara para o desenvolvimento de atividades laborais cada vez mais precarizados. Como exemplo desta constatação, na parte destinada as Matemática e suas Tecnologias, há uma “Aprendizagem Desejada” digna de nota: “ADEMSIIIMAT04 - Relacionar o cooperativismo e o empreendedorismo, como práticas coletivas solidárias de organização do trabalho, entendendo o impacto das tecnologias associadas às ciências naturais” (Bahia, 2022b, p.62). Mantem-se a busca pelo convencimento desses sujeitos, naturalizando o cenário de que os trabalhos mais comuns serão os vinculados ao mercado informal, incertos, de baixa remuneração, sem seguridade social e direitos trabalhistas. Ainda que sejam trabalhos honestos e dignos, não

possuem condições de trazerem a esse público o acesso as mínimas condições de uma vida de qualidade com acesso aos bens de consumo básicos.

É relevante destacar que o OCEJA apresenta temáticas que poderiam contribuir para um debate crítico e reflexivo. Nas ‘Aprendizagens Necessárias’ temos, por exemplo, a “ADEMSIIICH11 - Indagar sobre os conhecimentos de pessoa, sociedade e cultura para situar-se melhor no mundo, construindo práticas sociais humanizadoras/emancipadoras” (Bahia, 2022b, p.56) “ADEMSIIICH04 - Compreender criticamente a estrutura e funcionamento da sociedade, posicionando-se como sujeito de direitos” (Bahia, 2022b, p.56) e a “ADEMSIIICH07 - Reconhecer as iniciativas das organizações da sociedade civil nas mudanças históricas que provocaram ruptura e novas alternativas para o viver em sociedade” (Bahia, 2022b, p.56) pensadas para as Etapas VI e VII. Porém, como já colocado, essas temáticas, trabalhadas sob a perspectiva da ‘aprendizagem ao longo da vida’ e sob o viés da formação desses sujeitos para o mundo do trabalho, perdem esse caráter crítico e assumem um papel alienante.

Complementando, destaco alguns dos “Saberes Necessários” propostos que também possuem temáticas que poderiam ser trabalhadas em uma perspectiva crítica como, por exemplo, ao “SNEMSIIIGEO62 - considerar o trabalho como elemento fundamental na vida das pessoas, reconhecendo nas atuais relações de trabalho e nas formas de apropriação das riquezas o surgimento de novas formas de territorialidades” (Bahia, 2022b, p.59), “SNEMSIIIGEO66 - compreender a relação de produção entre as classes sociais (burguesia e operariado), considerando a propriedade privada e a exploração do trabalho” (Bahia, 2022b, p.59) e “SNEMSIIIGEO67 - analisar as novas relações de trabalho (Terceirização, trabalho informal) no mundo contemporâneo, percebendo o impacto na vida e na saúde dos trabalhadores” (Bahia, 2022b, p.59) também pensadas para as Etapas VI e VII.

No entanto, ainda que se proponha o debate sobre assuntos críticos e importantes para os sujeitos jovens e adultos, essas “Aprendizagens Desejada” e esse “Saberes Necessários” precisam ser compreendidos para além do que está escrito. É preciso compreendê-los sob a ótica ideológica presente no documento e já destacada significativamente nesse trabalho. Portanto, mesmo que essas habilidades e competências proponham temáticas que possam ter uma abordagem mais crítica, o viés em que elas estão inseridas é de uma formação superficial, tecno-instrumental, o que impede à construção de conhecimentos críticos e reflexivos por parte dos sujeitos jovens e adultos.

## 6.5. MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA E EDUCAÇÃO POPULAR NA BAHIA

Como apontado anteriormente, é possível identificar com clareza o alinhamento das políticas curriculares pensadas para os jovens e adultos na Bahia com a política curricular nacional. Para além disso, verifica-se o franco ajuste estrutural nessas políticas para que as orientações internacionais que defendem uma educação para jovens e adultos pautada na ‘aprendizagem ao longo da vida’ atrelada aos interesses de uma educação cada vez mais mundializada e vinculada aos interesses do mundo do trabalho seja consolidada.

Neste contexto, ainda que tenhamos observado todo esse processo se materializando nas políticas curriculares nacionais e estaduais, é preciso reforçar que os movimentos de resistência foram muito importantes para que a precarização da educação como um todo e, especificamente da Educação de Jovens e Adultos, não fosse ainda mais intensa.

Ao pensarmos a construção de políticas públicas para jovens e adultos é imperativo compreendermos o papel da sociedade civil organizada. Os documentos internacionais, sobretudo os publicados pela UNESCO e pelo Banco Mundial, colocam a participação da sociedade civil como muito importantes no direcionamento das políticas públicas educacionais em países como o Brasil. Como exemplo, o ‘Relatório Jacques Delors’ destaca isso ao mencionar a relevância de “uma sociedade civil ativa que, entre os indivíduos dispersos e o longínquo poder político, permita cada um assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão ao serviço de um destino autenticamente solidário” (UNESCO, 1996, p.63). O texto do ‘Marco de ação de Belém’ também dá destaque a participação da sociedade civil ao mencionar que “a aprendizagem de adultos floresce quando os Estados implementam iniciativas decisivas em aliança com as principais instituições da sociedade civil, o setor empresarial e associações de trabalhadores” (UNESCO, 2010, p.19).

É notório destacar que a participação defendida nos documentos mencionados não diz respeito aos movimentos de resistência presentes na EJA e que neste texto assumem o protagonismo. Sob as orientações internacionais, os atores da sociedade civil que ganham notoriedade estão ligados ao setor empresarial, que tem por objetivo assumir a gerência das políticas públicas, a partir do financiamento do Estado. Como aponta o relatório ‘Relatório Jacques Delors’ o Estado continua tendo papel importante na efetivação do direito à educação, todavia este deixa de ser um prestador de serviços nessa área e passa “a assessorar, financiar, supervisionar e avaliar, além de propiciar formas de participação do setor privado no oferecimento dessa modalidade de ensino” (UNESCO, 1997, p. 91). Assim, temos a consolidação da educação de jovens e adultos como uma mercadoria, sob uma lógica privatista

de prestação de serviços – de raiz empresarial. Com isso eles poderão promover o direcionamento da formação de jovens e adultos aos seus próprios interesses.

Menciono estes aspectos, por compreender que é nesse espaço de debates promovidos pela/na sociedade civil que os movimentos sociais buscam atuar como resistência e mitigar os retrocessos colocados para a modalidade. Dentre várias instituições e segmentos que estão envolvidos na luta por uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade e que, portanto, se caracterizam como resistência, destaco as universidades federais e estaduais, sindicatos docentes e os fóruns regionais. Estes, em caráter geral, possuem comprometimento orgânico com a classe trabalhadora e, apesar de suas dificuldades, se organizam em movimentos de defesa da EJA.

No caso das universidades que estão em território baiano, destaco a atuação da UNEB (Universidade Estadual da Bahia) que, em seus diferentes *campi*, possui tradição na formação de professores. Nela, há de se mencionar o MPEJA (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu, vinculado ao Departamento de Educação do *Campus* I (Salvador). As produções científicas oriundas deste programa e da universidade como um todo tem fomentado o debate sobre a EJA no estado, bem como fortalecido a formação de professores que atuam na modalidade.

As cinco universidades federais localizadas no território baiano - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), esta última com *campus* no município de Juazeiro (BA) - mantêm um compromisso ativo com os movimentos populares em defesa da educação de jovens e adultos, bem como com a Educação Popular. Por meio da formação docente, especialmente nos cursos de licenciatura e pedagogia, essas instituições desenvolvem ações de ensino, pesquisa e extensão que contribuem significativamente para o fortalecimento do debate em torno dessas temáticas. Além disso, ocupam espaços representativos tanto nos fóruns regionais quanto no fórum estadual, consolidando sua relevante participação nos debates educacionais.

Ainda no contexto de resistência, reforço a relevante atuação do Fórum Estadual de EJA e suas sessões regionais. Esses espaços coletivos possuem um papel estratégico na articulação de diferentes atores sociais que estão comprometidos com a melhoria da qualidade da educação pensada para este público. Por possuir uma organização descentralizada, o fórum possui uma relevante capilaridade e consegue levar o debate e construir mobilizações importantes em torno

das especificidades e dos desafios da EJA em distintos territórios baianos, respeitando a diversidade cultural, social, econômica e educacional.

A atuação do fórum é significativa na medida em que atua diretamente em fomentar processos participativos na construção de políticas públicas educacionais e por tecer uma reflexão crítica sobre as políticas já materializadas<sup>29</sup>. Exemplificando a importante atuação dos fóruns para as políticas curriculares, destaco a intensa discussão e luta pela revogação da resolução CNE/CEB nº 01/2021 (Brasil, 2021) que promovia o alinhamento da EJA à BNCC. Por meio da organização de eventos, reuniões e debates com os demais fóruns estaduais e regionais, esses espaços promoveram o diálogo entre educadores, gestores, estudantes, movimentos sociais, universidades e demais segmentos da sociedade civil, permitindo uma intensa mobilização nacional em prol da revogação. Com o apoio de outros movimentos e organizações sociais, a resolução foi revogada e, logo após, instituída a resolução CNE/CEB nº 03/2025 (Brasil, 2025) que estabeleceu as diretrizes operacionais para a modalidade.

Cabe ressaltar que a resolução não atende todas as demandas e expectativas dos sujeitos jovens e adultos. Ainda que tenham suprimido a informação sobre o alinhamento da EJA à BNCC, não há clareza quanto à política curricular a ser estabelecida nacionalmente. A organização curricular é colocada sob a responsabilidade dos entes federativos, porém sem orientações importantes para a construção de um currículo que seja adequado à modalidade. Destaca-se ainda que a resolução mantém diretrizes para a oferta da EJA no formato EaD e para a certificação via exames supletivos nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Ao destacar que a resolução recentemente aprovada não contempla as expectativas do público jovem e adulto e que mantém diretrizes que representam retrocessos para a modalidade, é importante evidenciar também as contradições inerentes à atuação dos fóruns de discussão sobre a EJA, bem como os limites e as possibilidades de transformação advindas de suas lutas. Conforme já discutido, é imprescindível reconhecer a relevância histórica desses movimentos sociais na consolidação de políticas para a educação de jovens e adultos. Contudo, ao pautarem a defesa de uma resolução que, apesar de eliminar o alinhamento automático da EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), preserva diversos elementos normativos que comprometem a autonomia e especificidade da modalidade, os fóruns revelam a existência de disputas internas de concepções, interesses e projetos políticos-pedagógicos que tensionam suas práticas e posicionamentos

---

<sup>29</sup> É importante registrar que o Fórum Estadual da EJA da Bahia não foi convidado para participar das discussões inerentes ao novo documento curricular da EJA que está em fase de construção intitulado 'Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)'.

Ademais, como exemplo específico, menciono as mobilizações presentes dentro do Fórum Regional da EJA na Bahia, do qual sou membro na condição de representante da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) na sessão ‘Oeste da Bahia’. Constato uma dificuldade recorrente enfrentada por esses espaços de organização coletiva: a consolidação de uma concepção própria, bem definida, de EJA a ser firmemente defendida nas instâncias de debate, mobilização e luta política. Ainda que todos estejam mobilizados em busca de uma EJA de qualidade, observa-se uma diversidade significativa de compreensões divergentes sobre que EJA e que sociedade estamos almejando - o que fragiliza a consolidação de alguns debates e a superação de alguns desafios postos à modalidade.

Como exemplo claro do que foi mencionado, cito a forma como essa nova resolução está sendo pautada no ambiente de discussão dos fóruns. Para alguns, a nova resolução normativa representa um significativo avanço mesmo com todos os aspectos já mencionados; para outros, não atende às especificidades e às demandas da EJA, pois manteve a modalidade sob a mesma perspectiva. Outro exemplo diz respeito a compreensão sobre o papel dos organismos internacionais e de seus respectivos documentos orientadores. Para muitos membros dos fóruns, a luta deve ser direcionada para que a concepção de EJA e de “aprendizagem ao longo da vida” presente nesses documentos internacionais sejam absorvidas nas políticas nacionais e estaduais como referência de qualidade, enquanto, para outros membros, essas diretrizes internacionais representam um projeto de educação a ser combatido.

Soma-se a esse quadro, a presença de membros alinhados politicamente com os atuais governos (federal e estadual) e que demonstram dificuldades em identificar os vínculos entre as políticas educacionais e curriculares de nível nacional e estadual à lógica neoliberal de uma educação cada vez mais mundializada e refém das condições colocadas pelo mundo do trabalho. Essa multiplicidade de concepções, embora represente a riqueza do debate, impõe limites à construção contra hegemônica no interior dos fóruns na busca por um projeto sólido de sociedade e, portanto, de educação transformadoras.

Nesse sentido, é possível afirmar que, de modo geral, a luta dos fóruns se alinha com a defesa de uma educação de jovens e adultos de qualidade com o enfrentamento às estruturas da sociedade capitalista, porém sem estabelecer como necessário o rompimento dessas estruturas e as transformações mais profundas na sociedade – aspectos fundamentais para a construção de uma educação de jovens e adultos verdadeiramente popular.

E, sob a perspectiva defendida nesta tese, para que possamos construir uma educação pensada para jovens e adultos baseados em uma concepção popular de educação, será preciso romper com as barreiras da desigualdade, romper com as barreiras do não reconhecimento deste

público e desenvolver propostas que convergem para a transformação desta sociedade em outra sociedade que tenha como base a justiça e a igualdade, ao invés de buscar uma conciliação de concepções expressivamente antagônicas - o que, a meu ver, não possibilitaria a construção de uma educação de adultos verdadeiramente popular.

A educação para jovens e adultos na Bahia está subordinada aos interesses do mercado e é colocada como redentora das mazelas sofridas por seus sujeitos, se tornando para eles uma grande promessa (e apenas isso). Ao passo que colocam a EJA como um dos remédios para o desemprego oculta-se a verdadeira realidade histórica de desigualdade causada pelo capitalismo e repassam a culpa pelo desemprego e pela desigualdade ao sujeito, visto que o discurso empreendido é de que há emprego para todos, desde que os trabalhadores estejam devidamente qualificados e que busquem essa qualificação ao longo de suas vidas.

A educação assume o papel de formação de força de trabalho para o capital – tornando o homem em mais uma mercadoria dentre tantas. Nessa condição, o trabalho não é tido como uma atividade criativa e estimuladora (Mészáros, 2002). A formação cultural é valorizada na medida em que o indivíduo precisa se adaptar às exigências técnicas-operativas e ético-políticas expressas pela nova sociabilidade capitalista.

Diante deste cenário, a reflexão a que cabe é: até que ponto as políticas educacionais, especialmente as políticas curriculares, podem contribuir para o fortalecimento de uma educação popular de jovens e adultos? A análise aqui apresentada, deixou claro que as políticas curriculares (nacionais e estaduais) pensadas para a EJA absorveram significativamente as orientações internacionais de defesa de uma educação cada vez mais mundializada e que se alinha as exigências e as constantes mudanças colocadas pelo setor produtivo. Sendo assim, ainda que os movimentos de resistência lutem para que as políticas curriculares sejam construídas com a participação dos sujeitos jovens e adultos, sem mudanças significativas na estrutura da sociedade capitalista, a EJA continuará a serviço deste modelo e distante de uma educação verdadeiramente popular.

Portanto, é imperativo pensar em movimentos populares que lutem por uma reestruturação abrangente, que supere não apenas o modelo educacional/gerencial que temos, mas também a sociedade em que este está estruturado (Mészáros, 2002). Somente assim, dar-se-á oportunidade de que os jovens e adultos, das classes subalternas, tenham acesso a uma educação verdadeiramente popular que garanta a apropriação do conhecimento acumulado historicamente pelos homens, cuja aquisição ajudaria esses sujeitos a interpretar a herança cultural da humanidade e definir-se diante dela a longo de sua vida.



## **7 A GEOGRAFIA ESCOLAR PENSADA PARA JOVENS E ADULTOS: DISPUTAS CURRICULARES E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS**

O sétimo capítulo tem por objetivo analisar as configurações da Geografia Escolar no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) baiana, tomando como ponto de apoio as tensões curriculares que marcam a constituição dessa modalidade educacional. Essa análise buscará identificar como a concepção de “aprendizagem ao longo da vida” está presente no currículo de Geografia e quais são os seus desdobramentos sobre o conhecimento geográfico escolar. Para tanto, será utilizado como referência o documento que rege as políticas curriculares no estado da Bahia, intitulado “Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos (OCEJA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A partir deste estudo, será possível compreender como a Geografia escolar está organizada nas políticas curriculares de EJA no estado da Bahia e analisar o seu papel como instrumento dentro das correlações de forças existentes na construção de um currículo para jovens e adultos, especialmente diante do alinhamento dessas diretrizes curriculares a concepção de “aprendizagem ao longo da vida”, fortemente presente nos documentos orientadores produzidos pelos organismos internacionais (Gadotti, 2016; Ventura 2013).

A reflexão proposta será subsidiada pela construção de importantes categorias analíticas. Sob a base do materialismo histórico, a utilização dessas categorias é de grande importância para a compreensão crítica da realidade social por permitir que o pesquisador ultrapasse a aparência imediata dos fenômenos e busque, ao analisar o objeto, suas determinações mais profundas e concretas. Assim, a partir do movimento dialético, é possível compreender a totalidade, respeitando a ideia de que o real deve ser compreendido a partir de suas contradições (Kosik, 2002; Frigotto, 2010c).

A realidade social é histórica, concreta e em permanente transformação. As categorias não devem ser compreendidas apenas como classificações formais, mas expressões teóricas de relações sociais dinâmicas e contraditórias. Com elas é possível reconstruir, em pensamento, o movimento dialético de produção do espaço, especialmente, dos processos sociais (Santos, 2000). As categorias se tornam elementos condicionantes de uma análise crítica que busca compreender a historicidade e a complexidade do fenômeno estudado - no caso, o fenômeno educacional (Souza Jr, 2010).

Sob essa perspectiva, serão desenvolvidas três categorias fundamentais para o desenrolar deste texto: ‘Geografia escolar na EJA’. ‘Conhecimento Geográfico’ e ‘Raciocínio Geográfico’ e ‘Aprendizagem ao longo da vida e Educação Popular’. A partir da construção

conceitual, da análise e articulação entre essas categorias, será possível elaborar uma abordagem crítica, consistente e comprometida com a compreensão da realidade concreta sobre a temática central.

Ao utilizar essas três categorias para a análise do OCEJA e da BNCC, será possível abordar as especificidades da EJA e refletir sobre os sentidos atribuídos a escolarização dos jovens e adultos trabalhadores, analisando como o currículo de Geografia se insere nesse processo. Ao assumir o entendimento de que o currículo se constitui como um campo de disputas, no qual se manifestam diversos projetos e interesses da sociedade moderna, este texto analisará os embates em torno da formação geográfica pensada para a modalidade (Sacristán 2000; 2013; Apple, 2006). Assim, será possível destacar a importância da construção de uma proposta de Educação Popular que realmente garanta aos sujeitos jovens e adultos o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade sem abrir mão dos saberes geográficos que foram construídos no âmbito de sua constituição como seres sociais e como classe. Nesse contexto, a formação popular dos sujeitos jovens e adultos assume um papel estratégico ao permitir a compreensão crítica sobre as contradições inerentes à produção do espaço, possibilitando que esses sujeitos se reconheçam enquanto classe e se organizem coletivamente na direção de transformar sua realidade material.

### **Categoria ‘Geografia Escolar na EJA’**

Ao trabalhar a categoria ‘Geografia escolar na EJA’ será possível refletir sobre a relevância dessa ciência escolar e de seu conhecimento para a formação crítica dos sujeitos jovens e adultos, ao mesmo tempo em que será importante destacar como o conhecimento geográfico pode ser utilizado como instrumento de manutenção das relações de dominação. É diante dessa dualidade que a escolarização de jovens e adultos se consolida como um campo de disputas em torno da garantia de direitos fundamentais para a classe trabalhadora.

Essa análise envolve compreender a importância da Geografia escolar para a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade. Nessa perspectiva, mesmo reconhecendo as limitações inerentes ao processo de escolarização é preciso reconhecer suas potencialidades. E, nesse processo, é importante pensar em como a Geografia, presente no currículo da EJA na Bahia, pode contribuir para o fortalecimento da luta da classe trabalhadora.

Nesse aspecto, compreendo o processo de escolarização semelhante ao que apontou Pinto (2003). Para ele, a escolarização de jovens e adultos atinge uma contradição em seu aspecto social. Segundo ele, essa contradição se dá pela:

(...) *incorporação* dos indivíduos ao estado existente (a intenção de perpetuidade, de conservação, de invariabilidade, inércia pedagógica, estabilidade educacional) e *progresso*, isto é, necessidade de ruptura do equilíbrio presente, de adiantamento, de criação do novo. (Pinto, 2003, p.31).

A escolarização, sob o domínio do Estado, assume uma contradição em seu aspecto social por adquirir um papel domesticador, bem como um papel emancipador dos sujeitos jovens e adultos, pois é um processo utilizado pela sociedade para formar seus membros segundo seus interesses. Com isso, ela adquire um valor de ‘formação’ do homem pela sociedade, onde esta última atua constantemente sobre o desenvolvimento humano “no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos” (Pinto, 2003, p.29).

Como já apresentado neste trabalho, o Estado, a serviço da burguesia, usa dos sistemas educacionais para manter as estruturas sociais e o modo de produção que garanta a acumulação e exploração da classe trabalhadora (Chesnais, 1996; Behring, 2008). Sob a perspectiva de uma “aprendizagem ao longo da vida”, as políticas educacionais, destacadamente as curriculares, se alinham a esses interesses ao serem fortemente influenciadas pelos organismos internacionais e diversos outros setores da sociedade civil organizada que, por meio delas, busca implementar uma formação do trabalhador que o torne produtivo e passivo em relação as relações desiguais presentes neste sistema (Ciavatta, M.; Rummert, 2010).

De outro lado, temos setores da sociedade civil organizada, tais como os sindicatos, fóruns populares e organizações vinculadas aos trabalhadores da educação que protagonizam ações de resistência e formulações propositivas em torno de uma Educação de Jovens e Adultos comprometida com a qualidade social e com a construção de sujeitos críticos. Ainda que subordinada a égide do Estado, a EJA se torna, nesse contexto, um espaço político-pedagógico de disputa de projetos societários e de busca pela transformação da realidade.

É nesse cenário de disputas de projetos societários que se inscrevem as proposições curriculares pensadas para a Geografia escolar, as quais, inevitavelmente, incorporam as contradições estruturais que atravessam o campo educacional e as políticas curriculares. Os conceitos, conteúdos e saberes que constituem a Geografia escolar – compreendida enquanto expressão própria da ciência geográfica no âmbito da formação básica dos sujeitos jovens e adultos – são sistematizados nos currículos a partir das formulações propostas pelas políticas curriculares que visam atender aos mais diversos interesses presentes na sociedade (Apple, 2002a; Tonini, 2006).

Notadamente, a seleção e organização dos conteúdos a serem trabalhados pela Geografia escolar não são neutros e correspondem a determinações sociais, históricas e políticas do contexto em que foram construídas e, com isso, refletem a disputa entre projetos que buscam uma formação crítica dos sujeitos e os que buscam uma formação ao longo da vida pautada na manutenção da sociabilidade capitalista e na obtenção, por parte dos trabalhadores, de habilidades e competências exigidas pelo setor produtivo (Souza Jr, 2010; Paro, 1999).

Nesse sentido, a disputa em torno dos conteúdos e conceitos geográficos e, conseqüentemente, sobre o currículo da Geografia escolar constitui-se uma dimensão mais ampla que gira em torno do papel político pedagógico da escola no sistema capitalista. Trata-se de uma luta que ultrapassa a instância didático-pedagógica – ainda que ela seja importante – inserindo-se no projeto de transformação da realidade social, no qual o processo de escolarização assume uma importância estratégica para a formação de sujeitos críticos, historicamente situados e capazes de organizar e fortalecer a luta da classe trabalhadora.

### **Categoria ‘Conhecimento Geográfico e Raciocínio Geográfico’**

A segunda categoria a ser desenvolvida busca analisar a relevância do ‘conhecimento geográfico escolar’, identificando como o currículo está organizado e como o conhecimento geográfico está apresentado no OCEJA e na BNCC. Nesse processo, será possível identificar como que, em nome de um “Raciocínio Geográfico”, estabelecido como princípio básico para a construção do conhecimento geográfico, o currículo de Geografia apresenta temáticas e abordagens superficiais, pautadas em habilidades e competências estabelecidas pelo setor produtivo. Sob a concepção de que os jovens e adultos precisam se educar durante toda a sua vida, a Geografia na EJA assume uma abordagem simplista, desprovida de conteúdo, de conceitos e de reflexões críticas. Assim, as potencialidades inerentes ao conhecimento geográfico dentro do processo de escolarização são mitigadas e a formação crítica dos sujeitos jovens e adultos abre espaço para uma formação técnica-instrumental, pautada na busca pela empregabilidade.

A análise busca entender como o conceito de ‘Raciocínio Geográfico’ presente na BNCC e no OCEJA, embora contemplem elementos interessantes para a construção do conhecimento geográfico, está inserida em documentos que, em sua totalidade, se orientam pela concepção de “aprendizagem ao longo da vida” do sujeito polivalente com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades exigidas pelo mundo do trabalho e que são

pautadas na flexibilidade e adaptabilidade dos jovens e adultos (Gadotti, 2016; Giroto, 2021; Ventura 2013).

Compreender a relação entre o movimento de aprendizagem fundamentado no “Raciocínio Geográfico” conforme proposto pelos documentos e a importância do conhecimento geográfico para jovens e adultos constitui-se um dos eixos centrais deste estudo. Tal compreensão é essencial, uma vez que a BNCC, bem como os documentos nela baseados - a exemplo do “OCEJA” - pode nos revelar os sentidos políticos e ideológicos atribuídos à Geografia Escolar pensada para a EJA, bem como nos ajudar a identificar o esvaziamento teórico conceitual que é próprio dos movimentos de reformas curriculares sob a ótica neoliberal (Apple, 2006; Duarte, 2008).

Ao estabelecer o ‘Raciocínio Geográfico’ como base para a aprendizagem ao longo da vida, somos levados a compreendê-lo como um movimento de habilidade individual, exclusiva do sujeito, e que o seu desenvolvimento é uma questão operacional. Essa concepção se distancia do real papel da Geografia escolar e de sua importância na consolidação das ciências geográficas como um todo. Concordo com Straforini ao afirmar que

A defesa da presença da Geografia na escola, enquanto a disciplina capaz de possibilitar leituras reflexivas e críticas do mundo — ou ainda, capaz de formar o ‘cidadão crítico-transformador’ — deriva do próprio movimento de constituição da Geografia enquanto conhecimento científico, que busca, em última instância, desvelar as condições ou as ‘construções lógicas do presente’ (2018, p. 177).

A Geografia escolar deve ir além da transmissão de conteúdos, do foco na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades e competências. Ela tem a capacidade de contribuir para a construção de conhecimentos importantes para jovens e adultos a partir da problematização da realidade, com o objetivo de elaborar argumentos e de organizar ideias que possam fundamentar análises críticas e próximas da realidade vivida.

O conhecimento que pode ser construído a partir dos saberes e conhecimentos geográficos escolares é de grande importância para os sujeitos jovens e adultos visto que, a partir de seus conceitos centrais, a Geografia Escolar pode possibilitar a compreensão do espaço geográfico e de suas relações, o que possibilita uma leitura de mundo crítica. No contexto dessas reformas curriculares que promovem cada vez mais o esvaziamento dos saberes e conteúdos, lutar pela garantia da construção do conhecimento geográfico crítico para os sujeitos da EJA é lutar pelo fortalecimento da classe trabalhadora.

### **Categoria ‘Aprendizagem ao longo da vida e Educação Popular’**

Ao desenvolver a categoria analítica ‘Aprendizagem ao longo da vida e Educação Popular’ será possível identificarmos a importância do processo de escolarização na formação dos sujeitos jovens e adultos, compreendendo, porém, seus limites diante do processo de mundialização da educação (Gadotti, 2016; Ventura 2013). É neste contexto, que a defesa por uma educação verdadeiramente popular emerge. Pautada nos importantes princípios freirianos da autonomia, participação e valorização da cultura da classe trabalhadora aponta-se a Educação Popular como um importante instrumento para projetos relacionados a emancipação humana.

Ao apontar a BNCC e OCEJA como os documentos centrais para a construção das políticas curriculares da EJA no estado da Bahia, faz-se necessário reconhecer as potencialidades do processo de escolarização de jovens e adultos, ainda que ele esteja historicamente vinculado à lógica do Estado capitalista. A EJA, enquanto modalidade, é uma importante conquista da classe trabalhadora por constituir-se um compromisso estatal com o direito à educação e o acesso à cultura. Entretanto, o atual currículo colocado para EJA no estado da Bahia possui como foco a “aprendizagem ao longo da vida” (Bahia 2009) e o desenvolvimento de competências e habilidades definidas pelo setor produtivo o que, portanto, nos faz compreender que há limites para o desenvolvimento crítico e autônomo dos sujeitos escolares com vistas a transformação social. Por isso, nessa categoria, apresento a importância da classe trabalhadora pensar e construir um modelo educacional que ultrapasse os limites impostos pelo processo de escolarização atrelado ao Estado burguês e ao processo de mundialização da educação.

Nesse bojo, ao discutirmos a Educação de Jovens e Adultos é imprescindível analisarmos a importância da Educação Popular como instrumento de resistência aos projetos hegemônicos que possuem como diretriz a aprendizagem ao longo da vida e que estão alinhados ao modelo econômico vigente. A Educação Popular nasce e se consolida no interior dos movimentos populares de trabalhadores e constitui-se como antagonista aos projetos de educação de adultos propostos pelo sistema capitalista. Pautada nos importantes princípios freirianos da autonomia, participação popular e da valorização da cultura da classe trabalhadora, a Educação Popular pode contribuir para emancipação dos sujeitos jovens e adultos. Nessa direção, o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente popular poderia ser considerado uma grande conquista desse público na luta contra hegemônica (Paiva 1984; 1987).

Corroboro com Pinto (2010, p.49), ao entender que “a educação tem que ser popular, por sua origem, por seu fim e por seu conteúdo”, permitindo o amplo o acesso ao conhecimento e, por meio dele, contribuindo para a mudança da condição humana em relação ao saber. E é sobre essa perspectiva que a educação pensada para jovens e adultos trabalhadores precisa valorizar os saberes adquiridos ao longo da existência humana. Pode-se dizer que a Educação Popular considera os saberes que os trabalhadores carregam de suas práticas cotidianas como parte fundante da prática educativa.

Assim, não é possível uma educação de origem, fim e conteúdo popular que não integre o saber geográfico às ações humanas dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores. Estes saberes são fundamentais na construção crítica de uma visão de mundo que seja possível identificar os problemas da sociedade atual e de se portar diante deles com vistas à sua transformação. Os saberes oriundos das mais diversas áreas do conhecimento devem ser valorizados, desde que façam sentido e estejam amplamente relacionados a vida e ao cotidiano dos trabalhadores.

Neste aspecto, os saberes geográficos são muito importantes, afinal eles perpassam todas as dimensões da experiência do ser homem, configurando-se como elementos constitutivos da própria condição de ser no mundo (Oliveira, 1999; Gomes, 1996). O ‘fazer Geografia’ não é apenas uma atividade científica ou técnica, mas uma atividade inerente a ontologia do ser social, intrinsecamente vinculada à sua historicidade. Ao apropriar-se da natureza e transformá-la segundo suas necessidades e intencionalidades o homem produz e reproduz os saberes geográficos em um processo dialético de construção do espaço (Santos, 2004; Moreira, 2010).

Portanto, cabe agora aprofundarmos na análise dessas categorias para que possamos compreender os limites e possibilidades da escolarização de jovens e adultos e dos saberes geográficos na construção de sujeitos autônomos. Bem como a importância de avançarmos na construção de modelos educacionais populares que possam superar a proposta de uma educação focada em atender as exigências do setor produtivo e distante dos anseios da classe trabalhadora.

## 7.1. GEOGRAFIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta categoria buscar-se-á uma análise da importância da Geografia escolar para a formação crítica dos sujeitos jovens e adultos e como a BNCC e, especialmente o OCEJA, organiza essa ciência no currículo para os jovens e adultos. A partir dessa análise será possível compreender como que, por um lado, a Geografia escolar pode contribuir para a reprodução do

atual sistema e, de outro, para uma formação crítica dos sujeitos jovens e adultos no processo de escolarização.

Início essa análise relembro que no OCEJA a Geografia está inserida na proposta curricular das Ciências Humanas. No Ensino Fundamental (Segmento II – 6º ao 9º ano) ela se subscreve sob dois ‘Eixos Temáticos’: “Trabalho e Sociedade” (Etapa IV) e “Meio Ambiente e Movimentos Sociais” (Etapa V) e no Ensino Médio (Segmento III) também se divide em duas etapas e sob dois ‘Eixos Temáticos’: “Globalização, Conhecimento e Cultura” (Etapa VI) e “Economia Solidária e Empreendedorismo” (Etapa VII).

Sob essa organização, é preciso refletirmos até que ponto a inserção da Geografia dentro de uma grande área como a Ciências Humanas se traduz em vantagens para o desenvolvimento da ciência geográfica escolar. Na BNCC encontramos problemas significativos na falta de conexão entre o texto que estabelece as diretrizes e objetivos para as Ciências Humanas e o texto pensado para a Geografia. Enquanto o primeiro coloca a importância de se reconhecer objetos e lugares distribuídos no território e o arranjo desses objetos nos planos espaciais, o texto pensado para a Geografia não faz nenhuma referência a essa concepção teórica. No texto introdutório das Ciências Humanas há uma clara referência a conceitos tais como, ‘espaço biográfico’ e no texto introdutório da Geografia não se desenvolve esse conceito. Assim, é possível afirmar que na BNCC não há uma articulação curricular clara entre as Ciências Humanas e a Geografia e, se não foi possível promover essa articulação de maneira satisfatória no texto base produzido, é bem provável que o trabalho interdisciplinar não aconteça nos currículos locais que irão se basear na referência nacional.

No caso do OCEJA a situação é ainda mais complexa, visto que o documento nem mesmo busca fazer essa aproximação. Assim, as Ciências Humanas e a Geografia ficam ainda mais desconectadas. Apenas criou-se uma estrutura curricular em que a História e a Geografia fazem parte de uma grande área, mas sem a devida interdisciplinaridade. A conexão entre elas é feita apenas pelos elementos em comum que ora se aproximam da História e ora da Geografia. A interdisciplinaridade, apesar de aparecer como elemento importante nas discussões iniciais do documento, não se materializa na construção do currículo e na organização dos saberes geográficos e históricos.

Complementarmente, a organização curricular da OCEJA se torna ainda mais problemática, na medida em que não há uma justificativa epistemológica sólida que explique os motivos pelos quais decidiu-se pela a inserção da Geografia na grande área das Ciências Humanas. A partir do texto, é possível afirmar que as Ciências Humanas foram pensadas apenas como uma área agregadora de componentes curriculares. Assim, ainda que se reforce o papel



da interdisciplinaridade e da transversalidade, não há a devida preocupação com a identidade dos componentes.

Sob essa organização, a Geografia perde sua essência e sofre com o esvaziamento de seus conteúdos por conta de uma abordagem generalista, formatada para se encaixar em uma grande área. Concordo com Couto (2016) que coloca a classificação dos componentes curriculares em grandes áreas como arbitrária para o campo científico escolar, sendo que no caso da Geografia identifica-se um significativo esvaziamento dos conteúdos, temáticas e o empobrecimento de suas raízes epistemológicas. Ele afirma que

Não há uma epistemologia das ciências humanas ou naturais, mas das disciplinas e campos científicos que se constituíram a partir do século XVII, através de uma história marcada por diferentes tendências filosóficas e variadas experiências positivas e negativas de interação (...) A Geografia nunca se encaixou perfeitamente nas ciências humanas e nem nas ciências naturais. O ser humano pode ser interpretado como um objeto da história natural e, simultaneamente, social (Couto, 2016, p. 11-12).

É exatamente isso que observamos no OCEJA. O documento não possui consistência científica ao definir Ciências Humanas e demonstrar suas potencialidades, tão pouco para justificar a Geografia como um componente dessa área. Com que resultado? O documento apresenta discussões superficiais sobre temáticas e saberes geográficos, o que dificulta o desenvolvimento da ciência e o estudo de seu objeto central – o espaço geográfico. Nessa composição, a Geografia cumpre um papel tecnicista, pensada no contexto de uma formação rasa, superficial (Paro, 1999; Haddad; Di Pierro, 2000b). Essa organização do conhecimento geográfico atende ao processo de escolarização pensado a partir da concepção de “aprendizagem ao longo da vida”, com foco na formação e adaptação permanente dos sujeitos jovens e adultos às exigências do mundo do trabalho.

Para comprovar a afirmação feita anteriormente, me debruçarei sobre a proposta curricular baiana, focando no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano ou, como aponta o OCEJA, nas Etapas IV e V. A título de comparação, as “Unidades Temáticas” propostas pela BNCC para a Geografia do Ensino Fundamental (6º ao 9º) são as mesmas para todos os anos do Ensino Fundamental (anos finais) e, complementarmente, cada componente curricular possui as suas próprias unidades. No caso específico da Geografia, essas unidades temáticas estão articuladas a conceitos centrais tais como espaço, território, lugar, região e paisagem, bem como ao que o documento chama de “Raciocínio Geográfico”. No OCEJA, os elementos curriculares que mais se assemelham as “Unidades Temáticas” são os “Eixos Temáticos”, porém com uma

organização diferente. Estes são estabelecidos para todos os componentes curriculares e são diferentes em cada etapa da EJA. Com essa significativa diferença, esses eixos acabam sendo muito abrangentes e pouco explorados por componentes curriculares que poderiam promover um aprofundamento maior, causando um significativo distanciamento temático.

A Etapa IV, por exemplo, possui como “Eixo Temático” o “Trabalho e Sociedade” e a Etapa V “Meio Ambiente e Movimentos Sociais”. Esses eixos, por sua vez, são detalhados em temas geradores pensados ao mesmo tempo para os dois componentes das Ciências Humanas (História e Geografia). Ao analisar esses eixos e temas propostos para o Ensino Fundamental, segundo segmento, é possível afirmar que a Geografia tem muito a contribuir para o desenvolvimento dos saberes escolares por serem temáticas presentes de maneira marcante no currículo do componente. Entretanto, ao propor um trabalho a ser desenvolvido em grandes áreas, o documento trata as temáticas de maneira superficial, sem uma abordagem crítica e com os principais conceitos geográficos ausentes.

Avançando na análise da Geografia dentro dos documentos curriculares, é possível fazer outra comparação interessante entre a BNCC e o OCJEA. Na BNCC é a partir das “Unidades Temáticas” que os “Objetos de Conhecimento” são organizados. Eles são específicos para componente e são diferentes em cada ano escolar do Ensino Fundamental. Como o próprio documento menciona, esses objetos de conhecimento devem ser “entendidos como conteúdos, conceitos e processos relativos ao saber geográfico” (Brasil, 2017, p. 26). No caso do OCEJA, os “Temas Geradores” são estabelecidos para cada etapa do Ensino Fundamental, porém também são pensados a partir das grandes áreas. Nesse aspecto, nota-se que alguns desses temas se aproximam mais dos saberes do componente curricular de História e outros da Geografia, sendo que boa parte deles possuem amplitude para serem trabalhados por ambas as ciências, porém de forma superficial, pois os conceitos e temas básicos para o desenvolvimento do conhecimento geográfico não se fazem presentes (Corrêa, 2001).

Outro elemento a ser comparado diz respeito ao que o documento OCEJA chamou de “Aprendizagem Desejada” que é equivalente as ‘competências’ colocadas pela BNCC. Na base nacional, o elemento curricular que mais se aproxima são as “Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental” e as “Competências Específicas de Geografia para o Médio”. Porém, há uma diferença substancial: no OCEJA as aprendizagens desejadas fazem referência as grandes áreas, enquanto na BNCC as competências podem se referir a uma grande área e a um componente curricular em específico. No caso da Geografia, as competências são estabelecidas para as Ciências Humanas e para a todo componente do Ensino Fundamental, incluindo os anos iniciais.

Apesar dessa diferença é possível identificar algumas similaridades e correspondências entre algumas dessas ‘competências’ colocadas pela BNCC e as ‘aprendizagens desejadas’ colocadas pelo OCEJA. Por exemplo, na BNCC, para o ensino de Geografia do Ensino Fundamental, há a seguinte ‘competência’: “Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história” (Brasil, 2017, p. 366), já no OCEJA há a seguinte “Aprendizagem Desejada”: “Coletar, apresentar e analisar dados da realidade, construindo e interpretando tabelas e gráficos” (Bahia, 2022b, p.37). Há correspondências entre as propostas, no entanto há de se notar que a competência estabelecida pela OCEJA é ainda mais reducionista. A primeira, colocada pela BNCC, propõe a articulação de múltiplas dimensões do saber geográfico, como técnica, natureza, sociedade, tempo histórico e possibilita o desenvolvimento do pensamento a partir da contextualização – algo importante para a compreensão das relações entre seres humanos, porém mantém uma abordagem operacional do conhecimento geográfico. Já a segunda, proposta pela OCEJA, além de ser simplista, possui um foco ainda mais técnico-operacional, centrado na leitura e representação de dados que distanciam ainda mais os sujeitos escolares de uma leitura crítica.

A partir dessas comparações, observa-se que, ao estabelecer as aprendizagens desejadas para as Ciências Humanas dentro de eixos temáticos amplos, o OCEJA adquire contornos próprios que refletem um currículo ainda mais empobrecido. Essa estrutura, embora incentive o desenvolvimento da interdisciplinaridade, resulta em um escopo de saberes e conhecimentos geográficos reduzidos, o que enfraquece a formação dos sujeitos jovens e adultos ao limitar o aprofundamento de conceitos importantes para a Geografia Escolar.

Por fim, outro elemento curricular relevante para a análise do currículo de Geografia na EJA baiana é o que OCEJA intitulou “Saberes Necessários”. No documento, estes elementos se aproximam das ‘habilidades’ que os sujeitos jovens e adultos devem desenvolver e que são colocados pela base nacional, sendo constituídos a partir dos temas geradores, dos eixos temáticos e das aprendizagens desejadas propostas para as Ciências Humanas. Diferentemente dos elementos analisados anteriormente, eles são pensados por cada componente de maneira individual – no caso História e Geografia. É apenas nesse elemento curricular que observamos uma maior aproximação com a Geografia escolar, criando a oportunidade, ainda que superficial, de abordagem de temas que dão identidade ao componente curricular.

A sequência geral de habilidades que envolvem os saberes geográficos e que estão presentes na BNCC, em certa medida também é respeitada na OCEJA. Por exemplo, os

conteúdos e habilidades colocados para os 6º anos (o trabalho com as categorias geográficas, projeções, representações, escala e estudo sobre paisagens) e 7º anos (estudo sobre o Brasil, envolvendo a formação do território, população, recursos naturais, meio ambiente, trabalho) pela BNCC, de maneira indireta, estão presentes nas “Saberes Necessários” propostos para as Etapas IV e V do segundo segmento da EJA no OCEJA. As temáticas propostas pela BNCC para os 8º e 9º anos, tais como globalização, ordem mundial, economia global, geopolítica e aspectos físicos e demográficos de outros continentes também estão contempladas nas Etapas VI e VII do OCEJA. Porém, como já enfatizado, a abordagem curricular proposta pelo OCEJA para esses conteúdos é significativamente mais superficial do que na BNCC.

Um bom exemplo para demonstrar como que o OCEJA consegue ser ainda mais superficial que a BNCC em relação aos conteúdos geográficos é a ausência da temática ‘biomas’ dentro de todo o currículo proposto para a Geografia. Essa temática é tratada apenas na proposta de Ciências para a Etapa I, II e III (1º ao 5º ano). Na base nacional esse conteúdo aparece em destaque em pelo menos uma habilidade colocada para o 7º ano – “(EF07GE11) Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária)” (Brasil, 2017, p. 387). Obviamente, a habilidade colocada pela BNCC não é suficiente e reduz o debate em torno dos biomas brasileiros a um conhecimento instrumental, porém a situação do OCEJA é ainda mais grave. Apesar do documento baiano indicar um debate superficial sobre conservação e preservação ambiental em um de seus “Saberes Necessários” nas primeiras etapas, ele não trabalha a temática com a devida profundidade e importância nas etapas que correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Levando em consideração que o território de validação do OCEJA possui biomas de grande relevância para o país, especialmente no que diz respeito ao cerrado<sup>30</sup>, ignorar estes saberes é um grande prejuízo não só para o debate geográfico, bem como para formação crítica dos sujeitos jovens e adultos. Nesse sentido, é preciso questionar a quem interessa a omissão ou o tratamento superficial do conhecimento geográfico sobre os biomas e sua preservação na proposta curricular. Essa indagação nos revela como o currículo pode ser instrumentalizado para a reprodução das relações sociais, econômicas e ambientais (Sacristán, 2011; Neves, 2005), funcionando como um mecanismo que reforça determinadas

---

<sup>30</sup> Segundo dados do INEP (Brasil, 2024) o Cerrado é o bioma que mais sofreu com o desmatamento nos últimos anos especialmente nos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia (MATOPIBA), impulsionado pelo avanço do agronegócio e a especulação de terras.

estruturas de poder e oculta questões centrais que são importantes à formação crítica dos sujeitos jovens e adultos.

Diante do que foi exposto, fica evidente a maneira como a Geografia está inserida no currículo pensado para jovens e adultos na Bahia. Seguindo a lógica inicialmente colocada pela BNCC, o OCEJA organiza um currículo focado em habilidades e competências que são inseridas na perspectiva de uma tendência pedagógica tecnicista em prol da nova racionalidade do capitalismo neoliberal. Essa perspectiva, aliada a concepção de que os sujeitos jovens e adultos deverão aprender por toda a vida a fim de permanecerem empregáveis, esvazia o currículo de Geografia e inibe a construção do conhecimento geográfico crítico ao dar espaço para um saber instrumental. Apesar de toda a sua potencialidade já apresentada, sob esse contexto, a Geografia escolar continuará a disputar espaço dentro de currículos cada vez mais estanques e engessados. É preciso valorizar a ciência geográfica na EJA e destacar sua relevância no atual cenário educacional

Portanto, como pensar a importância da Geografia para os jovens e adultos? Apesar de, ao longo do tempo, a ciência geográfica escolar ter perdido espaço nos currículos, o desenvolvimento do pensamento geográfico é de grande relevância para a sociedade como um todo e, notadamente, para os sujeitos da EJA. O conhecimento geográfico construído a partir de seus conceitos estruturantes e que aprofunda em temas que são caros à classe trabalhadora é condição fundamental para a análise do espaço e de suas contradições (Correia, 2001; Sposito, 2004).

Como já apontado por este trabalho, apenas um modelo de educação verdadeiramente popular, construído à parte das influências do Estado que está a serviço da burguesia, dos organismos internacionais e das organizações vinculados ao setor produtivo que poderemos vislumbrar uma educação e um currículo que atenda às reais aspirações e desejos da classe trabalhadora. Até alcançarmos essa condição, faz-se imperativo que disputemos espaço dentro do processo de escolarização de jovens e adultos. A garantia do direito à educação, o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e a busca por um ensino de Geografia de qualidade que possa contribuir para formação crítica dos sujeitos adultos devem continuar sendo bandeira permanente de luta da classe trabalhadora. Afinal, como bem afirmou Ives Lacoste, a Geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra (Lacoste, 1988).

## 7.2. CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO

O conhecimento geográfico, aliado aos saberes geográficos populares, sempre estiveram presentes na vida cotidiana de homens e mulheres em diferentes contextos, organizações sociais e lugares. A relação com esse conhecimento permitiu que se criasse estratégias para plantar, morar, se deslocar, guerrear e realizar outras inúmeras atividades relevantes para a nossa consolidação como ser em sociedade (Sposito, 2004)

A Geografia ganha destaque como ciência justamente pela relevante contribuição do conhecimento geográfico para a vida em sociedade. É importante ponderar que, por exemplo, um mesmo conhecimento pode ser utilizado pela Geografia e pela Biologia, Geologia, Climatologia e assim por diante. Mas, o que torna um conhecimento ‘geográfico’? A resposta dependerá exatamente do tipo de questionamento aplicado que fazemos a ele. Ao buscarmos a construção de um determinado conhecimento e utilizarmos para isso outros conhecimentos tais como a localização, conexão, correção, comparação e aplicarmos princípios metodológicos que buscam enfatizar a dimensão espacial dele, podemos afirmar que ele é um conhecimento geográfico. É nesse contexto que surge a proposta conceitual do ‘Raciocínio Geográfico’ na BNCC - uma tentativa de sistematização do movimento necessário para a construção do conhecimento geográfico escolar.

Sob esse olhar a educação geográfica adquire valor diante do processo de escolarização, na medida em que promove a relação entre os conhecimentos cotidianos e científicos, possibilitando que o sujeito realize sua própria leitura de mundo e desenvolva reflexões que o torne capaz de contribuir e modificar suas ações perante a sociedade. Por isso, analisar como a BNCC e o OCEJA apresentam o conceito de “Raciocínio Geográfico” é de grande relevância para este trabalho, na medida que ele impacta diretamente na concepção clara de qual Geografia Escolar queremos e defendemos para os sujeitos jovens e adultos.

Segundo a BNCC, para o Ensino Fundamental, o “Raciocínio Geográfico” é

(...) uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplicar determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas (Brasil, 2018, p. 359).

Para que esse raciocínio seja desenvolvido, o documento aponta sete princípios fundamentais, sendo eles: analogia; conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. O documento também faz uma importante marcação ao mencionar que este

movimento do pensamento auxiliará os estudantes a representar e interpretar o mundo em permanente transformação ao relacionar elementos da sociedade e da natureza. Portanto, para a BNCC, o pensamento espacial que estimula o “Raciocínio Geográfico” é considerado “a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 311).

O documento também valoriza a aprendizagem desenvolvida pelo “Raciocínio Geográfico” para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição tida como fundamental para o desenvolvimento das competências gerais colocadas pela BNCC. Nesse aspecto, é preciso ressaltar que essas competências gerais apontam para a formação de sujeitos com habilidades e competências vinculadas aos interesses do setor produtivo, com vistas à empregabilidade, tais como flexibilidade, resiliência, criatividade etc. Complementarmente, indicam a necessidade de uma formação que colabore para a resolução de conflitos e para a construção de uma sociedade capitalista solitária (Giroto, 2021)

Para o desenvolvimento do conhecimento geográfico, a BNCC foi organizada com base nos principais conceitos da Geografia, a saber: espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem. Sendo que o espaço adquire uma compreensão mais ampla e de maior relevância sobre os demais. De fato, esses conceitos são pilares na construção do conhecimento geográfico e precisam de destaque no currículo do componente (Corrêa, 2001). No entanto, estes conceitos não são apresentados com profundidade, sobretudo no que diz respeito às diversas concepções inerentes a eles. A articulação incipiente e superficial colocada pela BNCC dificulta a construção de propostas curriculares que propiciem um maior aprofundamento teórico-conceitual e uma melhor formação crítica dos sujeitos escolares. Para além disso, contribui para uma formação ao longo da vida de caráter instrumental e focada no mundo do trabalho.

É importante mencionar que o conceito de “Raciocínio Geográfico” é apresentado sem o devido debate sobre sua origem e sobre seu lugar na consolidação da Geografia escolar. Ao analisar o texto do documento, concordo com Giroto em sua análise sobre o conceito ao mencionar que “não há densidade histórica e epistemológica sobre o conceito proposto no documento curricular, nem problematizações sobre suas diferentes leituras e interpretações a partir de diversas posições teórico-metódicas da Geografia e do seu ensino” (2021, p.7). Com isso, a proposta é apresentada de forma fechada, sem espaço para alternativas que também poderiam possibilitar o desenvolvimento do conhecimento geográfico e o conceito se insere dentro de uma racionalidade técnico-instrumental – pensado a partir do caráter prático e aplicável da ciência geográfica escolar.

Na BNCC, para o Ensino Fundamental, ele assume um formato de ‘habilidade mestra’, diante das demais habilidades assumidas pela Geografia no documento e, com isso, passa a ser

a responsável por capacitar os estudantes a resolver problemas da vida cotidiana. No documento da base para o Ensino Médio o raciocínio adquire de maneira clara o papel de ‘habilidade’ e recebe até mesmo um código como as demais, a saber,

EM13CHS206: Compreender e aplicar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e da produção do espaço em diferentes tempos) (Brasil, 2018, p. 573, grifo meu)

Portanto, na BNCC (Ensino Fundamental e Ensino Médio), não há a preocupação em problematizar as relações entre o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, bem como sua relação com as principais categorias e conceitos historicamente pertencentes a ciência geográfica escolar. Assim, o conceito esvazia a construção do conhecimento geográfico crítico e o instrumentaliza em direção aos objetivos colocados no contexto da mundialização da educação.

Ao realizarmos essa análise no OCEJA, notamos como a Geografia Escolar pensada para a EJA baiana absorve esses princípios e intensifica a problemática, na medida em que aplica o conceito de ‘Raciocínio Geográfico’ com todas as questões já apontadas e agrega a elas abordagens ainda mais superficiais dos conceitos e temáticas relevantes para o conhecimento geográfico escolar vinculadas a concepção de “aprendizagem ao longo da vida” fortemente presente na modalidade.

O primeiro destaque a ser dado no OCEJA sobre este assunto diz respeito a forma como ele omitiu a proposta colocada pela BNCC para a construção dos conhecimentos vinculados a Geografia Escolar por meio do “Raciocínio Geográfico”. Ainda que o documento reforce em diversas situações a base nacional como referência, ele não absorve explicitamente o termo “Raciocínio Geográfico”. Porém, é possível identificar no currículo proposto para os jovens e adultos baianos os mesmos traços conceituais estabelecidos pela BNCC, o que é suficiente para apontar que apesar de não estar claramente delimitado é parte do documento para jovens e adultos.

A aproximação textual mais clara refere-se a uma habilidade, nele classificada como “Saberes Necessários” para o Ensino Fundamental, que diz: “SNEFSIIGEO42 - produz textos coerentes, com ideias próprias, de forma clara e objetiva, desenvolvendo um modo de pensar e raciocinar geográfico” (Bahia, 2022b, p.38). Essa descrição reforça os aspectos anteriormente mencionados de que o importante conceito de “Raciocínio Geográfico” passa a ser pensado apenas como habilidade a ser adquirida pelos sujeitos jovens e adultos, corroborando com a



proposta de um currículo focado na aprendizagem no desenvolvimento de habilidades e competências.

Para embasar a reflexão anterior, será importante destacar alguns elementos curriculares do documento baiano para que se possa identificar suas aproximações e distanciamentos relacionados a base nacional no que diz respeito a construção do raciocínio geográfico. No OCEJA, em sua parte dedicada ao Ensino Fundamental, há várias habilidades propostas que marcadamente são técnicas-instrumentais e que pouco se relacionam com o desenvolvimento do conhecimento geográfico verdadeiramente crítico. Por exemplo, para a Etapa IV e V, sugere-se o desenvolvimento da seguinte habilidade: “SNEFSIIGEO30 - classificar e registrar informações sobre o lugar de origem” (Bahia, 2022b, p.37). Observa-se claramente como a habilidade básica é simplista e colocada como objetivo alvo para os sujeitos. A proposta poderia colocar elementos que levassem o estudante jovem e adulto a desenvolver conhecimentos geográficos a partir de informações classificadas e registradas e, com isso, analisar criticamente a produção do espaço geográfico, porém não o faz.

Outra habilidade, pensada para essas mesmas etapas, que também corrobora com essa análise é a “SNEFSIIGEO39 - identificar, localizar e diferenciar no mapa-múndi os continentes, as ilhas, os oceanos e os mares” (Bahia, 2022b, p.38). Fazer com que jovens e adultos, a partir da cartografia, apenas identifiquem, localizem e diferenciem os continentes, países, oceanos e mares nos remete a uma Geografia tradicional dos anos 1980. Uma Geografia mnemônica, descritiva e pautada em abordagens dos conhecimentos geográficos que os aproximava de conhecimentos gerais. Uma Geografia das curiosidades e, ao mesmo tempo, desinteressante. Nela, a aprendizagem do estudante era medida por sua capacidade de memorizar os nomes dos países, oceanos e por saber identificar os formatos dos territórios.

Sob uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, colocar os jovens e adultos de hoje para desenvolverem essas habilidades é privá-los das potencialidades do conhecimento geográfico e de um raciocínio geográfico crítico. Na verdade, habilidades como essas estão aquém até mesmo do que o próprio modelo neoliberal de educação espera de um sujeito em idade produtiva, capaz de ter um conhecimento útil aplicado e capaz de resolver problemas e ser altamente produtivo diante deste cenário de forte competição na luta pela empregabilidade (Duarte, 2008; Kuenzer, 1999)

A situação não ganha novos contornos quando analisamos as habilidades colocadas para as etapas do Ensino Médio. O currículo proposto pelo OCEJA mantém as diretrizes da BNCC e oferta um conhecimento desprovido de crítica. Como exemplo, cito a habilidade “SNEMSIIGEO53 - identifica as grandes mudanças socioeconômicas culturais na organização

das cidades, percebendo a intervenção dos distintos grupos sociais em diferentes territórios urbanos” (Bahia, 2022b, p.58). A habilidade usa a expressão ‘mudanças socioeconômicas’ sem a devida clareza sobre o nível de aprofundamento que deverá ser implementado nessa análise. Ao invés de usar conceitos importantes como ‘desigualdade’ e ‘classes sociais’, o documento preferiu utilizar-se de termos mais neutros tais como ‘mudanças socioeconômicas’ e ‘grupos sociais’.

Outro exemplo a ser registrado refere-se a forma como o conceito de globalização é apresentado no documento, em especial para a Etapa VI do Segmento III (Ensino Médio). O processo de globalização é colocado como fenômeno e, em sua apresentação, é dado destaque apenas aos ‘aspectos positivos’ do processo, ou pelo menos aos aspectos que maquiagem as relações sociais globais. O documento ressalta, em tom positivo, a formação de uma sociedade conectada e diversa, a importância dos organismos internacionais nesse processo e a importância da formação cidadã integral e universal, tendo como perspectiva o homem, enquanto Cidadão do mundo” (Bahia, 2022b, p.48). Entretanto, o documento ignora os importantes debates em torno dos conceitos de globalização e mundialização presentes na ciência geográfica moderna e, de maneira muito clara, ressalta a globalização como fábula nos termos propostos por Santos (2000), ao ocultar o movimento dialético que possibilita compreender as contradições deste processo e, com isso, tenciona a superação das desigualdades colocadas por ele.

Diante de tantos exemplos citados neste trabalho e de outros que estão presentes no documento, não se pode afirmar que a perspectiva adotada pelos elaboradores do OCEJA tenha caminhado em direção a construção de um raciocínio geográfico crítico que pudesse construir conhecimentos geográficos escolares importantes na formação dos sujeitos jovens e adultos, pois o documento optou por esvaziar as principais discussões geográficas e por suprimir temáticas relacionadas, por exemplo, às dimensões de classe, gênero, raça. Como foco na “aprendizagem ao longo da vida”, optou-se, ao contrário, pela construção de um currículo com conhecimentos geográficos escolares de caráter técnico, superficial e instrumental, orientados por uma perspectiva que reforça a manutenção das relações sociais e da sociabilidade capitalista.

Portanto, em nenhum momento no documento baiano há o amplo debate conceitual sobre o ‘Raciocínio Geográfico’ e a sua relação com a formação de sujeito críticos. Sua abordagem em relação a construção do conhecimento geográfico é ainda mais superficial que a base nacional. A construção crítica do conhecimento geográfico, que é de interesse da classe trabalhadora, não tem espaço no documento. O OCEJA apresenta uma Geografia com pouca

preocupação epistemológica e com conceitos e categorias dissociadas dos processos e contextos sociais. Até mesmo o fato de o documento não inserir referências bibliográficas que pudessem comprovar seu embasamento teórico e suas diretrizes epistemológicas para o ensino de Geografia já nos revela o esvaziamento supracitado.

Sendo assim, a Geografia proposta no organizador curricular para a EJA baiana é sem Geografia, é sem contexto, sem raízes, sem história, e sem conflito – é sem os elementos fundamentais para uma ciência geográfica crítica. Este movimento, longe de ser ingênuo, é parte de um projeto político-ideológico pensado para os sujeitos jovens e adultos pertencentes a classe trabalhadora.

### 7.3. APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA E EDUCAÇÃO POPULAR

Para iniciar essa discussão resgato o importante papel da escolarização de jovens e adultos na formação crítica da classe trabalhadora. Rodrigues (2021a; 2021b) ao apresentar essa temática em Freire, destaca a relevância dos processos formais de escolarização, via Estado, na ampliação do direito ao conhecimento, à ciência, à cultura para os sujeitos jovens e adultos. Nesse contexto, as reivindicações em torno da escolarização de jovens e adultos se inserem no bojo das lutas coletivas dos trabalhadores que se confrontam com a concepção de educação pensada pela burguesia brasileira (Gadotti, Feitosa, 2018).

Ao trabalhar o conceito de praxis, Freire (1967) acabou subsidiando essas lutas por compreender a importância do processo de escolarização na superação de uma educação bancária, de um conhecimento linear e descontextualizado da vida dos sujeitos trabalhadores. O conhecimento, para Freire (1967; 2000), deveria permitir a problematização da realidade, da sua apropriação crítica e romper com o processo de alienação. Conforme aponta Rodrigues, a praxis educativa freiriana diz respeito “articulação da produção de um conhecimento crítico com a superação das relações que fundamentam a sociabilidade do Capital” (2021b, p. 10). Com isso, a praxis educativa freiriana nos permite afirmar que a escolarização de jovens e adultos poderia dar subsídios necessários para uma participação ativa dos sujeitos trabalhadores nas lutas sociais que potencializam a transformação da sociedade.

Compreendo que a EJA, enquanto modalidade, pode se consolidar como um espaço de maior participação e valorização da cultura dos trabalhadores, contribuindo para uma maior criticidade e autonomia dos sujeitos jovens e adultos. Nos documentos que orientam as políticas curriculares baianas é possível identificarmos isso. Como exemplo, na BNCC, ainda que com todas as críticas já tecidas, a parte de introdução à Geografia escolar, menciona que

é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica. (Brasil, 2018, p. 313)

Nessa citação observamos que o documento abre espaço para uma preocupação, no processo de construção do conhecimento da ciência geográfica, com a superação de aprendizagens superficiais pautadas apenas descrições de informações e fatos do dia a dia sem a devida problematização. Nesse bojo, a prática educativa dialógica, como apontava Freire (1967; 2000), pode caminhar para uma prática problematizadora e para a leitura crítica do mundo. Esse apontamento é importante na medida em que o conhecimento popular crítico é valorizado e associado ao conhecimento sistematizado no currículo (Vesentini, 2009; Oliveira, 1999).

O OCEJA segue a mesma direção. O documento chega a mencionar que sua organização visa

assegurar as aprendizagens necessárias de cada componente curricular, trazendo os saberes necessários ao aprimoramento dos conhecimentos científicos, socialmente concebidos e referendados pela humanidade ao longo do tempo histórico, e de modo contextualizado ao cotidiano dos seus sujeitos de direito em permanente diálogo com as suas histórias de vida e de trabalho (Bahia, 2022b, p 12).

A citação nos remete a importância da valorização dos saberes da vida cotidiana para os processos de construção do conhecimento, assim como apontado pela BNCC. Como exemplos complementares, uma das “Aprendizagens Desejadas” colocadas para as Etapas IV e V do OCEJA, propõem: “ADEFSIIICH04 - Problematicar fatos observados cotidianamente, interessando-se pela busca de explicações e reflexões sobre visão de mundo” (Bahia, 2022b, p 37) e um dos “Aspectos Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais” colocados para essas etapas citadas acima é o “ACEFSII06 – interrelação: saberes da vida e saberes da escola” (Bahia, 2022b, p 37). Observa-se claramente que há espaço para a problematização da vida cotidiana, ainda que essas indicações estejam colocadas para as Ciências Humanas e que o documento não aprofunde em como a ciência geográfica escolar, a partir de seus conceitos e temas, poderia desenvolver isso.

É importante ressaltar que o OCEJA, em outros momentos, indica temáticas vinculadas a Geografia escolar que são importantes para a formação crítica dos sujeitos jovens e adultos. Estas permeiam assuntos tais como: problemas urbanos e rurais, papel do Estado, diferentes modos de produção, conflitos internacionais, cidadania e globalização. Pensando a partir da valorização da cultura popular e dos saberes construídos organicamente pelos jovens e adultos trabalhadores, esses exemplos nos ajudam a identificar algumas potencialidades para a construção crítica do conhecimento geográfico dentro do processo de escolarização (Correa, 2001)

No entanto, para além da análise crítica do contexto de elaboração desses documentos e da limitada participação da classe trabalhadora nesse processo apontadas nesse trabalho, faz-se necessário reforçar como a Geografia, enquanto ciência escolar, está inserida nessas propostas corroborando com a perspectiva de uma aprendizagem ao longo da vida e um currículo orientado para o mundo do trabalho e para a manutenção da sociabilidade capitalista. (Giroto, 2021; Couto, 2016).

Como apontado nas categorias já apresentadas neste capítulo, há um esvaziamento do currículo de Geografia ao se reduzir temáticas importantes em habilidades específicas e mensuráveis. Ao conceber que os sujeitos jovens e adultos precisarão aprender ao longo de suas vidas para que possam estar ‘ajustados’ ao formato de um trabalhador polivalente e adaptado às exigências do setor produtivo, o currículo de Geografia passou a priorizar o desenvolvimento de competências individuais e operacionais, reduziu-se o espaço para discussões estruturais, críticas e políticas – que são essenciais para compreender a produção do espaço, os conflitos territoriais e a relação entre sociedade e natureza (Giroto, 2021, Couto, 2016). Para além disso, em ambos os documentos, há um enfraquecimento dos conceitos estruturantes da Geografia na medida em que eles são apresentados com pouca integração entre si, por aparecerem com menor densidade teórica e, muitas vezes, subordinados a objetivos genéricos ligados ao desenvolvimento de competências como empatia, responsabilidade ou uso de tecnologias (Silva, 2018; Straforini, 2018).

Assim sendo, ainda que possamos compreender a escolarização de jovens e adultos como uma proposta que resgata o compromisso estatal com a educação, com a ampliação de direitos e com o acesso à cultura é preciso apontar como a concepção de aprendizagem ao longo da vida limita a possibilidade de construção de processos relacionados a emancipação humana na EJA.

Ao sistematizar a ideia do desenvolvimento integral do homem a partir de Marx, Tonet menciona que a emancipação humana é o

o processo de o indivíduo singular tornar-se membro do gênero humano passa pela necessária apropriação do patrimônio – material e espiritual – acumulado pela humanidade em cada momento histórico. É através dessa apropriação que este indivíduo singular vai se constituindo como membro do gênero humano. Por isso mesmo, todo obstáculo a essa apropriação é um impedimento para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano (Tonet, 2016, p. 75).

O autor complementa que antes da sociedade de classes a formação dos sujeitos era um processo pelo qual participava diretamente toda a comunidade e que, para a sobrevivência, todos precisavam ter acesso ao patrimônio material, espiritual da comunidade. Porém, com o surgimento de uma sociedade de classes, ainda que se tenha possibilitado o rápido desenvolvimento das forças produtivas e da riqueza material e espiritual, a maioria da população passou a não ter acesso a essas riquezas acumuladas pela sociedade (Tonet, 2016).

Nesse ínterim, a educação diante do processo de mundialização acaba por defender os interesses burgueses e contribuir para que, como aponta Rodrigues (2021b), difundir as concepções, os valores e as perspectivas da cidadania inclusiva que consolidam os preceitos ideopolíticos hegemônicos que definem os processos formativos com base nas exigências do grande capital. Com isso, a escolarização sob a égide de um Estado que defende os interesses da classe dominante, possui limitações diante de processos que busquem a emancipação humana.

No caso deste estudo, acredito que a BNCC e os documentos de orientação curricular baianos, ao mesmo tempo em que permitem espaço de resistência que são importantes para o fortalecimento da luta dos trabalhadores, constituem uma limitação ao processo de desenvolvimento pleno dos sujeitos jovens e adultos. Destaca-se o OCEJA, que foi elaborado com base no documento orientador da política de Educação de Jovens e Adultos do estado da Bahia (Bahia, 2009), o qual adota a concepção de “aprendizagem ao longo da vida” como princípio estruturante da modalidade. Ao incorporar essa diretriz em sua organização curricular, o OCEJA passa a reproduzir tal concepção como eixo central da formação na modalidade. O processo de escolarização, ainda que sob essa perspectiva, em certa medida, pode contribuir para a construção de processos formativos críticos, porém com limitações, uma vez que desloca o foco da educação dos interesses históricos da classe trabalhadora para uma formação ao longo da vida voltada à adaptação permanente do sujeitos jovens e adultos ao mundo do trabalho (Gadotti, 2016; Ventura 2013).

É neste contexto que defendo a importância da educação popular, pensada sem as condicionantes do Estado, como importante instrumento na construção de processos formativos

que possibilitem a emancipação humana. Relembro que Freire, em seus escritos, não apontou uma dicotomia entre a educação popular e a escolarização de jovens e adultos. A grande questão estava em como se aproximar esses dois campos de práticas educativas, sobretudo por construirmos uma escola pública popular (Freire, 1982; 2000; 2001). Para ele, a presença do Estado nesse processo seria fundamental. Corroboro com ele em pensar que os trabalhadores jovens e adultos precisam disputar os espaços e lutar pelos direitos dentro das estruturas colocadas pelo Estado. No entanto, compreendo que apenas isso não é suficiente. É preciso pensar em projetos que superem as diretrizes colocadas pela instância pública estatal. A modalidade pensada para jovens e adultos ofertada pelo Estado, no atual contexto neoliberal de mundialização da economia e da educação, não pode ser a única frente de disputa e a única opção para uma formação crítica do trabalhador.

Em que pese essa divergência, é com base nos pressupostos de Freire que defendo uma educação popular de caráter emancipatório. Acredito que a Educação Popular, para além do processo de escolarização, deve garantir a autonomia dos sujeitos que a compõem, possibilitar a efetiva participação dos jovens e adultos nos seus processos pedagógicos e valorizar a cultura da classe trabalhadora. Esses princípios devem estar na essência de um projeto de educação verdadeiramente popular.

Para Freire (2000), a autonomia é uma prática ética e política. É possibilitar a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar a sua realidade. Por isso, a autonomia se torna fundamental para a construção de movimentos de resistência dos trabalhadores. Essas intervenções ocorrem em diversos espaços sociais e, com destaque em sua análise, na escola. No âmbito educacional, a autonomia acaba por constituir-se como instrumento de resistência e de superação das relações hierárquicas, na medida em que abre espaço para as concepções de mundo, dos valores políticos e das tradições culturais dos trabalhadores.

Nessa direção, o currículo articula-se à autonomia na medida em que os saberes adquiridos ao longo do tempo pelos sujeitos em sociedade e os conhecimentos historicamente acumulados enquanto ciência são pensados e organizados a partir de uma relação horizontal e não hierárquica. Nessa construção, o contexto social no qual os trabalhadores vivem, as experiências pelos quais vivenciam e o senso crítico que possuem podem ser o ponto de partida e de chegada da prática educativa. Na Educação Popular, a prática educativa não pode ser bancária como alertava Freire (2001). Ela deve apontar para um processo de intervenção, em que os distintos saberes – inclusive os geográficos – que estão ao poder do educando e do educador sejam confrontados e se complementem. É nesse âmbito que o conhecimento é construído dialogicamente.

Essa construção exige um novo formato e organização – distinto dos processos de escolarização que conhecemos (Paiva, 1984; 1987). Dessa forma, a partir de uma nova organização fundamentada na construção da autonomia dos sujeitos jovens e adultos, torna-se necessário repensar os currículos sob a perspectiva da valorização dos saberes socialmente significativos para os trabalhadores. Será preciso repensar a Geografia escolar, que hoje está formatada em um currículo estanque e engessado que potencializa as habilidades e competências individuais exigidas pelo setor produtivo.

Os saberes geográficos, ao serem compreendidos a partir dos princípios da Educação Popular, poderão contribuir para a construção de conhecimentos essenciais à formação do ser humano enquanto sujeito social. Tais saberes são fundamentais para a identificação das contradições presentes na produção do espaço (Santos, 1994), possibilitando que os jovens e adultos adotem uma postura crítica e, o mais importante, que atuem de forma transformadora sobre elas. Com isso, os saberes e conhecimentos geográficos passam a constituir uma importante ferramenta na formação de sujeitos autônomos.

O desenvolvimento de uma Geografia escolar crítica, orientada pelo princípio da autonomia dos sujeitos jovens e adultos, contribui para fortalecimento de uma educação de caráter político, assumindo grande relevância para a classe trabalhadora por problematizar a forma como as relações de poder, que sustentam a sociedade capitalista, se reproduzem nos projetos educacionais. Nesse bojo, a Educação Popular só pode ser realmente transformadora se estiver comprometida com a superação das desigualdades sociais e constitui-se um componente orgânico de um projeto de desenvolvimento alternativo e autônomo de sociedade (Paiva, 1984; 1987).

Um outro princípio fundamental para a Educação Popular é a participação popular, na busca por uma formação humana alternativa à proposta pelo capital. A participação da classe trabalhadora na construção de um projeto popular de educação permitirá que as experiências e vivências concretas desses sujeitos sejam a base desse projeto. Um modelo de educação que, ao permitir a ampla participação da classe trabalhadora, valoriza ainda mais os saberes adquiridos pelas experiências vividas e transmitidas oralmente, as compreendendo parte essencial no processo de construção do conhecimento geográfico (Vesentini, 2009). Uma educação pensada pelos trabalhadores e para os trabalhadores. Assim, ela acaba por se constituir um instrumento de sedimentação, recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas pela classe trabalhadora (Paiva, 1984; 1987; Pinto, 2003).

Nesse contexto, ao pensarmos a proposta curricular e a Geografia enquanto saber, será preciso compreendermos que o currículo não poderá ser concebido de forma dissociada da



realidade concreta, tampouco construído por intelectuais em seus gabinetes e, portanto, baseados em ideias mirabolantes ou fórmulas mágicas. Antes, depende de uma construção orgânica, feita pela própria sociedade no conjunto das práticas sociais. Ao se pensar em processos de apreensão e construção do conhecimento na realidade histórica, será necessário um esforço para identificar os textos/conteúdos básicos de cada área de conhecimento que em sua unidade detenham a síntese do diverso, respeitando cada singularidade e os saberes de cada grupo (Apple, 2002b; Arroyo, 2011).

A organização curricular deve atender a demandas e especificidades de cada grupo, sem o enrijecimento de um currículo estanque construído sob uma perspectiva generalista. Isso exige escuta, diálogo e respeito aos saberes e à cultura popular. Todo o processo, inclusive o de alfabetização, precisa estar relacionado com a realidade concreta do educando, promovendo a leitura crítica do mundo e não apenas a decodificação de símbolos gráficos. Com isso, o educando será estimulado a compreender sua posição na sociedade e, mais do que isso, será estimulado a agir para transformá-la (Freire, 2000; Pinto, 2010).

Outro aspecto importante da Educação Popular diz respeito a sua contribuição para o fortalecimento da cultura da classe trabalhadora. Para tanto, é necessário um projeto que a compreenda em sua materialidade histórica. Para Cevalco (2008), a cultura cumpre um importante papel na sociedade capitalista – o de apaziguar e (re)organizar as classes trabalhadoras. Com isso em mente, faz-se necessário que tenhamos uma educação que valorize e fortaleça a cultura da classe trabalhadora como forma de resistência ao processo de dominação.

A burguesia para se manter no poder precisa reproduzir seus valores, anseios, desejos e interesses, que são antagônicos àqueles integrantes das classes exploradas, a fim de naturalizá-los e torná-los universais. Mas, para isso, há a necessidade de reproduzi-los em larga escala. Utilizando-se de vários meios, ela lança mão de uma concepção de cultura perversa, onde essa classe dominante decide o que é cultura e depois a difunde entre as ‘massas’. Comentando sobre esta perspectiva, Saviani (2009, p.15) menciona que a “(...) violência material (dominação econômica) exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre os grupos ou classes dominadas corresponde à violência simbólica (dominação cultural)”. A escola atual sob a influência do processo de mundialização do capital, de maneira geral, também tem contribuído para isso, pois, por meio dela, difunde-se o ‘que melhor foi pensado pela humanidade’ sem se preocupar com quem atribuiu esse valor cultural. Essa é a razão pela qual fortalecimento da cultura da classe trabalhadora por meio de um projeto educacional popular deve ser considerada uma ação

política, pois em toda sociedade que se democratiza surge à necessidade de difundir o conhecimento às diferentes camadas sociais (Coutinho, 2011).

Compreendo a cultura como algo comum a sociedade – o que inclui, além das grandes obras artísticas, os significados e valores que organizam a vida comum. Essa perspectiva sinaliza para uma condição – se não de igualdade, de potencial igualdade diante do conhecimento – e faz com que a cultura se torne um elemento fundamental na organização da sociedade e, portanto, um campo importante na luta para modificar essa organização. Assim, uma educação de caráter popular poderá contribuir para a valorização das discussões do âmbito cultural e possibilitar que todos detenham o poder de interpretar e de usar criativamente signos e formas da organização da cultura, como apontam Thompson (1998) e Williams (*apud* Cevasco, 2008).

Nesse contexto, os saberes geográficos desempenham um importante papel no fortalecimento da cultura popular como forma legítima de conhecimento adquirido ao longo das experiências vividas pelos trabalhadores. Ao articular os conhecimentos geográficos com as vivências territoriais, experiências de trabalho, modos de vida, práticas culturais dos sujeitos trabalhadores, a Geografia contribui para o reconhecimento e a valorização dos saberes produzidos fora dos espaços formais de ensino, bem como para a criticidade em relação a cultura de ‘massas’. Dessa forma, a Geografia torna-se um instrumento fundamental no fortalecimento identitário e político dos diferentes grupos que compõem a classe que vive do trabalho, possibilitando que os sujeitos jovens e adultos compreendam e ressignifiquem seus espaços de existência a partir de suas próprias referências culturais. Faz-se necessário valorizar esses saberes que foram construídos ao longo de suas vidas é o que os torna seres sociais. As experiências, culturas e modos de vida podem ser utilizados como ponto de partida e de chegada para a construção do conhecimento geográfico.

Vale ressaltar que a Geografia, enquanto saber, existe muito antes da própria ciência e do componente curricular. Isso significa que não foi a escola e nem a universidade – instituições basilares da sociedade moderna – que inventaram essa ciência. Obviamente, elas são importantes no intenso processo de sistematização e organização desses saberes que estão presentes na vida cotidiana dos homens. Essa análise é fundamental para pensarmos sobre a valorização dos saberes geográficos culturais mais simples presentes no cotidiano da classe trabalhadora e, a partir deles, construirmos conhecimentos mais complexos que possibilitem um olhar crítico e reflexivo sobre o espaço geográfico. Esses saberes não estão presentes nos currículos formais que objetivam a formação dos sujeitos jovens e adultos apenas sob a perspectiva mercadológica (Giroto, 2021). Uma educação pensada e construída pelos

trabalhadores deve possibilitar que os sujeitos jovens e adultos tenham acesso à cultura, não no sentido enciclopédico, mas a uma cultura histórica cuja aquisição ajudaria esses sujeitos a interpretar a herança histórica e cultural da humanidade e definir-se diante dela (Freire, 2011a).

Portanto, acredito que será a partir desses princípios que a Educação Popular poderá contribuir para a emancipação humana. O processo de escolarização focado na aprendizagem ao longo da vida e sobre o controle estatal, como já apresentado, é importante, mas não é suficiente. É preciso construir um modelo educacional que ultrapasse o foco no trabalho enquanto atividade histórica e valorize o trabalho em sua dimensão ontológica. É claro que os conhecimentos relacionados ao saber fazer são importantes e que a formação de profissionais deve ser de preocupação de um modelo educacional que atenda as demandas dos trabalhadores. Mas, que essa preocupação seja distinta dos modelos atuais que focam em uma formação ao longo da vida para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo. E que, para isso, trabalham com ideais vinculados a adaptabilidade e empreendedorismo que precarizam cada vez mais as atividades laborais e coloca os trabalhadores em disputa entre si (Chesnais, 1996; Alves, 2007). Com isso, as atuais estruturas e políticas educativas se tornaram instrumento de conservação, contribuindo para a manutenção de vantagens vinculadas aos detentores dos meios de produção (Mészáros, 2002). Utilizar-se apenas dessas estruturas e políticas como forma de atender as demandas educacionais dos trabalhadores se configura, ao meu ver, como uma ameaça ao fortalecimento da classe trabalhadora e a mudança para uma sociedade mais igualitária.

Compreendo que o processo de escolarização, como indicado por Freire em seus escritos, pode favorecer a construção da autonomia dos sujeitos jovens e adultos, especialmente quando fundamentado em uma maior participação desses sujeitos e na valorização da cultura popular. No entanto, é somente por meio de um projeto educacional de caráter popular, no qual a classe trabalhadora assuma efetivamente o protagonismo de sua construção, que se tornará possível avançar significativamente na direção de uma sociedade pautada em princípios emancipatórios.

Diante do exposto, defendo a necessidade da construção de propostas educacionais de origem popular que possam romper com a égide do Estado que, como já bem apontado neste trabalho, está a serviço da classe burguesa e não atende as reais expectativas da classe trabalhadora (Neves, 2005; Liguori, 2006). Obviamente, não quero excluir aqui a importância do processo de escolarização e da Geografia escolar na EJA enquanto modalidade. Entretanto, o conhecimento geográfico aliado a um projeto educacional popular poderá contribuir ainda mais para a autonomia e emancipação dos sujeitos jovens e adultos. Sendo assim, para que possamos romper com as atuais estruturas deste sistema em direção a uma sociedade mais justa

e igualitária, não basta apenas lutarmos pelo fortalecimento da EJA enquanto modalidade. Torna-se imprescindível avançarmos na construção de um projeto educacional construído para e pelos trabalhadores.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões e análises tecidas nesta tese fica claro a importância de refletirmos sobre o papel da educação pensada para os sujeitos jovens e adultos na contemporaneidade. No atual contexto de mundialização da economia e da educação, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade, tem se tornado um instrumento de manutenção das relações econômico-sociais.

Diante das constantes mudanças do mundo produtivo, a EJA passar a absorver uma concepção de ‘aprendizagem ao longo da vida’ entrelaçada com os interesses capitalistas de formação do trabalhador por toda a vida. Estes precisam estar em constante formação para que possam se tornar trabalhadores polivalentes e adaptáveis e, com isso, se manterem empregáveis (Gadotti, 2016; Ventura 2013). Nos países dependentes, para além da busca pela empregabilidade, a partir dos altos níveis de desemprego, essa relação é ainda mais cruel. Os que não serão absorvidos pelos postos de trabalhos formais há uma formação ao longo da vida que os permitirão desenvolver atividades que circunscrevem a informalidade. Serão preparados para o desenvolvimento de um espírito empreendedor que, na prática, se traduzirá em trabalhos precários, com grandes jornadas de trabalho, remuneração incerta e ausência de direitos trabalhistas.

Esse direcionamento, muito presente nos documentos produzidos pelos organismos internacionais, também está materializado nas políticas curriculares nacionais. Ao usar como ponto de partida deste estudo a Base Nacional Comum Curricular (que durante a construção dessa análise era a referência curricular nacional para EJA) e o Organizador Curricular para Educação de Jovens e Adultos na Bahia é possível fazer esse apontamento. Tanto a BNCC, quanto o OCEJA, acabam por estruturar curricularmente a concepção de uma aprendizagem ao longo da vida pautada em habilidades e competências para o mundo do trabalho. Como apontado no estudo, essa organização dificulta a construção do conhecimento crítico e reflexivo e favorece o desenvolvimento de saberes técnicos e práticos que se vinculam ao ‘saber fazer’. Ainda que o ‘saber fazer’ seja importante, a formação para o mundo do trabalho não pode adquirir centralidade em uma educação que busca atender as expectativas dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores (Giroto, 2021; Haddad, S, Di Pierro, 2000b).

Entretanto, mesmo que a EJA enquanto modalidade, esteja inserida no contexto mencionado e, por isso, suas políticas curriculares estejam alinhadas as demandas requeridas pelo processo de mundialização da educação, é preciso demarcar a importância da modalidade para classe trabalhadora. Sob esse olhar, a EJA constitui-se um avanço na garantia do direito à

educação de jovens e adultos trabalhadores. Para além disso, constitui-se um espaço de resistência e de formação crítica. Em que pese o currículo baiano estar estruturado a partir de habilidades e competências, há espaço para o desenvolvimento de práticas educativas que tomem como referência conhecimentos e saberes que são relevantes para a classe trabalhadora e que possam contribuir para sua formação crítica.

Nesse bojo, defendo a importância do conhecimento geográfico escolar para a formação dos sujeitos jovens e adultos no processo de escolarização. O conhecimento geográfico se debruça sobre o estudo das relações entre sociedade e natureza e, por isso, pode contribuir significativamente para a formação crítica. Ao analisar os processos espaciais, a Geografia revela como o trabalho é uma mediação fundamental entre o homem e o espaço, conformando e sendo conformado pelas práticas sociais (Vesentini, 2009). Longe de se restringir a mera descrição das paisagens, a identificação superficial de fenômenos, a memorização de dados e nomes, ela se constitui como ferramenta fundamental para compreender as contradições da sociedade capitalista e os modos como o espaço é apropriado, produzido e disputado. Como afirma Santos (2006), o espaço geográfico é uma instância socialmente construída, marcada por relações de poder e de interesses pela lógica do capital e, por isso, a Geografia escolar pode nos oferecer instrumentos privilegiados de análise crítica da realidade para os jovens e adultos.

Ainda que a EJA, dentro do processo de escolarização regido pelo Estado burguês, se constitua um avanço para a classe trabalhadora, como já apontado nas discussões desse trabalho, há limites para esse seu potencial de contribuição na formação crítica e reflexiva dos sujeitos jovens e adultos. A forma como atualmente estão estruturadas as políticas educacionais e, especialmente, as políticas curriculares para a modalidade acabam por limitar as potencialidades da modalidade, na medida em que assumem os preceitos neoliberais de uma educação cada vez mais mundializada. É a partir desta constatação que destaco a importância da classe trabalhadora pensar e estruturar uma educação verdadeiramente popular de caráter emancipatório.

Portanto, compreendo que seja fundamental atuarmos em duas importantes frentes complementares de luta. A primeira diz respeito ao fortalecimento da escolarização de jovens e adultos e à valorização do conhecimento geográfico escolar, uma vez que a classe trabalhadora precisa ocupar e reivindicar cada vez mais os espaços formativos que lhe interessam e que possuem potencial para a formação crítica de seus sujeitos dentro do sistema capitalista (Rodrigues, 2021a). A EJA, enquanto modalidade, representa não apenas uma reparação histórica diante da negação do direito à educação formal, mas também um importante instrumento estratégico de formação política e social. Por meio dela é possível reconhecer e

articular os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade com as experiências vividas pelos trabalhadores. Nesse bojo, o conhecimento geográfico escolar se faz importante ao possibilitar uma reflexão crítica sobre o espaço, favorecendo a leitura crítica da realidade. Compreender os limites e possibilidades da EJA revela-se uma tarefa essencial no contexto de uma formação crítica e emancipatória. Fortalecer essa modalidade educativa significa, portanto, potencializar os processos de conscientização, organização e mobilização da classe trabalhadora na luta por seus direitos, contribuindo de maneira significativa para projetos de transformação social.

A segunda frente envolve o avanço na construção de um projeto de educação verdadeiramente popular, livre das amarras colocadas pelo Estado burguês, pensado pelo e para os trabalhadores, com vistas à emancipação dos sujeitos e adultos (Paiva, 1984, 1987). Trata-se de uma educação comprometida com a formação crítica e com a superação das desigualdades estruturais que marcam a sociedade capitalista. A construção de uma proposta de Educação Popular que tenha como princípios fundantes a autonomia dos sujeitos, a participação popular na gestão escolar, na elaboração curricular e nas práticas pedagógicas, bem como o reconhecimento e a valorização da cultura dos sujeitos jovens e adultos, é fundamental para a elevação da classe trabalhadora a um patamar de formação e conscientização crítica que o processo de escolarização não consegue. Nesse sentido, ao contribuir para o fortalecimento da consciência de classe e para a organização política dos trabalhadores, a Educação Popular pode-se apresentar como instrumento essencial na luta por transformações profundas.

Portanto, ao atuarmos nessas duas frentes, poderemos vislumbrar a classe trabalhadora fortalecida em sua formação, em sua autonomia e em sua capacidade crítica e coletiva. Assim sendo, será possível avançarmos no enfrentamento das contradições existentes na sociedade capitalista e construir, de forma concreta e coletiva, caminhos rumo a uma sociedade mais justa, igualitária e verdadeiramente democrática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília (DF), v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105/294>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2025.
- AGUIAR, M. A da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife (PE): ANPAE, 2018. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 27 de janeiro de 2025.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. Dois momentos na história da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. In: **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas (SP), v. 1, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/29/29>>. Acesso em: 27 de novembro de 2024.
- \_\_\_\_\_. Currículos de Geografia: da abertura política aos PCN's. In: **Mercator - Revista de Geografia**. Fortaleza (CE), v. 4, n. 7, pp 57-74, 2005. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/110>>. Acesso em: 27 de novembro de 2024.
- ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2ª ed. Londrina: Praxis; Bauru (SP): Canal 6, 2007.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo (SP): Boitempo, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Privilégio da servidão**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. 11 ed. Campinas (SP): Cortez, 2018.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre (RS): ARTMED, 2002a
- \_\_\_\_\_. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: **Currículo, cultura e sociedade**. 6 ed. MOREIRA, A. F. e SILVA T.T. de. São Paulo (SP): Cortez, 2002b.
- \_\_\_\_\_. **Educação à Direita**: mercado, padrões, Deus e desigualdades. São Paulo (SP): Cortez, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2006.
- ARROYO, M. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas (SP): Papirus, 1999a. p. 131-164.



\_\_\_\_\_. As relações sociais na escolar e a formação do trabalhador. In: FERRETI, C.J.; JÚNIOR, J.R.S.; OLIVEIRA, M.R.N.S (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escolar?**. São Paulo (SP): Xamã, 1999b, p.13-42.

\_\_\_\_\_. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

BAHIA. Secretaria de Estado de Educação. **Política de EJA na rede estadual**. EJA, Educação de Jovens e Adultos - Aprendizagem ao longo da vida. Salvador (BA): SEE, 2009. Disponível em:

<[https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs\\_curriculares/BA/Bahia\\_Politica\\_de\\_EJA\\_da\\_Rede\\_Estadual.pdf](https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/BA/Bahia_Politica_de_EJA_da_Rede_Estadual.pdf)>. Acesso em: 27 de abril de 2025.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE 239/2011, de 12 de dezembro de 2011. **Dispõe sobre a oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia**. Salvador (BA): CEE, 2011. Disponível em: <[https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/sites/site-cee/files/migracao\\_2024/arquivos/arquivos/File/Resolucao\\_CEE\\_N\\_239\\_2011\\_e\\_Parecer\\_CEE\\_N\\_403\\_2011.pdf](https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/sites/site-cee/files/migracao_2024/arquivos/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_239_2011_e_Parecer_CEE_N_403_2011.pdf)>. Acesso em 25 de abril de 2025.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta pedagógica do Tempo Juvenil / ensino fundamental para estudantes de 15 a 17 anos**. Salvador (BA): SEE 2013. Disponível em: <[http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/document/Proposta\\_da\\_EJA.pdf](http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/document/Proposta_da_EJA.pdf)>. Acesso em: 27 de abril de 2025.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE 137/2019, de 17 de dezembro de 2019. **Fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia e dá outras providências**. Salvador (BA): CEE, 2019. Disponível em: <<http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ResolucaoCEEn1372019.pdf>>. Acesso em 25 de abril de 2025.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Portaria n. 44/2022 de 28 de janeiro de 2022. **Estabelece a reestruturação da Oferta de Ensino do Tempo Formativo, da Educação Básica, para jovens a partir de 18 anos de idade e, também, para adultos e idosos**. Salvador (BA): SEE, 2022a. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/716602814/Portaria-SEC-n%C2%BA-44-2022-DOE-Tempo-Formativo#:~:text=DOE%20%2D%20Tempo%20Formativo-O%20documento%20reconhece%20o%20dom%C3%ADnio%20municipal%20de%20terras%20para%20tr%C3%AAs,com%20estrutura%20e%20dura%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%B3prias>>. Acesso em: 27 de abril de 2025.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Organizador Curricular da EJA**. Salvador (BA): SEE, 2022b. Disponível em: <[https://cursos.educacao.ba.gov.br/pluginfile.php/550481/mod\\_resource/content/1/Organizador%20Curricular%20EJA%202022.pdf](https://cursos.educacao.ba.gov.br/pluginfile.php/550481/mod_resource/content/1/Organizador%20Curricular%20EJA%202022.pdf)>. Acesso em: 27 de abril de 2025.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia (DCRB)**. Salvador (BA): SEE, 2025. Disponível em: <<http://dcrb.educacao.ba.gov.br/>>. Acesso em: 27 de abril de 2025.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2008.

BOGDAN, M.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto (PT): Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em 25 de abril de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia. Brasília (DF): MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em 25 de abril de 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 05 de julho 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília (DF): CNE, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em 08 junho de 2023.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Brasília (DF): CNE, 2000b. Disponível em: <[https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=158811-rceb001-00&category\\_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=158811-rceb001-00&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 08 junho de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: primeiro segmento do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries**. Brasília (DF): MEC/SEF, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>>. Acesso em 25 de abril de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries**. Brasília (DF): MEC/SEF, 2002b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf)>. Acesso em 25 de abril de 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 3/2010, 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 (DF): CNE, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 09 de maio de 2025.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília (DF): Diário Oficial da União, 2016. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>>. Acesso em 09 de maio de 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília (DF): MEC, 2017. Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 25 de abril de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio.** Brasília (DF): MEC, 2018. Disponível em:

<[https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf)>. Acesso em 25 de abril de 2023.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 1/2021, 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 Educação de Jovens e Adultos a Distância.** Brasília (DF): CNE, 2021. Disponível em:

<[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso\\_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf)>. Acesso em 25 de abril de 2023.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). **INPE divulga dados de desmatamento para 2024 na Amazônia Legal Brasileira (ALB) e no Cerrado.** Portal de Dados Geoespaciais do INPE (BIG), São José dos Campos (SP), 6 nov. 2024. Disponível em: <<https://data.inpe.br/big/web/inpe-divulga-dados-de-desmatamento-para-2024-na-amazonia-legal-brasileira-alb-e-no-cerrado/>>. Acesso em: 4 de agosto de 2025.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 3/2025, de 08 de abril de 2025. **Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA.** Brasília (DF): CNE, 2025. Disponível em:

<[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso\\_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf)>. Acesso em 25 de abril de 2025.

BRANCO, P. E.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. In: **Revista Debates em Educação**, Maceió (AL), Vol. 11, nº. 25, Set./Dez, 2019. Disponível em:

<<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>>. Acesso em: 27 de novembro de 2024.

CARVALHO, M. P. As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos Governos Lula (2003-2010). In: **III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação**, III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza (ESP): ANPAE, 2012. Disponível em:

<[https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho\\_res\\_int\\_GT1.pdf](https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MarceloPagliosaCarvalho_res_int_GT1.pdf)>. Acesso em 22 de janeiro de 2024.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre Estudos Culturais.** 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2008.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. In: **Educação e Sociedade**. Campinas (SP), v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zvHV8zMqy3nXtL9N6jgJLKH/>>. Acesso em: 21 abril 2019.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo (SP): Xamã, 1996.

CHILANTE, E. F. N. UNESCO e Educação de Adultos no Brasil. In: **Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba (PR): UTP, v. 5, n. 11, 2010. Disponível em [https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad\\_pesq11/3\\_unesco\\_cp11.pdf](https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq11/3_unesco_cp11.pdf)>. Acesso em 29 de novembro de 2022.

CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. 6 ed. Rio de Janeiro (RJ): Bertrand Brasil, 2001.

COUTINHO, C. N. **Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político**. Rio de Janeiro (RJ): Campus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. 3 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Sociedade no Brasil: ensaios sobre ideias e formas**. 4 ed. São Paulo (SP): Expressão Popular, 2011.

COUTO, M. A. C. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): componente curricular Geografia. **Revista da ANPEGE**, Dourados, v. 12, n. 17, p. 180–200, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6494>>. Acesso em: 28 julho 2025.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD S. Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no Início do Terceiro Milênio. In: **Caderno Cedes**, Campinas (SP), v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 22 de janeiro de 2024.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de EJA no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas (SP), vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Outubro. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>>. Acesso em 21 de junho de 2023.

\_\_\_\_\_. **A Educação de Jovens e Adultos é uma porta de reingresso no sistema educacional**. Entrevista concedida à EPSJV/Fiocruz, em 14/01/2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-uma-porta-de-reingresso-no-sistema-educacional>>. Acesso em 25 de abril de 2025.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. 1 ed., Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

EVANGELISTA, E. G. dos S. **A UNESCO e o mundo da cultura**. 222 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas (SP), 2000. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000184717&fd=y>>. Acesso em 29 de novembro de 2022.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1 ed. Campinas (SP): Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FAURE, E. **Aprender a ser**. Lisboa (Portugal): Livraria Bertrand, 1972. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/350997315/aprender-a-ser-Edgar-Faure-pdf>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: um ensaio de interpretação sociológica. 3. ed. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 1981. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5815113/mod\\_resource/content/1/Florestan%20Fernandes.%20A%20revolucao%20burguesa%20no%20Brasil.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5815113/mod_resource/content/1/Florestan%20Fernandes.%20A%20revolucao%20burguesa%20no%20Brasil.pdf)>. Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1967. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-pr%C3%A1tica-da-liberdade.pdf>>. Acesso em: 10 setembro. 2025.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo (SP): UNESP, 1982. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 31 ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2013. Disponível em: <<https://ifbaiano.edu.br/portal/pos-eja-santa-ines/wp-content/uploads/sites/99/2020/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Mudan%C3%A7a.pdf>>. Acesso em: 10 setembro. 2025.

FRIGOTTO, G. **Educação e capitalismo real**. São Paulo (SP): Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. 9 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_. Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED)**. Caxambu (MG), 17 de outubro de 2010b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2010c.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 11 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.

FURTADO, C. **O Mito do Desenvolvimento Econômico**. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1974. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4435210/mod\\_resource/content/3/FURTADO%20Celso%20-%20O%20Mito%20do%20Desenvolvimento%20Econ%C3%B4mico%20-%20Edi%C3%A7%C3%A3o%20C%C3%ADculo%20do%20Livro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4435210/mod_resource/content/3/FURTADO%20Celso%20-%20O%20Mito%20do%20Desenvolvimento%20Econ%C3%B4mico%20-%20Edi%C3%A7%C3%A3o%20C%C3%ADculo%20do%20Livro.pdf)>. Acesso em: 05 de novembro de 2023.

GADOTTI, M. Educação popular e educação ao longo da vida. Coletânea de Textos. CONFINTEA Brasil +6. Brasília: MEC/Secadi, 2016. Disponível em: <<https://www.acervo.paulofreire.org/items/95df6356-5704-419f-8458-3c60cdb3edd9>>. Acesso em: 05 de agosto de 2025.

GADOTTI, M; FEITOSA, S. C. S. Reinventar a educação é inverter prioridades: o lugar da educação de adultos como política pública. In: \_\_\_\_\_; **Reinventando Paulo Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo (SP): Instituto Paulo Freire, 2018.

GENTILI, P. e SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

GIROTTTO, E. D. Dos PCNS a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. In: **Geo UERJ**, Rio de Janeiro (RJ), n. 30, p. 419-439, 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/23781>>. Acesso em: 27 de novembro de 2024.

\_\_\_\_\_. Qual raciocínio? Qual geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **GEOgraphia**, Niterói (RJ), v. 23, n. 51, p. 1–12, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2021.v23i51.a45460>>. Acesso em: 28 julho de 2025.

GOMES, P. C. da C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro (RJ): Bertrand Brasil, 1996.

GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 1978. In: FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. 5 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 7 ed. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 2000.



\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. v. 3. 5 ed. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 2012.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas (SP), n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 de novembro de 2007.

\_\_\_\_\_. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: contribuições para uma avaliação da educação para todos. São Paulo (SP): Ação Educativa; São Paulo em Perspectiva, vol.14, n.1, p.29-40, 2000b. Disponível em: <[https://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/2374/1/haddad\\_Pierro\\_EJA.pdf](https://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/2374/1/haddad_Pierro_EJA.pdf)>. Acesso em: 05 de novembro de 2007.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 5 ed. São Paulo (SP): Edições Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo (SP): Boitempo, 2011.

JEFFREY, D. C.; LEITE, S. F.; DOMBOSCO, C. T. Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil (anos 2000): o processo de juvenilização. In: **XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2011, São Paulo (SP). ANPAE, 2011. p. 1–15. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0128.pdf>>. Acesso em 08 junho de 2023.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. In: **Boletim Técnico do SENAC**. SENAC: Rio de Janeiro (RJ), v.25, n.2, maio/ago, 1999. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/252/boltec252b.htm>>. Acesso em 29 de novembro de 2022.

\_\_\_\_\_. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. In: **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro (RJ), v. 29, n. 1, jan./ abr., 2003. Disponível em: <<https://www.bts.senac.br/bts/article/view/501/425>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

\_\_\_\_\_. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: **XI ANPED Sul — Reunião Científica Regional da ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, 2016, Curitiba (PR), UFPR, 24-27 jul., 2016. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2022.

LACOSTE, Y. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Tradução de Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1988. Disponível em: <[https://geografiamb2.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/yves\\_lacoste\\_-\\_geografia\\_isso\\_em\\_primeiro\\_lugar\\_serve\\_para\\_fazer\\_guerra1.pdf](https://geografiamb2.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/03/yves_lacoste_-_geografia_isso_em_primeiro_lugar_serve_para_fazer_guerra1.pdf)>. Acesso em: 22 de julho de 2025.

LIGUORI, G. Estado e Sociedade Civil de Marx e Gramsci. **Revista Novos Rumos**. Marília (SP), ano 21. nº 46, 2006. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2093>>. Acesso em: 05 de março de 2024.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2012.

LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão esquerda e a mão direita de Miró. São Paulo (SP): Cortez, 2007.

LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo (SP): EPU, 2015.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de Ciências Humanas, São Paulo (SP), n. 4, p. 1-18, 1978. Disponível em: <<https://beneweb.com.br/resources/As%20bases%20ontol%C3%B3gicas%20do%20pensamento%20e%20da%20atividade%20do%20homem.pdf>>. Acesso em: 22 de julho de 2025.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo (SP), v. 12, n. 3, p.1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>>. Acesso em: 6 fev 2024.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I (Org.). **Metodologia de Pesquisa Educacional**. 6 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2000.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do partido Comunista**. São Paulo (SP): Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação e ensino**. Campinas (SP): Navegando, 2011. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>>. Acesso em 17 de janeiro de 2013.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Volume I (Prefácios e Capítulos I a XII). São Paulo (SP): Nova Cultural, 1996a. Disponível em: <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>>. Acesso em 17 de janeiro de 2024.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. Volume II (Capítulos XIII a XXV). São Paulo (SP): Nova Cultural, 1996b. Disponível em: <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/livro-o-capital-livro-2-os-economistas-nova.pdf>>. Acesso em 17 de janeiro de 2024.



\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo (SP): Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sobre a questão judaica**. São Paulo (SP): Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo (SP): Boitempo, 2011.

MELO, A. A. S. A mundialização da educação: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela. In: **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro (RJ), v. 3 n. 2, p. 397-408, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462005000200008>>. Acesso em 02 de março de 2023.

MELO, A. de Á. VLACH, V. R. F; SAMPAIO, A. C. História da Geografia Brasileira: continuando a discussão. **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2006, Uberlândia (MG): COLUBHE, p. 2683-2694, 2006. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/110>>. Acesso em: 27 de novembro de 2024.

MENEZES, V. S. A historiografia da Geografia acadêmica e escolar: uma história de encontros e desencontros. In: **Geographia Meridionalis**. Pelotas (RS), v. 1, n. 2 Jul-Dez/2015. p. 343–362. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Geographis/article/view/6188>>. Acesso em: 27 de novembro de 2024.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. 1 ed. São Paulo (SP): Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. São Paulo (SP): Boitempo, 2005.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: Pequena história crítica. 20 ed. São Paulo (SP): Anablume, 2007.

MOREIRA, A. F; GARCIA, R. L. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**. São Paulo (SP): Cortez, 2003.

MOREIRA, A F; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7ed. São Paulo (SP): Cortez, 2002.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo (SP): Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **O que é Geografia**. 5. ed. São Paulo (SP): Brasiliense, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pensar e ser em Geografia**, São Paulo (SP): Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **O pensamento geográfico brasileiro 2: As matrizes da renovação**. 2 ed. São Paulo (SP): Contexto, 2014.

NEVES, J. Entre o criticado e o legitimado: ANPUH, AGB e os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Oliveira, M. M de. (Org.). **Contra o consenso LDB, DCN, PCN e reformas no ensino**. João Pessoa (PB): ANPUH/PB, Sal da Terra, 2000.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo (SP): Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo (SP): Xamã, 2010.

OLIVEIRA, A. U. de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS A. F.; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org). **Reformas no mundo da Educação**: parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo (SP): Contexto, 1999a. p. 43-68

\_\_\_\_\_. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino da Geografia?** 4 ed. São Paulo (SP): Pinski, 1999. p. 135-144.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

PAIVA, V. (Org.) **Perspectivas e dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro (RJ): Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo (SP): Loyola, 1987.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista**. São Paulo (SP): Graal, 2000.

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escolar básica. In: FERRETI, C.J.; JÚNIOR, J.R.S.; OLIVEIRA, M.R.N.S (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escolar?. São Paulo (SP): Xamã, 1999, p.101-120. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Parem-de-preparar-para-o-trabalho-1.pdf>>. Acesso em 25 de abril de 2025.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. **Políticas públicas e Educação Básica**. São Paulo (SP): Xamã, 2001. p. 29 – 47.

PEZZATO, J. P. Geografia escolar no Brasil: uma trajetória com mudanças culturais e a permanência do discurso em prol da cidadania. In: **Revista Estudos Geográficos**, Rio Claro (SP), 16(1): 241-267, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/13359>>. Acesso em: 27 de novembro de 2024.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2010.

PONTUSCHKA, N. N. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola In: CARLOS, A. F. A.; OLIVEIRA, A. U. de. **Reforma no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo (SP): Contexto, 1999a.

\_\_\_\_\_. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana F. A. (org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo (SP): Contexto, 1999b. p. 111-142.

PRADO Jr., C. Aires de Casal, o pai da Geografia brasileira, e sua corografia brasílica. In: PEZZATO, J. P. **Geografia escolar no Brasil: uma trajetória com mudanças culturais e a permanência do discurso em prol da cidadania**. Revista Estudos Geográficos, Rio Claro (SP) 16(1): 241-267, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/13359>>. Acesso em: 27 de novembro de 2024.

ROCHA, A. A. da. O raciocínio geográfico tem lugar num currículo progressista? Para começar um debate sobre a revisão da BNCC. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 9, n. 18, p. 25–36, dez. 2022. Disponível em: <<https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/4019>>. Acesso em: 28 julho 2025.

ROCHA, G. O. R. da. Trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Dissertação de Mestrado**, Campinas (SP), PUC, 1996. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9603>>. Acesso em: 27 de novembro de 2024.

\_\_\_\_\_. Delgado de Carvalho e a Orientação Moderna no Ensino da Geografia Escolar Brasileira. In: **Terra Brasilis** (online), pp. 1-20, nº 1, 2000. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/terrabrasilis/293>>. Acesso em: 27 de novembro de 2024.

RODRIGUES, R. L. Os processos de escolarização de jovens e adultos: uma abordagem freiriana. **Revista Educação em Foco**, v. 26, n. Esp., p. e26039, fev. 2021a. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36106>>. Acesso em: 10 setembro. 2025.

\_\_\_\_\_. **A utopia de Paulo Freire: o lugar da educação na conquista da emancipação humana**. *Revista Educação Popular*, Edição Especial, p. 29-42, set. 2021b. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/62197>>. Acesso em: 10 setembro. 2025.

SACRISTÁN, G. O que são os conteúdos de ensino? In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre (RS): Artmed, 1998. p. 149-195.

\_\_\_\_\_. O currículo, os conteúdos de ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, G.; GOMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2000. p. 119-148.

\_\_\_\_\_. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: (Org.). **Educar por competências**. O que há de novo? Porto Alegre (RS): Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. **Saberes e incertezas sobre currículos**. Porto Alegre (RS): Penso, 2013

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre (RS): Penso, 2017

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo (SP): Hucitec, 1994. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/000871167>>. Acesso em 29 de novembro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. São Paulo (SP): Record, 2000.

\_\_\_\_\_. **Por uma Geografia Nova:** da crítica a Geografia a uma Geografia Crítica. 6 ed. São Paulo (SP): Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 10 ed. São Paulo (SP): Cortez/Autores Associados, 1991. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o.html?id=u\\_RMEAAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Educa%C3%A7%C3%A3o.html?id=u_RMEAAAQBAJ&redir_esc=y)>. Acesso em 29 de novembro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 40 ed. São Paulo (SP): Autores Associados, 2009.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças.** São Paulo: Companhia das Letras Editora, 2004. Disponível em: <[https://www.academia.edu/42965435/SCHWARCZ\\_Lilia\\_Moritz\\_O\\_espet%C3%A1culo\\_das\\_ra%C3%A7as](https://www.academia.edu/42965435/SCHWARCZ_Lilia_Moritz_O_espet%C3%A1culo_das_ra%C3%A7as)>. Acesso em 29 de novembro de 2023.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documento. In: **Perspectiva**, Florianópolis (SC), v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em 29 de novembro de 2023.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte (MG): Autentica, 1999. Disponível em: <<https://pdfcoffee.com/documentos-de-identidade-tomaz-tadeu-da-silvapdf-pdf-free.html>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2025.

SILVA, M. R. BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. In: **Revista 'Educação em Revista'**, Belo Horizonte (BH), v. 34, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2025.

SODRÉ, N. W. **Introdução à Geografia:** Geografia e ideologia. 7 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1989. Disponível em: <[https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo\\_digital/div\\_manuscritos/mss1359309/mss1359309.pdf](https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1359309/mss1359309.pdf)>. Acesso em: 12 de janeiro de 2025.

SOUZA Jr, J. **Marx e a crítica da Educação:** da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. Aparecida (SP): Ideias e Letras, 2010.

SPOSITO, M. E.B. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS A. F; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org). **Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo (SP): Contexto, 1999. p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo (SP): Editora UNESP, 2004.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Revista Estudos Avançados**, n. 32 93, p. 175-195, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/152621/149092>>. Acesso em: 22 de julho de 2025.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

TONET, I. **Educação contra o Capital**. 3ªed. São Paulo: Edição ampliada, 2011.

TONINI, I. M. **Geografia Escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (WCEFA): satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien (THA): UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Educação: um tesouro a descobrir** (Relatório Jacques Delors). 1996. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)>. Acesso em 29 de novembro de 2022.

\_\_\_\_\_. CONFINTEA V. **Declaração de Hamburgo**. Hamburgo (ALE): UNESCO, 1997. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2022.

\_\_\_\_\_. **Marco de Ação de Dakar sobre Educação para todos: cumprimento de nossos compromissos coletivos**. Adotado pelo Fórum Mundial de Educação. Dakar (SEN): UNESCO, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2022.

\_\_\_\_\_. **UNESCO e a educação: nossa missão**. Brasília (BRA): UNESCO, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001289/128951por.pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2022.

\_\_\_\_\_. **A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos**. Brasília (BRA): UNESCO, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001374/137491por.pdf>>. Acesso em 29 de novembro de 2022.

\_\_\_\_\_. CONFINTEA VI. **Marco de Ação de Belém**. Belém (BRA): UNESCO, 2010.

\_\_\_\_\_. **Recomendação sobre aprendizagem e educação de adultos.** UNESCO, 2015. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_por)>. Acesso em 29 de abril de 2023.

\_\_\_\_\_. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação.** Incheon (KOR): UNESCO, 2016. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por)>. Acesso em 29 de abril de 2023.

\_\_\_\_\_. **CONFITEA VII. Marco de Ação de Marrakech.** Marrakech (MAR): UNESCO, 2022. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382306_por)>. Acesso em 01 de setembro de 2023.

VEIGA, I. P. A; SILVA, E. F. **Ensino Fundamental:** da LDB à BNCC. Campinas (SP): Papirus, 2018.

VENTURA, J. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 1, nº 1, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242>>. Acesso em 01 de março de 2023.

VESENTINI, J. W. (Org.) **O Ensino de Geografia no século XXI.** Campinas (SP): Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. **Repensando a Geografia escolar para o século XXI.** São Paulo (SP): Plêiade, 2009.

VLACH, V. R. F. Ideologia do nacionalismo patriótico. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?**. 10 ed. São Paulo (SP): Contexto, 2014.

WERTHEIN, J. **Fundamentos da nova educação.** Brasília (DF): UNESCO, 2000. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129766>>. Acesso em 01 de março de 2023.

WILLIAMS, R. Marxism and Literature. Oxford: Oxford University Press, 1977. In: CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre Estudos Culturais.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.