



FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RAILON BORGES DE OLIVEIRA COSTA

**AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DO
REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
ESTADO DO TOCANTINS**

**INHUMAS-GO
2023**

RAILON BORGES DE OLIVEIRA COSTA

**AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DO
REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
ESTADO DO TOCANTINS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Faculdade de Inhumas - FACMAIS, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lucineide Maria de Lima Pessoni.

**INHUMAS-GO
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais****C837f**

COSTA, Railon Borges de Oliveira
AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO TOCANTINS. Railon Borges de Oliveira costa. – Inhumas: FacMais, 2023.

138p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Lucineide Maria de Lima Pessoni”.


1. Finalidades Educativas; 2. Neoliberalismo; 3. Currículo; 4. Educação de Jovens e Adultos; 5. Escola Socialmente Justa. I. Título.

CDU: 37


AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: UMA ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO TOCANTINS

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em
Educação, da Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 28
de Fevereiro de 2023.


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 LUCINEIDE MARIA DE LIMA PESSONI
Data: 24/03/2023 00:02:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Lucineide Maria de Lima Pessoni
Presidente da Banca
Faculdade de Inhumas - FacMais

Documento assinado digitalmente
 MARIA LUIZA GOMES VASCONCELOS
Data: 13/04/2023 10:45:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Maria Luiza Gomes Vasconcelos
Membro Convidado Interno
Faculdade de Inhumas- FacMais

Documento assinado digitalmente
 MARCILENE PELEGRINE GOMES
Data: 04/04/2023 21:49:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Marcilene Pelegrini Gomes
Membro Convidado Externo
Universidade Federal de Goiás - UFG

À minha Família, à Dálete, esposa, eterna namorada e companheira de todas às horas até nos momentos quando parece que ninguém irá me apoiar, te amo. À Dália Katrina, filha cuidadosa, exemplo de justiça, zelo e carinho. Ao Railon Junior com o coração generoso, sempre pronto a se colocar numa posição de empatia. À Emilly Cristina que veio ao mundo para nos ensinar que contra os desígnios de Deus não há planejamento humano que prospere, você Emilly é o nosso presente especial.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, pela vontade de estudar e pela energia necessária nos momentos de maior fragilidade física e emocional. Pela sabedoria e paciência para lidar com todas as situações que surgiram ao longo do caminho, seja em casa, no curso, e por vezes no trabalho. Gratidão querido Pai pelo amor que tem por mim, mesmo sendo imerecido.

À minha querida professora orientadora, Dra. Lucineide Maria de Lima Personi, pelo companheirismo, amizade e principalmente pela paciência e senso de compreensão no processo de construção dessa dissertação. Aos queridos professores que compuseram minha banca de defesa, Prof^a Dra. Marcilene Pelegrine Gomes e Prof^o Dr. Marcelo Máximo da Purificação que com muita seriedade e amizade me conduziram na parte final desse processo.

Aos professores do PPGE da FACMAIS, as lições aprendidas com vocês me serão úteis para o resto dos meus dias. Gratidão pelo carinho e compreensão comigo com as aulas e os trabalhos. Cito especialmente as professoras Dra. Elianda Tiballi coordenadora do curso e Ma. Katielly Vila Verde, secretária do PPGE da FACMAIS, vocês são muito especiais.

À professora Ma. Elizangela Moura, secretária municipal de educação de Araguaína-TO pela amizade e compreensão no decorrer das aulas e da produção da dissertação. Aos meus colegas de trabalho que com muita honradez e amizade me compreenderam durante as ausências referentes às atividades do curso.

À minha amada mãe Agda Borges que mesmo nos momentos de cansaço e desânimo não deixou de me incentivar e acreditar que seria possível chegar ao final. À minha irmã Hérica que me ajudou com a correção final do trabalho. À minha querida sogra Maria Senhorinha pelo incentivo e carinho, pois, sou “seu genro preferido”.

À minha esposa Dálete e os meus filhos pela compreensão nos momentos de ausência para realização das atividades do curso. A ajuda de vocês foi o combustível para que eu pudesse chegar até o final com sucesso.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico - PPGE da Faculdade de Inhumas – FACMAIS e tem como título - As finalidades educativas escolares: uma análise do referencial curricular para educação de jovens e adultos do ensino médio da rede estadual de ensino do estado do Tocantins. A questão norteadora da pesquisa foi: Em que medida as finalidades educativas que orientam o referencial curricular da EJA do Ensino Médio do Tocantins, contribuem ou não para uma escola socialmente justa para a classe trabalhadora? A partir da questão problema, ficou estabelecido como objetivo geral: investigar e analisar, a partir de uma perspectiva crítica de currículo, as finalidades educativas que orientam o referencial curricular da EJA do Ensino Médio no Tocantins. A pesquisa conta com os seguintes objetivos específicos: compreender o contexto histórico, político e social da trajetória da Educação de jovens e adultos no sistema público de educação do Brasil; identificar e analisar as finalidades educativas que orientam o referencial curricular do EJA do Ensino Médio; analisar o Referencial Curricular do EJA do Ensino Médio do Tocantins com ênfase nas finalidades educativas escolares e a sua interferência na construção da escola justa. Utilizou-se como metodologia de pesquisa a análise documental do Reordenamento Curricular da EJA do Tocantins, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular. Empregou-se também como recurso metodológico a revisão bibliográfica sendo utilizadas teses, dissertações, trabalhos científicos publicados em livros e periódicos. Os estudiosos que deram sustentação à pesquisa foram: Sampaio (2009); Haddad (1987); Strelhow (2010); Paiva (2015); Viegas e Moraes (2017); Rocha (2016); Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); Freitas (2012); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Cury (2011); Freire (1987; 2011); Haddad e Ximenes (2014); Saviani (2018); Lenoir *et al.* (2016); Pessoni (2017); Chauí (2008); Dardot e Laval (2016); Silva (2016); Apple (2013); Moreira e Tadeu (2013); Santos e Amorim (2016); Tarlau e Moeller (2020); Catelli Jr. (2019); Durado *et al.* (2021); Charlot (2005); Dubet (2003; 2004; 2008) e Libâneo (2013; 2018; 2019; 2022). Verifica-se que ao longo da história do Brasil houve um aumento considerável de matrículas na modalidade EJA, no entanto, as políticas públicas voltadas para atender a essa parte da população, refletidas, especialmente nos Planos Nacionais de Educação, não têm colocado a EJA como prioridade quando se refere ao alcance de metas e estratégias. Por outro lado, o referencial curricular da EJA do Estado do Tocantins expressa as finalidades educativas escolares prescritas na BNCC e na reforma do Ensino Médio (novo ensino médio - NEM), ambas fundamentadas nos princípios concebidos pelos organismos internacionais (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e PNUD). Considerando-se, portanto, os conceitos de escola socialmente justa e de formação crítica do aluno com vistas à sua emancipação, a EJA não tem cumprido essas finalidades, formando o seu público com base em princípios mercadológicos, por meio de um processo aligeirado de desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para atender as demandas do mercado de trabalho.

Palavras-chave: Finalidades Educativas; Neoliberalismo; Currículo; Educação de Jovens e Adultos; Escola Socialmente Justa.

ABSTRACT

The present research was developed in the Graduate Program in Education Academic Masters - PPGE of the Faculty of Inhumas - FACMAIS and is entitled: School educational purposes: an analysis of the curricular framework for the education of young people and adults in high school in the state network of teaching in the state of Tocantins. The guiding question of the research was: To what extent do the educational purposes that guide the curricular reference of the EJA of Secondary Education in Tocantins, contribute or not to a socially fair school for the working class? Based on the problem question, the general objective was established: to investigate and analyze, from a critical curriculum perspective, the educational purposes that guide the curricular framework of EJA in High School in Tocantins. The research has the following specific objectives: to understand the historical, political and social context of the trajectory of youth and adult education in the public education system in Brazil; identify and analyze the educational purposes that guide the curricular reference of the EJA of High School; to analyze the EJA Curriculum Reference for Secondary Education in Tocantins with emphasis on school educational purposes and their interference in the construction of a fair school. Documentary analysis of the Curriculum Reorganization of EJA in Tocantins, the National Curriculum Guidelines for EJA, the National Education Plan and the National Common Curricular Base were used as research methodology. A bibliographic review was also used as a methodological resource, using theses, dissertations, scientific works published in books and periodicals. The scholars who supported the research were: Sampaio (2009); Haddad (1987); Strelhow (2010); Paiva (2015); Viegas and Moraes (2017); Rock (2016); Di Pierro, Joia and Ribeiro (2001); Freitas (2012); Libâneo, Oliveira and Toschi (2012); Cury (2011); Freire (1987; 2011); Haddad and Ximenes (2014); Saviani (2018); Lenoir et al. (2016); Pessoni (2017); Chauí (2008); Dardot and Laval (2016); Silva (2016); Apple (2013); Moreira and Tadeu (2013); Santos and Amorim (2016); Tarlau and Moeller (2020); Catelli Jr. (2019); Durado et al. (2021); Charlotte (2005); Dubet (2003; 2004; 2008) and Libâneo (2013; 2018; 2019; 2022). It appears that throughout the history of Brazil there has been a considerable increase in enrollments in the EJA modality, however, public policies aimed at serving this part of the population, reflected, especially in the National Education Plans, have not placed EJA as a priority when it comes to achieving goals and strategies. On the other hand, the curricular reference of the EJA of the State of Tocantins expresses the school educational purposes prescribed in the BNCC and in the reform of Secondary Education (new secondary education - NEM), both based on the principles conceived by international organizations (UNESCO, UNICEF, World Bank and UNDP). Considering, therefore, the concepts of a socially fair school and the critical formation of the student with a view to their emancipation, EJA has not fulfilled these purposes, forming its public based on market principles, through a streamlined process of development of skills and competences aimed at meeting the demands of the labor market.

Keywords: Educational Purposes; Neoliberalism; Curriculum; Youth and Adult Education; Socially Just School.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Estimativa do Percentual do Investimento Público Total em Educação em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por Nível de Ensino - Brasil 2000-2018	53
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Investimento em educação de 2010 a 2021 no Brasil.....	55
Gráfico 2 – Meta 08 (indicadores 1, 2 e 3). Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos.....	56
Gráfico 3 – Meta 8 (indicador 4). Escolaridade média, em anos de estudo, da população negra de 18 a 29 anos, com porcentagem da média dos não-negros.....	57
Gráfico 4 – Meta 9 (indicadores 1 e 2) - Porcentagem de pessoas que declaram saber ler e escrever/ Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 a 64 anos	58
Gráfico 5 – Percentual de matrículas de EJA integradas à educação profissional.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Excerto do Reordenamento Curricular da EJA Tocantins da disciplina Arte do 3º segmento – Ensino Médio.....	90
Quadro 02 – As 10 competências gerais da BNCC	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM – Banco Mundial
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEB – Câmara da Educação Básica
CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPLAR – Campanha de Educação Popular
CNA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONED - Congresso Nacional de Educação
CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPC – Centro Popular de Cultura
DCT - Documento Curricular do Território do Tocantins
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCP – Movimento de Cultura Popular do Recife
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG - Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas

PIB – Produto Interno Bruto

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROIFES - Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições

Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

VAAR - Valor Aluno por Resultado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	22
1.1 Breve contextualização histórica, social e econômica do Brasil e da EJA da década de 1930 à redemocratização	23
1.2 Os pilares da educação básica a partir da década de 1990: o não lugar da EJA	33
1.3 O Plano nacional de educação e a Educação de Jovens e Adultos: as promessas e as dívidas	45
2. AS FINALIDADES EDUCATIVAS QUE ORIENTAM O CURRÍCULO DA EJA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: INTERFERÊNCIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR ..	61
2.1 Finalidades educativas escolares	61
2.2 Currículo e a BNCC como política curricular nacional para o ensino médio: como fica a EJA?	70
2.3 As finalidades educativas escolares e a busca pela escola socialmente justa	79
3. AS FINALIDADES EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO TOCANTINS: O REFERENCIAL CURRICULAR CONTRIBUI PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA ESCOLA SOCIALMENTE JUSTA?	87
3.1 Documentos que referenciam o currículo da EJA no Brasil e no Estado do Tocantins	87
3.2 A EJA e as finalidades educativas escolares na perspectiva da escola socialmente justa	98
3.3 A formação crítica do estudante, especialmente do aluno de EJA	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	122
ANEXO I	130

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais, na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Insere-se na temática das Finalidades Educativas Escolares na Educação de Jovens e Adultos e tem como título - As Finalidades Educativas Escolares: uma análise do referencial curricular para Educação de jovens e Adultos do Ensino Médio da rede estadual de ensino do estado do Tocantins. A pesquisa originou-se da necessidade de estudar as finalidades educativas escolares, mais especificamente no que concerne ao referencial curricular que orienta e direciona a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio.

Ao longo da história do Brasil, a educação para as pessoas que pertencem às classes trabalhadoras sempre foi um grande desafio. Problemas como - a dificuldade de acesso, reprovação, promoção de uma educação de qualidade e, especialmente, da permanência do aluno na escola - sempre desafiaram a educação da classe trabalhadora. Desta forma, ao se estabelecer a educação no Brasil, ao longo dos anos, surgiram dois tipos de escola: uma destinada aos filhos dos ricos e outra que é ofertada àqueles que pertencem à camada excluída, normalmente por meio da rede pública de ensino (LIBANEO, 2012).

Nesse contexto de exclusão social e, conseqüentemente, de exclusão educacional constituiu-se a Educação de Jovens e Adultos. Trata-se, pois, de uma política pública que visa a suplência ao ensino regular e em alguns casos também a reparação pelo dano causado ao longo dos anos aos cidadãos que não tiveram acesso à escolarização na idade certa (CURY, 2000). Ao longo desta pesquisa, observou-se que, na maioria das vezes, a Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo apenas a suplência ao ensino regular haja vista que a função reparadora fica relegada a segundo plano.

A Educação de Jovens e Adultos tem sido vista, ao longo do tempo, tanto pelas autoridades e instituições oficiais de ensino quanto pela população, como uma modalidade de ensino voltada quase que exclusivamente para a mera alfabetização daqueles que, pela exclusão social e escolar que experimentaram ao longo da vida, não tiveram a oportunidade de acessar esses conhecimentos em um momento mais próximo da sua infância e juventude.

Especificamente no caso da EJA do Ensino Médio, observa-se que é destinada a atender aos alunos que embora tenham tido acesso à escola de ensino fundamental, por vários motivos perderam o compasso entre a série cursada e a idade adequada, culminando com o problema denominado distorção idade-série e a consequente dificuldade de concluir a educação básica.

No que se refere à escolha do objeto de estudo desta pesquisa, a aproximação com o tema - Educação de Jovens e Adultos - se deu no início dos anos 2000, quando trabalhei como coordenador pedagógico da EJA na Zona Rural do município de Conceição do Araguaia - Pará. Naquele período, deparei-me com a realidade de trabalhadores e trabalhadoras que, durante o dia realizavam atividades próprias da lida rural (cuidar das lavouras de arroz, milho, feijão, tratar dos animais) sempre em condições precárias, pois eram pequenos produtores que residiam em assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e, a noite, iam para a escola para que pudessem completar os estudos.

Apesar da dificuldade e do cansaço físico, muitas vezes, à luz das chamadas “lamparinas”, esses alunos estavam na escola à noite em busca da alfabetização, procurando se apropriar do conhecimento. Essa experiência deixou marcas em minha trajetória. Aqueles alunos são para mim exemplos de esforço, vontade e fé de que por meio da educação a sua situação de vida poderia melhorar.

Tempos depois, no Estado do Tocantins, como professor efetivo da rede pública estadual de ensino, dei continuidade à minha experiência com a EJA, agora como professor das turmas de Jovens e Adultos do ensino médio. Nesse lugar, tenho me deparado com algumas situações que me deixam intrigado, especialmente, no que diz respeito aos objetivos dos alunos que se matriculam nessas turmas. Observo que a grande maioria são jovens que correm contra o tempo para concluir o ensino médio em função de ter passado por problemas relacionados à necessidade de trabalhar muito cedo ou dificuldade de aprendizagem ao longo do ensino fundamental. Outra parte do grupo de estudantes é composta por senhores e senhoras, com mais de 40 anos de idade, que apesar de não terem frequentado a escola quando jovens, sentem a necessidade de acessarem os conhecimentos escolares nesse tempo que já possuem mais maturidade.

O que se apresenta como mais marcante na totalidade desses alunos é que todos eles, com diferentes faixas etárias, têm basicamente o mesmo pensamento em relação à função da escola em suas vidas: a possibilidade de melhorar as

condições financeiras por meio de uma melhor inserção no mercado de trabalho. Poucos sonham em cursar o ensino superior, quase nenhum tem a perspectiva de destinar mais alguns anos ao estudo e à sua formação pessoal.

A partir dessa observação e constatação inquietei-me em compreender as finalidades educativas da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio no referencial curricular da rede estadual do Tocantins. E, nesse sentido, estabeleci a hipótese de que a percepção que os alunos têm em relação à escola e à sua formação esteja intimamente ligada àquilo que a própria escola trabalha cotidianamente com eles, havendo, portanto, uma íntima relação entre as finalidades educativas escolares, o currículo estabelecido pelos órgãos oficiais e o trabalho que é desenvolvido em sala de aula (LIBÂNEO, 2013; 2019). No entanto, quando a pesquisa foi iniciada aconteceu o período crítico da pandemia de COVID-19; o que tornou inviável a realização de pesquisa de campo no sentido de coletar dados com professores e alunos sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula. E, por isso, foi necessário direcionar o estudo às finalidades educativas escolares e o currículo oficial que rege o EJA do Ensino Médio do Tocantins.

Nessa perspectiva, surgiu o seguinte questionamento que se transformou no problema da pesquisa: Em que medida as finalidades educativas que orientam o referencial curricular da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Tocantins, contribuem ou não para a constituição de uma escola socialmente justa para a classe trabalhadora? A partir do problema realizou-se um estudo sobre as finalidades educativas escolares, como elas estão presentes no currículo da EJA do Ensino Médio do Tocantins perpassando pelo conceito mais amplo de currículo e da escola socialmente justa.

Para fins de pesquisa, foram elencadas como categorias de análise: Finalidades Educativas Escolares, Educação de Jovens e Adultos, currículo, escola socialmente justa e neoliberalismo.

A pesquisa tem como objetivo geral: Analisar as finalidades educativas que orientam o referencial curricular da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio no Tocantins em uma perspectiva crítica de currículo.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- a) Compreender o contexto histórico, político e social da trajetória da Educação de jovens e adultos no sistema público de educação do Brasil;

- b) Identificar e analisar as finalidades educativas que orientam o referencial curricular do EJA do Ensino Médio.
- c) Analisar o Referencial Curricular do EJA do Ensino Médio do Tocantins com ênfase nas finalidades educativas escolares e a sua interferência na construção da escola justa e na formação crítica dos alunos;

No que se refere ao procedimento metodológico utilizado para a realização da pesquisa, segundo a sua finalidade trata-se de uma pesquisa básica; quanto à natureza dos dados utilizou-se uma abordagem qualitativa; e, em relação aos seus objetivos pode ser caracterizada como exploratória, haja vista que busca trazer ao leitor maior proximidade com o problema, com vistas a torná-lo mais claro e acessível. Quanto ao seu delineamento trata-se de pesquisa bibliográfica e documental, aproximando do método materialista histórico-dialético (GIL, 2022).

A revisão bibliográfica para a elaboração do referencial teórico sustentou-se em materiais que envolvem obras de referência, teses, dissertações e periódicos científicos, tanto físicos quanto digitais e que são de autores que publicaram estudos científicos aprofundados dentro do tema proposto dos quais destacam-se: Dubet (2003; 2004; 2008), Freire (1987; 2011), Freitas (2012; 2014), Haddad (1987), Gadotti (2001), Lenoir *et al.* (2016), Libâneo (2012; 2013; 2022; 2018; 2019; 2022), Rocha (2016), Silva (2016), Strelhow (2010) e Viegas e Morais (2017). Para identificar algumas obras de referência, as teses, dissertações e periódicos científicos na sua forma digital foi utilizado o site Google Acadêmico¹, o portal de periódicos da CAPES² e o site *Scientific Electronic Library Online – SciELO*³.

No que se refere à análise documental foi feito o estudo do documento curricular da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio no Estado do Tocantins (TOCANTINS, 2021) e o levantamento e a análise da legislação federal que contempla: decretos, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de educação os quais tratam da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1968; 1988; 1996; 2000; 2018; 2021).

Para alcançar os objetivos propostos para a pesquisa, o presente trabalho está composto por três capítulos que estão organizados da seguinte forma:

¹ Endereço eletrônico: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

² Endereço eletrônico: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/>

³ Endereço eletrônico: <https://www.scielo.br/>

No capítulo um foi apresentado o contexto histórico, econômico e social e a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Como recorte temporal, realizou-se a contextualização do EJA no Brasil desde a década de 1930 até a redemocratização (1930-1989). Foram elencadas as principais mudanças no campo econômico, social e político ocorridos na era Vargas (1930-1945), perpassando pela legislação educacional da época e seu impacto na oferta da EJA. Apresentou-se, de forma breve, a ascensão dos movimentos sociais que atuavam com a educação de jovens e adultos; os programas voltados para a alfabetização de adultos nas décadas de 1950 e início da década de 1960; a ditadura militar (1964-1985) e os programas de alfabetização em massa (MOBRAL). E, por fim, o processo de redemocratização (1985-1990) quando praticamente não houve política pública voltada para a EJA patrocinada pelo Governo Federal. Esta primeira parte está fundamentada nos estudos de Sampaio (2009); Haddad (1987); Strelhow (2010); Paiva (2015); Viegas e Moraes (2017) e Rocha (2016).

Em seguida, no mesmo capítulo, foram analisados os pilares da educação básica a partir da década de 1990 nos governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Evidenciou-se um breve diagnóstico da crise da educação; a implantação das reformas educacionais baseadas nos organismos internacionais a partir da realização pela UNESCO e Banco Mundial da Conferência de Jontiem (1990) dando início à chamada década da educação; e o impacto dessas reformas para as políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos. Essa parte do trabalho teve sustentação teórica de Libâneo (2013); Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001); UNESCO (1990); Freitas (2012); Viegas e Moraes (2017); Haddad e Ximenes (2014).

Finalizando o primeiro capítulo realizou-se uma análise do Plano Nacional de Educação, desde o seu primeiro esboço, ainda 1934, que não chegou a ser concretizado por conta do golpe de 1937 (Estado Novo); Plano Decenal⁴ (1993-2003), lançado pelo governo Itamar Franco e que praticamente se traduziu em uma carta de intenções. Analisou-se também o primeiro Plano Nacional de Educação em forma de Lei (2001-2011), as metas previstas para a Educação de Jovens e Adultos

⁴ Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país. (MENEZES; SANTOS, 2001)

e o seu não cumprimento em função do veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso às metas de investimento financeiro em educação, inviabilizando a execução das ações.

Foi realizada uma análise das metas que tratam especificamente da EJA no atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), o seu não cumprimento e o verdadeiro abandono do PNE pelos governos Michel Temer e Jair Bolsonaro com a progressiva diminuição do financiamento destinado à educação. Como base teórica e documental recorreu-se a Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Cury (2011); Freire (2011); Brasil (2001); Rocha (2016); Haddad e Ximenes (2014); Saviani (2018), Brasil (2014) e Campanha Nacional pelo Direto à Educação (2022).

O capítulo dois apresenta uma análise das finalidades educativas que orientam o referencial curricular da EJA do Ensino Médio. Para isso, foram utilizados estudiosos como: Lenoir *et al.* (2016); Libâneo (2019); Pessoni (2017); Chauí (2008) e Dardot e Laval (2016), os quais trabalham o conceito de finalidades educativas escolares e a sua antecedência à definição das políticas educativas. Ainda neste capítulo evidencia-se o conceito de ideologia, globalização e neoliberalismo e verifica-se, por meio de estudo teórico, a interferência dessas finalidades educativas escolares na elaboração dos currículos, especialmente o da EJA.

A partir da teoria crítica realizou-se um estudo sobre o currículo com foco no processo de elaboração da BNCC no Brasil. Verificou-se como fica a EJA diante desse novo cenário do currículo nacional, levando-se em conta que essa modalidade de ensino foi excluída do documento oficial da BNCC - tanto do Ensino Fundamental quanto do ensino médio. Conforme observado na pesquisa, essa ausência da EJA no currículo oficial forçou os sistemas de ensino a aplicarem o currículo das modalidades regulares de ensino na EJA e isso impacta no trabalho em sala de aula. Para esta parte do trabalho foi utilizado como referencial teórico e documental Brasil (1996); Silva (2016); Apple (2013); Moreira e Tadeu (2013); Santos e Amorim (2016); Tarlau e Moeller (2020); Catelli Jr. (2019) e Durado *et al.* (2021). Finalizando o capítulo dois, a pesquisa perpassou pelo entendimento de como deveriam ser as finalidades educativas escolares de uma escola que seja socialmente justa. Para isso, foram utilizados teóricos como: Libâneo (2019; 2022); Callas (2020); Charlot (2005).

No capítulo três analisou-se o Referencial Curricular da EJA do Ensino Médio do Tocantins (2021) com ênfase nas finalidades educativas escolares. Nesse sentido,

foram identificados os preceitos oriundos do Parecer nº 11/2000 do CNE (CURY, 2000), da BNCC (BRASIL, 2018) e da reforma do ensino médio (BRASIL, 2017) que estão presentes no currículo da EJA do Tocantins. Em seguida foi traçado um paralelo da EJA com as finalidades educativas escolares na perspectiva da escola socialmente justa recorrendo-se às ideias de Dubet (2003; 2004; 2008) e Libâneo (2018; 2019).

Esse último capítulo foi finalizado com alguns apontamentos na direção da formação crítica dos estudantes e especialmente do aluno de educação de jovens e adultos levando em conta principalmente as ideias inscritas nos trabalhos de Libâneo (2018,2019; 2022), Charlot (2005) e Freire (1987).

A partir da concretização desta pesquisa, buscou-se desvelar quais as finalidades educativas norteiam os currículos da EJA do Ensino Médio do Estado do Tocantins por intermédio da compreensão do contexto histórico, político e social da EJA no Brasil. A pesquisa mostrou que as finalidades educativas interferem na formação crítica do aluno que é público dessa modalidade de ensino e, desse modo, é necessário repensar tais finalidades para vislumbrar a efetivação de uma escola que seja socialmente justa.

1. CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

O presente capítulo apresenta o percurso histórico-econômico-social da Educação de Jovens e Adultos (EJA) destacando os fatos ocorridos na década de 1990. Para isso, o texto retoma alguns pontos relevantes da história política, econômica e social do Brasil a partir da década de 1930, contextualizando os principais momentos desse segmento da educação a partir de 1930 até o período da redemocratização. Considera-se relevante esse levantamento de dados históricos para que se possa compreender as finalidades educativas da EJA na atualidade, identificando-as como reflexo da construção histórica influenciada pelos acontecimentos nas áreas da política, economia e organização da sociedade.

Ao longo da história da educação brasileira a Educação de Jovens e Adultos esteve em posição secundária e, desse modo, não obteve a devida atenção por parte do Estado no que se refere à política pública de educação. Nesse contexto, para a efetivação da EJA como direito, quase sempre, houve uma correlação de força entre “Estado, fatores econômicos, ideológicos, políticos e sociais, instituições não governamentais e movimentos sociais” (SAMPAIO, 2009, p. 14), configurando, portanto, uma verdadeira trama de relações entre os atores supracitados.

O Estado esteve ligado, em quase todos os momentos, às iniciativas que envolvem a EJA, incentivando e financiando as campanhas de alfabetização e os projetos, principalmente, o que estabelece a EJA como modalidade de ensino. Com isso, a sua consolidação é permeada por situações de “tensões entre diferentes projetos de sociedades e diferentes ideias sobre as finalidades da educação” (SAMPAIO, 2009, p. 15).

Ao mesmo tempo em que a EJA tem sido palco de tensões e disputas, aqueles que dela necessitam e a ela recorrem são discriminados e vítimas de preconceito. Além disso, são excluídos socialmente e estão à margem de uma vida social digna. Assim, “é possível identificar o quão profundas são as raízes do preconceito que até hoje enfrentam os sujeitos de aprendizagem da EJA” (ROCHA, 2016, p. 21).

1.1 Breve contextualização histórica, social e econômica do Brasil e da EJA da década de 1930 à redemocratização

As origens do preconceito e discriminação contra os cidadãos que não tiveram acesso aos processos educacionais formais na idade adequada estão fincadas no chão que pisaram os missionários jesuítas. Ao longo da história, é possível perceber que, com raras exceções, a educação de jovens e adultos sempre padeceu do descaso e da exclusão.

As marcas históricas da EJA no Brasil estão repletas de evidências de domínio e humilhação estabelecida pela elite econômica contra as classes populares e mostram os sinais da “concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo” (SAMPAIO, 2009, p. 16).

Ao analisar historicamente a trajetória da classe trabalhadora brasileira, observa-se que a educação constituiu um privilégio de poucos e o acesso ao processo de alfabetização quase sempre esteve intimamente relacionado às condições econômicas e sociais das pessoas.

Por mais que tenham sido criadas algumas iniciativas nas primeiras décadas do século XX no sentido de amenizar o quadro de calamidade em que se encontrava a educação no país, chega-se em 1920, “30 anos após o estabelecimento da República no País, com 72% da população acima de 15 anos analfabeta” (HADDAD, 1987, p. 10).

Conforme Strelhow (2010), nas décadas de 1920 e 1930, especialmente com a crise econômica que era fundamentada no sistema agrário-exportador, houve um movimento de industrialização e urbanização. Esse movimento gerou uma urgência por mão-de-obra minimamente qualificada, fato que reverberou na necessidade de educação e a alfabetização para atender a uma demanda do capital. Sob esse processo configurou-se o seguinte quadro econômico e social:

Com o fortalecimento de uma economia industrial, a necessidade de uma mão de obra trabalhadora foi um dos fatores que demandavam urgência. E onde encontrar um contingente de trabalhadores que desse conta de solidificar essa nova atividade econômica? (...) Era necessária, pois, uma mão de obra qualificada para fazer engrenar esse novo ramo de atividade no Brasil. Na contramão desse plano, encontrava-se os trabalhadores brasileiros, dispostos a trabalhar, mas prevalentemente analfabetos (VIEGAS; MORAES, 2017, p. 459-460).

Nessa perspectiva de demanda por formação básica para os trabalhadores da indústria, a partir da era Vargas⁵ (1930-1945), em 1930, iniciou-se o processo de institucionalização de medidas legais que propusessem ações voltadas para a alfabetização de adultos. A Constituição de 1934, pela primeira vez na história do Brasil, previa a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) no qual deveriam constar políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, conforme segue:

No caso dos aspectos educacionais, a nova Constituição propõe um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo Governo Federal, determinando de maneira clara as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional; vincula constitucionalmente uma receita para a manutenção e desenvolvimento do ensino; reafirma o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; (...) O Plano Nacional de Educação, sob responsabilidade da União, e previsto pela Constituição de 1934, **deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória e, pela primeira vez uma preocupação particular, este ensino deveria ser extensivo aos adultos** (HADDAD, 1987, p. 11 - grifo do pesquisador).

Do ponto de vista da política pública para a Educação, o regramento constitucional da época apresentou uma aparência de avanço em termos de ações do estado voltadas para a Educação Jovens e Adultos. No entanto, com o passar do tempo constatou-se que houve um retrocesso, haja vista que a EJA foi relegada a segundo plano, deixou de ser prioridade e foi efetivada de forma precária, quando houve interesse econômico e pressão de órgãos internacionais para tal⁶. Em 1937, com o golpe do Estado Novo, a Constituição de 1934 foi revogada e o PNE não saiu da condição de uma mera minuta de intenções. Desta forma,

A feitura do Plano Nacional de Educação de 1936/1937, que não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo, possuía todo o título

⁵ A Era Vargas foi um período da história do Brasil que durou de 1930 a 1945 e foi caracterizado pela liderança política de Getúlio Vargas. Essa época foi marcada por mudanças significativas na política, na economia e na sociedade brasileira. Em 1930, Vargas liderou um golpe de estado que depôs o então presidente Washington Luís e instaurou um regime autoritário no país. Durante esse período, Vargas implementou uma série de reformas sociais e econômicas, como a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, a instituição do salário mínimo e a Consolidação das Leis do Trabalho. Além disso, a Era Vargas foi marcada por um forte nacionalismo e intervenção do Estado na economia, com a criação de empresas estatais e políticas de industrialização. A Constituição de 1934, por exemplo, previa a proteção dos direitos trabalhistas e sociais, a ampliação do sufrágio e a liberdade de imprensa.

Em 1945, Vargas foi deposto por um movimento militar, dando início a um novo período na história brasileira.

⁶ Como exemplo, verifica-se a UNESCO. Criada em 1946, é um órgão da ONU que tem o objetivo de realizar a promoção da Educação, da Ciência e da Cultura (ROCHA, 2016).

II da 2ª parte voltado para o ensino supletivo. (...) A Constituição outorgada de 1937, fruto do temor das elites frente às exigências de maior democratização social e instrumento autoritário de um projeto modernizador excludente, deslocará na prática, a noção de direito para a de proteção e controle (CURY, 2000, p. 18).

Um aspecto relevante no que diz respeito à educação de jovens e adultos é que até a segunda república não se considerava o desafio da alfabetização dessa parcela da sociedade como um problema a ser enfrentado de forma específica, tratava-se apenas de uma pauta mais geral da educação popular (PAIVA, 2015). Esse entendimento impactou diretamente no atraso no desenvolvimento de ações necessárias em termos de educação para adultos pertencentes à classe trabalhadora.

A partir da década de 1930 é que se começou a pensar que a educação de jovens e adultos deveria ser desvinculada do ensino elementar, assim,

A primeira manifestação importante que anuncia o desvinculamento da educação dos adultos da educação elementar comum é o Convênio Estatístico de 1931, no qual se inclui a categoria 'ensino supletivo' (PAIVA, 2015, p. 200)

A partir dessa decisão de criar uma categoria específica para o ensino supletivo nas estatísticas oficiais do país, houve maior visibilidade para as questões que envolvem a educação de jovens e adultos, especialmente para o alarmante quadro de analfabetismo que assolava o país. Segundo Paiva (2015), de acordo com dados do Censo populacional de 1940 havia um percentual de 55% de analfabetos entre os brasileiros com 18 anos ou mais (essencialmente oriundos da classe trabalhadora).

[...] particularmente **a partir de 1934, a educação de adultos não mais se confundia com a educação destinada aos indivíduos em 'idade escolar'**. A constituição da sessão 'Educação de adultos' na Associação Brasileira de Educação (ABE) e a presença do tema nas Conferências Nacionais de Educação bem como a atuação de associações de classes de professores de adultos evidenciavam uma compreensão do problema de modo distinto da educação mais geral (XAVIER, 2019, p. 10 – grifo do pesquisador).

Nesse contexto, a educação de jovens e adultos assume um lugar específico nas discussões no âmbito educacional, por professores e estudiosos da educação. E, essas discussões reverberam também nas políticas públicas dos governos federal e estaduais, observando-se uma ampliação do número de trabalhadores atendidos

tanto no período da Segunda República quanto no Estado Novo⁷, apesar de toda agitação político-administrativa pelo qual passou o país na época, especialmente nas mudanças do regime de governo⁸.

A partir desse movimento de análise específica das demandas para educação de adultos, especialmente os estados do Sul do país e o Distrito Federal começaram a investir mais especificamente nas escolas a turmas supletivas, conforme pontua Paiva (2015):

[...] Entre 1932 e 1937 a matrícula geral em todo país no ensino supletivo havia se elevado de 49.132 a 120.826, crescendo a matrícula efetiva de 39.049 para 89.916 e as unidades escolares de 663 para 1666 (PAIVA, 2015, p. 201)

As considerações dessa autora mostram que mesmo com precário auxílio do governo federal, os governos estaduais fizeram crescer 145,9% a matrícula geral em turmas supletivas em todo país; 130,2% o número de matrículas efetivas para os trabalhadores adultos em turmas supletivas e 151,2% o número de estabelecimentos de ensino dedicados exclusivamente a atender essa modalidade de ensino.

O governo federal movimentou-se no sentido de dar algum tipo de sustentação à educação primária e com isso ao ensino supletivo, com a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) por meio do Decreto nº 4.958, de 14 de novembro de 1942, o qual previa a criação de um fundo que seria formado por meio de percentual de arrecadação de impostos, do qual 25% desse total deveria ser aplicado obrigatoriamente na “educação primária de adolescentes e adultos analfabetos (...). Nessa determinação se originam as campanhas nacionais de educação de adultos, promovidas a partir de 1947 pelo Governo Federal” (PAIVA, 2015, p. 150).

Conforme Viegas e Moraes (2017, p. 461, 462), o período compreendido entre as décadas de 1940, 1950 e início da década de 1960 foi o “mais profícuo no que diz respeito às ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos”, seja pela iniciativa de organizações populares, seja pelas ações governamentais⁹. Estas, por

⁷ Observa-se que no período do Estado Novo o crescimento de matrículas no ensino supletivo foi menor do que no período da segunda república (PAIVA, 2015).

⁸ Governo Provisório (1930-1934); Governo Constitucional (1934-1937); Estado Novo (1937-1945). Era Vargas. Disponível em: <https://www.sohistoria.com.br/ef2/eravargas/>. Acesso em: 11 jan. 2023.

⁹ A partir desse período podem ser citados importantes iniciativas governamentais que buscavam estruturar a educação de jovens e adultos, dentre os quais destacamos: a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942; o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de

sua vez, eram motivadas pelas pressões recebidas diretamente do mercado, especialmente, em função do direcionamento dado pelos organismos internacionais que representam os interesses do capitalismo.

A partir da década de 1940 houve um interesse político-eleitoral no que se refere à alfabetização dos adultos no Brasil. Isto porque, desde o período do império os analfabetos eram impedidos de votar e, após 1940, a concepção passou a ser a de que, quanto mais pessoas alfabetizadas, mais eleitores aptos a votar.

As campanhas em prol da alfabetização e do aumento da escolarização de jovens e adultos estavam associadas a questões econômicas e políticas: necessidade de qualificar a mão-de-obra a fim de aumentar a produção econômica, integrando os migrantes rurais aos centros urbanos, bem como a ampliação de bases eleitorais para os partidos, pois, desde o final do período Imperial brasileiro os analfabetos eram impedidos de votar. Com a redemocratização com o fim do Estado Novo, um maior número de brasileiros alfabetizados significava também mais eleitores (ROCHA, 2016, p. 26).

E, em termos de finalidades educativas (LENOIR *et al.*, 2016), por mais que o Estado tenha voltado alguma atenção para a questão da alfabetização de jovens e adultos, observa-se que se tratava de mero interesse econômico e principalmente político, no sentido da manutenção da hegemonia política do grupo que mantinha o poder, tendo em vista que não se percebia a necessidade de combater as causas do analfabetismo nem se buscava de fato a formação humanizada, intelectual e acadêmica do cidadão comum.

Esse princípio de preocupação com a alfabetização de jovens e adultos com fins econômicos e políticos evidenciam que, da maneira como foi efetivada a oferta de educação para essa parcela da classe trabalhadora (que não teve acesso ao ensino sistematizado na época adequada) revela uma disputa política: daqueles que pretendiam se manter no poder, ou daqueles que buscavam, por meio do acesso à educação, levar o esclarecimento sobre sua condição de explorado à classe trabalhadora e com isso provocar uma verdadeira revolução política, econômica e social. Desta forma, a partir de 1930:

Não se tratava mais apenas de lutas entre grupos dominantes pela hegemonia política, mas também de lutas entre grupos ideologicamente antagônicos; não era mais apenas a disputa do controle político das elites conservadoras, mas também uma luta entre os detentores do poder e os

Adultos, ambos em 1947 e a Campanha de Educação Rural, em 1952; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNA), criada em janeiro de 1958 (VIEGAS; MORAES, 2017).

grupos que desejavam a radical transformação das estruturas socioeconômicas do país (PAIVA, 2015, p. 194).

Em 1949 foi realizada, na Dinamarca, a I Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA); e, em função da universal e traumatizante experiência trazida pela Segunda Guerra mundial, “a concepção de educação de adultos adquiriu também o sentido de uma ‘educação moral’” (ROCHA, 2016, p. 26). A partir desse entendimento construído na referida Conferência, houve uma defesa dos organismos internacionais a favor de:

[...] uma educação “paralela”, fora da escola, cujo objetivo seria contribuir para o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens a adultos, mesmo depois da escola (GADOTTI, 2001, p 34).

Dentro dessa perspectiva, em 1958, o Presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961) promoveu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado na cidade do Rio de Janeiro. No referido evento, conforme Viegas e Moraes (2017), os educadores brasileiros compartilharam suas experiências, momento em que o educador Paulo Freire¹⁰,

[...] compartilhou nesse encontro uma perspectiva de educação para com o educando, propondo um processo educativo que fosse construído – e não dado – juntamente com os estudantes. (...). Desse afinamento, surgiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNA), criada em janeiro de 1958, em caráter experimental, com o objetivo maior de alfabetizar as pessoas adultas da camada popular da sociedade. Tal iniciativa também idealizava uma política de educação permanente (VIEGAS; MORAES, 2017, p. 462).

Paulo Freire tornou-se, então, a referência no processo de alfabetização de adultos, seja pela proposição de um método inovador de alfabetizar adultos, seja

¹⁰ Paulo Freire (1921-1997) foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro, considerado um dos mais importantes pensadores da educação do século XX. Ele desenvolveu uma abordagem crítica e transformadora da educação, com foco na conscientização e na libertação dos oprimidos. Freire defendia que a educação não deveria ser apenas um processo de transmissão de conhecimentos, mas um processo de transformação social, capaz de conscientizar as pessoas sobre sua realidade e empoderá-las para transformá-la. Para esse autor, a educação deveria ser um diálogo entre educadores e educandos, no qual ambos aprendem e ensinam. Sua obra mais conhecida é o livro "Pedagogia do Oprimido", publicado em 1968, que se tornou uma referência mundial no campo da educação. Nessa obra, Freire defende uma abordagem crítica da educação, capaz de promover a conscientização e a emancipação dos oprimidos. Além disso, Freire foi ativo na política brasileira, tendo participado de movimentos sociais e políticos. Ele também foi exilado durante o regime militar no Brasil (1964-1985) por suas ideias e atividades políticas. Freire recebeu diversos prêmios e homenagens ao longo de sua vida, em reconhecimento ao seu trabalho e legado na área da educação.

pelo próprio objetivo desse processo de alfabetização que ia além da própria aquisição das habilidades de leitura e escrita e buscava desenvolver o senso crítico e a autonomia dos estudantes (ROCHA, 2016).

Não obstante toda efervescência relativa ao trabalho com a alfabetização de jovens e adultos no período em análise, “os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos para 46,7% no ano de 1960” (HADDAD, 1987, p 12). O índice apresentado constava em patamar ainda inaceitável, considerando que essa parte da população, em sua grande maioria, já se encontra fora da chamada idade “escolar”, abrindo o precedente para questionamentos quanto à eficácia dos métodos utilizados no processo de alfabetização (ROCHA, 2016).

Os movimentos de educação popular passaram então a desempenhar papel de destaque no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. E, nesse sentido, é possível destacar o surgimento do Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), diretamente organizado por Freire, o Centro Popular de Cultura (CPC), associado a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) (VIEGAS; MORAES, 2017).

Os referidos movimentos, influenciados pelas concepções freirianas, buscavam trabalhar a alfabetização sob uma nova perspectiva, pois,

[...] identificavam o analfabetismo “não como uma causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária”. (...). Esses movimentos procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando assim, a pessoa não alfabetizada como uma produtora do conhecimento (STRELHOW, 2010, p. 54).

Por mais que não fizessem parte do sistema oficial de ensino, esses movimentos conferiam legitimidade ao processo de alfabetização de adultos, tendo em vista que proporcionavam a formação para além da aquisição da leitura e da escrita, formavam pessoas críticas, capazes de compreender o seu lugar no mundo e a sua força no sentido de modificar as condições de vida na qual se encontravam. Não obstante, o fato de os movimentos de educação popular não comporem o sistema oficial de ensino,

Em 1962 Paulo Freire recebeu o convite para coordenar o projeto de alfabetização de adultos em Angicos/RN, levando as contribuições de sua experiência com o Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, bem

como com a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR). A experiência de Angicos, iniciada em janeiro de 1963, e onde em poucos meses se alfabetizaram centenas de pessoas por meio do sistema que ficou conhecido como Método Paulo Freire, se tornou interessante para as reformas educacionais de base que o presidente João Goulart pretendia empreender (ROCHA, 2016, p. 29).

Diante do êxito de suas ideias e da efervescência ocasionada pelos movimentos de educação popular espalhados pelo país, Paulo Freire foi convidado para ser o coordenador do Programa Nacional de Alfabetização, instituído por meio do Decreto nº 53.465/64 que previa alfabetizar 1.834.200 trabalhadores e criar 60.870 Círculos de Cultura, o qual foi extinto pelo Governo Militar após o golpe de 1964 (ROCHA, 2016).

Mais uma vez, observa-se na trajetória histórica brasileira, no que concerne ao atendimento educacional de qualidade aos jovens e adultos que, quando há uma possibilidade de desenvolvimento satisfatório, surge um fato de natureza política e/ou econômica que desfaz completamente tudo que vinha sendo construído. Sob esse ponto de vista,

Tal contexto vivenciado no início da década de 60, certamente, foi um dos que houve mais afinção entre os objetivos educacionais e as políticas governamentais. E arriscamos dizer que os rumos da EJA no Brasil teriam sido mais prometedores se tamanha sintonia não fosse fragmentada pelo Golpe Militar de 1964 (VIEGAS; MORAES, 2017, p. 464).

Em 31 de março de 1964, o poder central foi tomado pelos militares e foi instaurada a ditadura militar no país que durou até 15 de março de 1985. Nesse período, o Brasil passou por profundas modificações, políticas, sociais e econômicas com impactos diretos no campo da educação. De acordo com Viegas e Moraes (2017):

No setor educacional, um dos campos mais afetados foi o da educação de jovens e adultos, sobretudo, os programas de ensino que seguiam o Método Paulo Freire e que se dedicavam à educação das classes populares da sociedade (VIEGAS; MORAIS, 2017, p. 464).

Todas as iniciativas populares que propunham o acesso à educação das camadas populares foram brutalmente combatidas e sufocadas por meio da intimidação e da força, haja vista que tais movimentos representavam uma ameaça ao poder hegemônico da época. Nessa perspectiva,

Com o militarismo, os programas que visavam a constituição de uma transformação social foram abruptamente interrompidos com a apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes. Retoma-se nessa época, a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas (STRELHOW, 2010, p. 54).

As mudanças advindas da implantação Ditadura Militar no Brasil alteraram as finalidades educativas e as ações voltadas para a educação de jovens e adultos. Houve, então, uma clara mudança nos objetivos da formação que deveria ser ofertada aos cidadãos, passava-se da lógica da emancipação social por meio da educação proposta pelos movimentos de educação popular para o ensino meramente instrumental (tecnicista) que foi implantado na Ditadura Militar. Dessa forma,

Com o golpe militar ocorrido no Brasil em 1964, as ações dos movimentos sociais são substituídas por campanhas de alfabetização de cunho mais conservador nos propósitos e assistencialistas nos procedimentos, com a distribuição de alimentos para os alunos e alunas. Novamente o Estado assume o papel de propor iniciativas, pressionado por questões econômicas e ideológicas relacionadas à ideia de educação como investimento no desenvolvimento do país (SAMPAIO, 2009, p. 21).

Em 1968, essa mudança de direção relativa às finalidades educativas da escola e da escolarização para a EJA ocasionou, por meio do Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) (BRASIL, 1968). Esse programa governamental tinha o objetivo de “alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada. Com esse programa a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver compreensão contextualizada dos signos” (STRELHOW, 2010, p. 54).

A partir de motivações econômicas e políticas, a alfabetização de adultos se tornou, durante a Ditadura Militar, uma verdadeira urgência, mas de caráter, meramente instrumental voltado aos interesses do mercado de trabalho capitalista. Não tinha como finalidade educativa a formação crítica dos cidadãos e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual.

Evidencia-se, assim, que esse interesse estava mais diretamente relacionado a propósitos econômicos e político-partidários que à preocupação social de modificar a realidade daquela pessoa analfabeta, na tentativa de retirá-la de um quadro de exclusão social. Para a hegemonia política vigente, a alfabetização serviria para inserir as pessoas no mercado

de trabalho, para que contribuíssem para movimentar a economia do país (VIEGAS; MORAES, 2017, p. 465).

Sobre o resultado das ações de alfabetização realizadas pelo MOBRAL, segundo Sampaio (2009, p. 21), “não há muito o que se comemorar”, pois o percentual de pessoas analfabetas no Brasil foi pouco reduzido e aqueles que concretizaram o processo de leitura e escrita não deram continuidade aos estudos. Sendo assim,

Sobre os rumos do MOBRAL, os resultados educacionais obtidos foram malogrados. O índice de analfabetismo no país só foi reduzido em apenas 2,7%, diplomando escassamente 15 milhões dos 40 milhões de pessoas que frequentaram suas salas de aula. Quanto aos diplomados, a educação recebida não lhes possibilitou reflexão crítica e conscientização acerca dos processos sociais; houve manutenção do seu *status quo* (VIEGAS; MORAES, 2017, p. 466).

Compreende-se, portanto, que foram efetivadas as finalidades educativas do governo militar dentro da perspectiva dos princípios capitalistas e de acordo com as orientações dos organismos internacionais¹¹, sem a busca pela formação humanizada e com os fins de promover a autonomia dos cidadãos, formando-os apenas com destino ao mercado de trabalho.

No final de década de 1970 e até a metade da década de 1980, ocorreu o processo de redemocratização do país. Em 1985, com o primeiro governo civil do presidente José Sarney (1985-1990), foi extinto o MOBRAL e criada a Fundação Educar¹², que tinha os mesmos objetivos do programa anterior, mas sem o aporte recurso financeiro satisfatório.

Apesar de “a educação de adultos tenha sido prejudicada, no âmbito nacional, em relação ao seu financiamento, ampliava-se os debates, no plano internacional, associados à modalidade” (ROCHA, 2016, p. 31). Por outro lado, com o fim da ditadura militar no Brasil os movimentos sociais, aos poucos, começaram a tomar forma novamente e as discussões no âmbito educacional foram retomadas.

¹¹ A partir de março de 1965, foram assinados acordos de cooperação entre o governo brasileiro e o governo norte-americano que previam a cooperação financeira e no planejamento e execução de ações no campo educacional. Os chamados acordos MEC/USAID “[...] cobriam todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha [...]” (GÓES, 2002 apud BOMBARDA, 2019, p. 249).

¹² “[...] com a ‘redemocratização’ (1985), a ‘Nova República’, sem consultar os seus 300 mil educadores extingue o MOBRAL e cria a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos que o MOBRAL dispunha[...]” (GADOTTI, 2001, p. 36).

Com a promulgação a nova Constituição brasileira em 1988, conhecida como Constituição cidadã, houve um movimento no sentido de buscar a “erradicação” do analfabetismo (BRASIL, 1988). No texto da carta magna ficou explícito, ainda, que “a educação foi compreendida como direito público subjetivo, inclusive aos jovens e adultos, aos quais deveria ser garantido o acesso ao ensino fundamental público e gratuito” (ROCHA, 2016, p. 32).

Minto (2013) aponta pelo menos três aspectos em que a Constituição de 1988, de forma geral, trouxe ganhos para a educação, sendo que o primeiro deles diz respeito à “precedência do Estado no dever de promover o ensino” (BRASIL, 1988); o segundo aspecto está relacionado com a “maior extensão e maior explicitação da gratuidade do ensino” (BRASIL, 1988) nos estabelecimentos oficiais; e, por fim, o que se considera mais relevante para esta pesquisa:

[...] maior abrangência da obrigatoriedade do ensino, a partir de então também estendida para os que não conseguiram se escolarizar na idade considerada adequada (Art. 208), bem como foi prevista a possibilidade de garantir condições de permanência no sistema de ensino (Art. 216) (MINTO, 2013, p. 253).

Na trajetória histórica brasileira no período que compreende a década de 1930 até a redemocratização do país observou-se por meio dos dados levantados que a Educação voltada especificamente para pessoas jovens e adultas trabalhadoras, em poucos momentos, foi considerada como prioridade pelos governos e pela sociedade em geral. E, nesse sentido, não foram pensadas políticas públicas relevantes com vistas ao desenvolvimento dos seus cidadãos por meio de uma educação pautada pelo respeito às diferenças sociais e econômicas, dando-se prioridade aos mais pobres e a ênfase em oportunizar o acesso a uma leitura de palavras e de mundo (FREIRE, 1989).

1.2 Os pilares da educação básica a partir da década de 1990: o não lugar da EJA

A década de 1990 marcou um novo momento para a educação brasileira, no sentido de mudança de rumo em relação às políticas educacionais que até aquele momento tinham pautado a educação do país no contexto de reforma do Estado. Os acontecimentos envolvendo as esferas políticas, econômicas e sociais no âmbito

internacional e nacional, possibilitaram a implementação de reformas educacionais direcionadas por organismos internacionais. Desta forma,

Mais especificamente no campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como programas, projetos de lei etc. (LIBÂNEO, 2013, p. 50).

De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o ano de 1990 como Ano Internacional da Alfabetização. Naquele mesmo ano foi realizada em Jomtien - na Tailândia -, a Conferência Mundial de Educação para Todos que teve como organizadores e patrocinadores os seguintes organismos: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). No referido evento foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da qual o Brasil é signatário.

A Declaração de Jomtien deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 68).

O artigo 1 da Declaração apresenta a ideia de que cada criança, jovem o adulto precisa buscar meios de sanar as suas necessidades básicas de aprendizagem. O documento descreve o que seriam as necessidades básicas de aprendizagem:

ARTIGO 1. SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - **deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas** voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto **os instrumentos essenciais para a aprendizagem** (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), **quanto os conteúdos básicos da aprendizagem** (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade devida, tomar decisões

fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p. 1 – grifo do pesquisador).

Um olhar mais atento ao artigo analisado fará o leitor perceber que não se menciona a responsabilidade do Estado em ofertar e estimular o acesso à educação que busque a formação de crianças, jovens e adultos, ficando a cargo de cada indivíduo estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas. Desse modo, subentende-se que não serão todas as pessoas que poderão ter acesso, mas apenas aquelas que estiverem em condições. Diante disso, questiona-se: que condições seriam essas? Quais os requisitos mínimos exigidos para que crianças, jovens e adultos pudessem alcançar o privilégio de ter oportunidades educativas? Os números e a condição econômica e social daqueles que permanecem excluídos da escola respondem a esses questionamentos.

Por outro lado, a Declaração de Jomtien, em sua essência, contempla as necessidades básicas de aprendizagem. Portanto, todo o documento gira em torno dessa meta, e, não há a preocupação em ofertar uma educação de qualidade, basta oferecer acesso a esses elementos básicos os quais o documento evidencia: “os instrumentos essenciais para a aprendizagem” e “os conteúdos básicos da aprendizagem” (UNESCO, 1990, p. 1).

Freitas (2012) destaca quais são os objetivos e as consequências do ensino fundamentado em contemplar apenas as necessidades básicas de aprendizagem proposto pelo Banco Mundial e demais organismos internacionais,

A argumentação de que o básico é bom porque tem que vir em primeiro lugar é tautológica, ou seja, nos leva a acreditar que “o básico é bom porque é básico”. O efeito é que, a partir deste estereótipo, não pensamos mais. Com esta lógica de senso comum, são definidos os objetivos da “boa educação”. Mas o básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como “básico”, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico” [...] (FREITAS, 2012, p. 390).

Sob essa acepção a educação é pautada na exclusão de conhecimentos importantes e prioriza-se apenas ao básico; implementa-se a oferta de uma educação “insuficiente” do ponto de vista da formação integral dos cidadãos. E, assim, no que se referem às finalidades educativas da escola que oferta EJA, já existe essa insuficiência. Sobre esse aspecto:

Porque se você definir objetivos mínimos para as escolas você sempre vai alcançar objetivos baixos, mínimos. E é por isso que estabelecemos objetivos elevados, e eles são elevados para todos [...] (FREITAS, 2012, p. 389)

Como desdobramento dos efeitos da escola que oferta o ensino apenas buscando atender às necessidades básicas dos seus alunos, observam-se efeitos ainda mais devastadores entre os alunos mais pobres. Esses, que por sua vez, têm na escola pública o único local destinado à aprendizagem formal, não terão acesso, portanto, a outros ambientes de aprendizagem formal e outras formas de aquisição de conhecimento:

Todos sabemos que a juventude mais pobre depende fundamentalmente da escola para aprender, e se for limitada a sua passagem pela escola às habilidades básicas, nisso se resumirá sua formação (FREITAS, 2012, p. 390).

A partir de tais considerações, é possível refletir que a educação ofertada nas escolas públicas, especialmente a destinada aos jovens e adultos trabalhadores, é uma educação instrumental, voltada apenas a prepará-los para acessar o mercado de trabalho e desempenhar funções que não exigem formação acadêmica mais aprofundada, conforme destaca Libâneo (2013):

É notório que o padrão mínimo de qualidade refere-se a um mínimo “básico” para um cidadão pobre para atender necessidades imediatas ligadas principalmente ao trabalho, o que significa descartar o conhecimento universal relacionado com a comunicação oral e escrita e às dimensões da realidade física e social (LIBÂNEO, 2013, p. 60).

Na perspectiva oriunda dos organismos internacionais evidencia-se, apenas, as necessidades básicas dos alunos. Nesse sentido, o papel da escola tornou-se restrito e secundarizado no processo de formação dos jovens e adultos. Sendo assim,

[...] que se perdeu nessas políticas o sentido “pedagógico” da escola, pois, as necessidades básicas de aprendizagem transformaram-se num “pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas” (LIBÂNEO, 2013, p. 61).

Apesar de a Declaração de Jomtien ter dado ênfase ao atendimento educacional aos jovens e adultos, não foi isso que se concretizou na prática em

termos da efetivação de políticas educacionais. Isto porque, o foco das ações e acompanhamento dos organismos internacionais foi o atendimento às crianças e não a jovens e adultos. Houve, desta forma, um estreitamento do entendimento de educação básica, restringindo apenas ao atendimento das crianças,

Tudo isso é preocupante não só pelo abandono educativo de jovens e adultos enquanto tais, mas também pela visão estreita que tal descuido revela em relação à própria meta (considerada prioritária) da universalização da educação primária infantil. **Deixar de lado a educação de adultos é ignorar mais uma vez o ponto de vista da demanda educativa, a importância da família como suporte fundamental para o bem-estar e a aprendizagem infantil**, e, em última instância, como fator relevante nas condições de aprendizagem no meio escolar. **Educar os adultos-pais e mães de família e os adultos-comunidade é indispensável para o alcance da própria Educação Básica para Todas as Crianças**, e educar os adultos professores é condição *sine qua nom* para expandir e melhorar as condições de ensino (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 68 - grifo do pesquisador).

As considerações supracitadas evidenciam que o fato de a UNESCO e o Banco Mundial estreitarem o entendimento sobre educação básica, destinando ações e recursos apenas para o atendimento ao público infantil, trouxe prejuízos para os jovens e adultos que continuaram na condição de exclusão educacional e social.

Desse modo, quando o adulto pobre não tem acesso à educação formal por meio da escola, termina prejudicando as crianças que são membro da família, as quais permanecem em situação de abandono intelectual em seus lares, sem dispor de um adulto que possa de alguma forma contribuir para sua formação escolar. De acordo com Dubet (2008),

[...] nem todos os pais sabem exatamente o que querem dizer as frases tão banais como “ajudá-lo a fazer os deveres” ou “supervisionar seu trabalho”. Esses conselhos só têm verdadeiramente sentido e são precisos para os pais bem escolarizados. Para os outros, eles permanecem obscuros e frequentemente contra produtivos. É por todas essas razões que a informação dos pais, primeiramente, e a dos alunos em seguida, pode ser considerada um vetor de reforço da igualdade das oportunidades (DUBET, 2008, p. 65, 66 – grifo do pesquisador).

Ao insistirem em educar apenas as crianças, sem dar atenção aos seus pais analfabetos, prejudica-se também essas crianças, pois,

Da mesma forma, insiste-se em buscar educar os filhos sem olhar para as famílias, quando vários estudos, dentre eles o Indicador de Alfabetismo

Funcional (INAF), mostram que filhos de pais escolarizados têm maior chance de terem um melhor nível de alfabetismo e de progredir nos estudos (CATELLI JR, 2019, p. 315).

Diante disso, é necessário compreender a quem serviu as orientações oriundas de organismos internacionais direcionadas para a educação. Para promover essa reflexão, é preciso considerar que, embora na década de 1980 tenha ocorrido uma importante retomada das ações dos segmentos sociais em busca de discutir uma educação de mais qualidade e que abrangesse toda população, a partir de 1990, houve uma limitação da abrangência da atuação desses segmentos sociais e, conseqüentemente, do movimento de redemocratização. Assim:

No âmbito educacional, as formas de barrar o processo de democratização envolvem, também, o conhecimento produzido e transmitido, a liberdade de reflexão, a garantia de condições adequadas de funcionamento. **Traduzindo a agenda dos organismos internacionais para a realidade brasileira, os governos brasileiros produziram reformas educacionais nos anos 1990 e 2000, com o intuito de promover essa adaptação ao novo padrão global de acumulação capitalista. Em larga medida, foram reformas contrárias à CF/1988** (MINTO, 2013, p. 254 e 255 - grifo do pesquisador).

A adesão do Brasil às reformas educacionais propostas pelos organismos internacionais teve como pano de fundo a dependência econômica do país em relação às grandes potências capitalistas mundiais. Além disso, como consequência da globalização da economia, o país se tornou “presa” fácil à força do capital estrangeiro que continuou a operar ingerências para além do campo econômico, definindo as diretrizes também nos âmbitos social, político e, especificamente, no campo educacional:

Os agentes econômicos estrangeiros aproveitando a situação econômica fragilizada de um país saído de uma ditadura militar que sufocou por longos anos o ideal de nação incorporou moldes que suplantassem as necessidades da nação em reconstrução. (...) e esse era o desejo das instituições financeiras, formar uma nação pronta para as necessidades do capitalismo aproveitando das capacidades de uma nação com força de trabalho tão abrangente e pouco instruída (GUIMARÃES, 2015, p. 116).

Dentro dessa perspectiva de dependência econômica do capital internacional, evidencia-se o papel da globalização que não acontece apenas no campo da economia, mas, abrange outras áreas, especialmente a educação. De acordo com Libâneo (2013):

Com efeito, políticas, diretrizes e normas que vêm regulando as ações em educação em nosso país precisam ser compreendidas no contexto da globalização das relações econômicas, sociais e culturais que caracterizam as formas de manutenção e expansão do capitalismo contemporâneo (LIBÂNEO, 2013, p. 48).

Observa-se, ainda, que a globalização é parte de um projeto (até o momento bem-sucedido) que busca insistentemente a expansão do neoliberalismo, ao passo que pode ser considerada,

[...] um projeto ideológico levado a cabo pelo neoliberalismo econômico que tem por efeito submeter os Estados, as instituições e a população às leis do mercado (...), uma opção do capitalismo apenas a serviço dos interesses financeiros, apoiados pela ideologia neoliberal, entre outras coisas, oferece a mundialização (LENOIR *et al.*, 2016. p. 290).

Compreende-se, então, que as reformas educacionais propostas para os países em desenvolvimento pelos organismos internacionais buscam não o desenvolvimento dos cidadãos, mas, a expansão do neoliberalismo por meio da educação e de uma formação voltada apenas para a instrumentalização dos jovens e adultos no mercado de trabalho.

Além desse movimento de internacionalização do projeto neoliberal de desenvolvimento, a realidade educacional do país em 1990 não era muito animadora. Apesar da queda contínua no percentual de pessoas analfabetas no Brasil, em 1991 havia, ainda, um imenso percentual de brasileiros que não possuíam as capacidades mínimas de leitura e escrita.

Até aquele momento o governo federal não estava conseguindo equacionar esse quadro de extrema exclusão no sistema educacional brasileiro, especialmente em relação aos jovens e adultos. Pesquisas realizadas pelo IBGE na época, indicaram uma situação preocupante e não muito diversa do que aconteceu na década anterior (1980), a qual apontou que 20,1% da população brasileira acima de 15 anos era analfabeta em 1991. Há que se considerar que houve considerável declínio nos índices de analfabetismo de jovens e adultos no Brasil, da década de 1920 até os anos 1990; no entanto, é necessário reconhecer que o país ainda apresentou um alto percentual de pessoas analfabetas (VIEGAS; MORAES, 2017).

Os graves problemas da educação nacional não estavam apenas relacionados ao número de pessoas analfabetas, existia também a deficiência na questão do acesso e permanência na escola e na qualidade da educação ofertada para a população.

Portanto, havia um número elevado de brasileiros com 15 anos ou mais que não completaram o ensino fundamental, levando em consideração a determinação Constitucional. De acordo com estudos realizados por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), os dados do IBGE referentes ao ano de 1996 mostram que, naquele ano, os brasileiros com 15 anos ou mais que não completaram pelo menos um ano de escolaridade somavam um total de 15,3 milhões (14,2%), os que tinham de um a três anos somavam 19,4 milhões (18,2%) e os que concluíram de quatro a sete anos de escolarização totalizavam 36 milhões (33,8%). Ao se chegar à soma total desses dados conclui-se que os trabalhadores que não completaram o ensino fundamental eram 70,7 milhões, o que corresponde a 66,2% dos brasileiros com 15 anos ou mais.

Sob essa perspectiva, o Brasil figurava entre os países com maior índice de analfabetismo do mundo; o que mostra que mesmo passada a década de 1990, não foi possível alcançar as metas estabelecidas pela UNESCO. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 29), “as metas formuladas em Jomtien não foram alcançadas em sua totalidade nem sequer pelos nove países¹³ sobre os quais a cooperação internacional concentrou esforços prioritários”.

Além do alto índice de pessoas sem acesso adequado à educação básica no Brasil, de acordo com Haddad e Ximenes (2014), outro fator fundamental para o processo de desqualificação da Educação de Jovens e Adultos na década de 1990 foi a percepção que as autoridades da área educacional tinham em relação a esse tipo de atendimento.

Algumas autoridades da área da educação demonstravam total desprezo pela educação dos adultos trabalhadores e, desse modo, não havia uma preocupação em ofertar educação de qualidade. Essa afirmação pode ser observada nas palavras do então ministro da educação do governo Collor, José Goldenberg:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o aluno adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora e em 10 anos desaparece o analfabetismo (HADDAD; XIMENES, 2014, p. 236).

¹³ Constituído em 1993, esse grupo – conhecido como EFA 9 – reúne os países que possuem o maior contingente de analfabetos do globo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 39).

Nessa mesma direção outras personalidades do meio educacional se posicionaram a respeito da oferta de educação para pessoas jovens e adultas no início da década de 1990, como por exemplo o consultor Cláudio Moura Castro¹⁴, o Senador Darcy Ribeiro e o pesquisador Sérgio Costa Ribeiro. Essas pessoas não hesitaram em declarar publicamente serem contra os investimentos governamentais na educação de adultos, justificando que “os adultos analfabetos já se encontram adaptados à sua condição e que o déficit educativo brasileiro poderia ser compensado com a concentração de recursos no ensino das crianças” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 66 e 67).

Observa-se, portanto, que a percepção dessas personalidades, de certa forma, influenciava os rumos das políticas educacionais no país e eram influenciadas pelos princípios evidenciados pelos organismos educacionais. A educação tinha uma finalidade meramente utilitarista, servia apenas para preparar o cidadão para o mercado de trabalho. O entendimento era de que aquela pessoa que, de alguma forma, estivesse estabelecida em algum posto de trabalho, não precisava ter acesso à educação, podia, inclusive, “até perturbar” se tivesse consciência de sua situação de exclusão.

Por mais que se tenha elaborado documentos e cartas de intenção, esclarecendo sobre a prioridade dada à educação, por meio das reformas implantadas durante a década de 1990, o que se viu na prática foi o “processo de desqualificação da Educação da Pessoas Jovens e Adultas” (HADDAD; XIMENES, 2014, p. 236). Assim, o então Presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992) encerrou em 1990 as atividades da Fundação Educar e criou no mesmo ano o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que praticamente não entrou em execução por falta de recursos financeiros.

O PNAC possuía a ambiciosa meta de reduzir em 70% o analfabetismo brasileiro no prazo de cinco anos, no entanto,

¹⁴ Claudio de Moura Castro (1938) é um economista brasileiro, atualmente preside o Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras e é Diretor de Novas Metodologias da Faculdade da Saúde e Ecologia Humana. É graduado em economia pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestre pela Universidade Yale e doutor pela Universidade Vanderbilt. Trabalhou no Banco Mundial e no Banco Interamericano de Desenvolvimento. Conhecido como conservador e adepto do liberalismo, tem uma coluna quinzenal na revista Veja desde setembro de 1996, e escreve sobre educação no Brasil. Disponível em: <https://www.sesispeditora.com.br/autor/claudio-de-moura-castro/>. Acesso em: 23 fev 2023.

Antecipando um desfecho, sua duração, todavia, não chegou a dois anos. Mais um programa se encerrava devido à falta de recursos financeiros. (...). Na prática, a genericidade do programa, que pretendia atender a todos os níveis de educação, fez com que nenhum público discente fosse atendido plenamente [...] (VIEGAS; MORAES, 2017, p. 467).

Por outro lado, o abandono das políticas públicas destinadas à educação de adultos ficou ainda mais evidente, quando no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), por meio da emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, a EJA terminou excluída da base de cálculo para recebimento dos recursos do então Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Isso ocorreu porque, na ocasião, foi retirado do texto constitucional a obrigatoriedade da oferta do Ensino Fundamental àqueles que não cursaram na idade apropriada (VEIGAS; MORAES, 2017). Assim:

De fato, ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o governo excluiu as matrículas no ensino supletivo do computo do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 67).

Esse desestímulo ao atendimento dos alunos jovens e adultos concentrou nos estados e municípios a responsabilidade por levar adiante os referidos programas, obviamente com menos potencial na cobertura dos atendimentos,

Muitos municípios herdeiros de programas anteriormente realizados em convênio com a Fundação Educar foram obrigados a assumi-los com recursos próprios, muitas vezes sem o necessário preparo gerencial e técnico (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 67).

Apesar do abandono do governo federal em relação à EJA, houve um ganho significativo na legislação a partir da aprovação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996). Por meio desse documento, a Educação de Jovens e Adultos, pela primeira vez na história do país, passou a figurar como uma modalidade de ensino. Em seu artigo V a LDB trata exclusivamente dessa modalidade de ensino estipulando regras gerais para a seu funcionamento e oferta. Assim,

Mesmo após várias tentativas de sanar o problema do analfabetismo brasileiro, foi somente com a promulgação da LDB, pela Lei nº. 9.394, que se positivou a bandeira da EJA como modalidade da educação básica nacional com características e currículos próprios (CARVALHO *et al.*, 2020, p. 57).

Pode-se considerar que a aprovação da LDB abriu caminho para que as discussões relativas à EJA fossem fortalecidas na formulação do Plano Nacional de Educação (2001-2011)¹⁵ e, por outro lado, buscava-se reparar a dívida social que o país tem com essa parcela da população que pertence à classe trabalhadora. No entanto, na prática, pouca coisa foi modificada em relação ao ensino para jovens e adultos, haja vista que as responsabilidades continuaram recaindo principalmente aos estados e municípios que deveriam planejar, organizar e manter nos seus sistemas de ensino a modalidade da EJA. Conforme Ribeiro (2012):

Tais propostas direcionavam o olhar para a Educação de Jovens e Adultos, considerando alguns elementos-chaves como o resgate da dívida social representada pelo analfabetismo, o treinamento de jovens e adultos para o mercado de trabalho e a criação de oportunidades de educação permanente. O reconhecimento da EJA como modalidade de Educação Básica proposto pela referida lei ainda não se traduz no plano político concreto (RIBEIRO, 2012, p. 4).

As políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos na década de 1990 experimentaram alguns avanços no campo da legislação; entretanto, no campo da prática, houve um verdadeiro abandono do Estado em relação ao atendimento dos cidadãos que eram público-alvo dessa modalidade de educação:

Na década de 90, observou-se um processo surpreendente, pelo qual o Ministério da Educação retirou-se da oferta direta de serviços de educação básica de jovens e adultos, enquanto outros ministérios e organismos federais ingressaram nesse campo (HADDAD; DIPIERRO, 2000, p. 37).

Por parte dos organismos internacionais, a suposta ênfase que seria dada à Educação de Jovens e Adultos, ficou meramente no âmbito das propostas. Libâneo (2013) analisa os relatórios do Banco Mundial de 1990 a 2000, sintetizando o que foi feito em termos de ações efetivas em cada segmento da educação básica. Segundo o autor:

Educação de Adultos: Ainda que sejam elogiados certos programas de educação à distância (como os da Fundação Roberto Marinho), e que o Banco se diga comprometido com os termos acordados na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, não há, nos documentos estudados, qualquer ênfase para essa questão, principalmente em relação à América Latina (LIBÂNEO, 2013, p. 54).

¹⁵ Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 23 fev. 2023.

Ao analisar a década de 1990 sob o ponto de vista de políticas educacionais, compreende-se que, apesar do aumento na oferta de vagas no ensino público, muitos jovens e adultos ainda permaneceram fora da escola. Isto porque, segundo dados do IBGE de 1996, de um total de 106.623.851 de pessoas com 15 ou mais no Brasil, cerca de 13,1% da não possuía nenhuma escolaridade, 1,1% possuía menos de um ano, 18,2% possuía de 01 a 03 anos e 33,8% possuía de 4 a 7 anos de acesso à escola (LEITE, 2013). Esses dados mostram que, naquele período, a média de escolaridade da população brasileira era de 6 anos, não cumprindo nem o estabelecido na Constituição Federal (BRASIL, 1988) como direito universal aos cidadãos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Para além do problema do não acesso à educação formal, outro tipo de exclusão observado foi em relação à baixa qualidade do ensino ofertado. Sendo assim, ao passar pelo ensino regular, uma parcela dos jovens e adultos permaneciam sem sequer terem suprido suas “necessidades básicas de aprendizagem” gerando o chamado analfabetismo funcional. Assim,

[...] São jovens e adultos com domínio precário da leitura, escrita e cálculo, denominados de analfabetos funcionais. O desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos ultrapassa a demanda da população que não teve acesso à escola. Ele aumenta com a demanda do grupo que frequentou a escola regular e não obteve aprendizagem suficiente (...) **sendo grande parte desse público formado por adolescentes excluídos da escola regular. (...) Estes jovens esperam um caminho mais curto na EJA para concluir o processo de escolarização** (LEITE, 2013, p. 242 – grifo do pesquisador).

Diante do exposto, observa-se que durante a década de 1990, apesar dos avanços no âmbito da legislação relacionada à educação do país, principalmente promovidos pelas reformas educacionais impulsionadas pelos organismos internacionais, o processo de exclusão da educação de jovens e adultos dos programas continuou a ser nítido na execução das políticas públicas voltadas para essa parcela da sociedade.

Essa realidade se reproduz no Brasil que, apesar de ter criado importantes documentos oficiais que (em tese) garantem o atendimento com qualidade integral a essa população, na prática, não consegue evitar que os mesmos continuem à margem do processo educacional efetivo e à espera da concretização de promessas como observa-se no próximo subitem.

1.3 O Plano nacional de educação e a Educação de Jovens e Adultos: as promessas e as dívidas

O Plano Nacional de Educação é um documento normativo que expressa as metas e estratégias para a educação pública brasileira sob a responsabilidade do governo federal e engloba também a cooperação federativa entre União, Estados, Distrito Federal e municípios.

No Brasil, a primeira vez em que houve a possibilidade de se instituir um plano de abrangência nacional com foco na educação foi ainda em 1934 com a Promulgação da nova constituição que previa em seus artigos 150 e 152,

Art. 150 - Compete à União:

a) **fixar o plano nacional de educação**, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

[...]

Art. 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais (BRASIL, 1934 - grifo do pesquisador).

Essa previsão constitucional aconteceu por influência do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 177), sendo que o texto constitucional terminou absorvendo parte do conteúdo do Manifesto. O processo de elaboração do Plano Nacional de Educação evoluiu, chegando a se tornar projeto de lei que,

Em 18 de maio, o Plano elaborado pelo CNE, foi encaminhado ao Presidente Vargas que, em seguida, o enviou ao Congresso. Na Câmara dos Deputados, foi criada a Comissão do Plano Nacional de Educação. Sua primeira reunião ocorreu em 23 de agosto de 1937, sob a presidência do deputado Lourenço Baeta Neves (CURY, 2011, p. 802).

No entanto, todo esse trabalho de elaboração e encaminhamento ao Congresso Nacional foi interrompido, pois, “[...] a 10 de novembro de 1937, com o golpe que gerou o Estado Novo, houve o fechamento de todos os poderes representativos e, com isso, não foi possível o prosseguimento do Plano Nacional de Educação” (CURY, 2011, p. 803). Dessa forma, todo o processo, praticamente

voltou à “estaca zero” no que diz respeito às políticas públicas previstas em lei para o atendimento educacional aos jovens e adultos.

No período da Ditadura Militar (1964-1985) foram elaborados alguns Planos de Educação; no entanto, nenhum se transformou em lei e foram praticamente fundamentados no que preconizava a LDB em vigor na época. Desta forma, pouco representaram em termos de definição de políticas públicas para a educação, especialmente para a Educação de Jovens e Adultos:

Vale salientar, todavia, que os planos até então existentes se ligavam aos pressupostos definidos na LDB, diferentemente do ocorrido após a promulgação da Constituição de 1988, que determina a instituição do Plano Nacional de Educação por lei, sendo, portanto, autônomo em relação ao que estabelece a nova LDB (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 178).

A partir da Promulgação da Constituição Federal de 1988 foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE) em forma de lei, que tem seus os objetivos estabelecidos no artigo 214 e incisos do regramento constitucional.

O PNE é fundamental para o desenvolvimento das políticas públicas de educação do Brasil, especialmente as que são voltadas para a educação de jovens e adultos, pois, determina como o poder público deverá planejar, executar e avaliar a ações educacionais com foco no cumprimento das metas nele estabelecidas.

A partir da emenda nº 59, de 2009, o artigo 214 da Constituição Federal sofreu algumas modificações, incluindo mais responsabilidades e deixando evidente a obrigatoriedade do regime de colaboração dos entes federados com fins de alcance das metas e objetivos, como segue:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988 - grifo do pesquisador).

No texto constitucional é possível perceber, de forma implícita e até explícita, finalidades educativas determinadas para a educação pública do país por meio do estabelecimento do PNE e do alcance de suas metas e estratégias. No inciso II observa-se a expressão “erradicação do analfabetismo” dando a ideia de que se trata de uma “doença” que deve ser erradicada da sociedade. O entendimento era de que tal condição é responsabilidade exclusiva do cidadão que vive na condição de analfabeto. Assim,

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” — daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” —, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça” (FREIRE, 2011, p. 15).

No inciso IV quando a Constituição traz a expressão “formação para o trabalho”, expõe a centralidade da formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho. Essa concepção é o resquício do tecnicismo que deu a tônica das políticas públicas para a educação nos anos de Ditadura Militar (1964-1985).

A partir da Constituição de 1988 e sob a influência da Conferência de Jomtien na Tailândia (1990), foi elaborado o Plano Decenal de Educação, em 1993, no governo do Presidente Itamar Franco (1992-1995). Observa-se que o documento se tornou uma mera “carta de intenções” para cumprir os compromissos assumidos em 1990 com Banco Mundial e demais organismos internacionais, tendo em vista não ter sido submetido ao processo legislativo e nem ter se tornado lei, como preconiza a Constituição, desobrigando, assim, o ente governamental do seu cumprimento.

Ao se analisar pelo título - Plano Decenal de Educação para Todos -, evidencia-se total adequação às diretrizes emanadas de Jomtien (1990). Posteriormente, o próprio Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 10.172, de 2001, declara em seu texto introdutório que teve inspiração no Plano Decenal de Educação para Todos, nos seguintes termos:

Considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, **preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993** (BRASIL, 2001, grifo do pesquisador).

Assim, o Plano Decenal de Educação para Todos teve um papel meramente figurativo, tendo como referência exclusivamente o cumprimento de ações estabelecidas pela Conferência de Jomtien. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 179) “[...] o Plano Decenal de Educação para Todos foi editado em 1993 e não saiu do papel, sendo abandonado com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995”.

O Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), dentro do projeto de reforma da educação, ainda balizado pelas diretrizes do Banco Mundial e demais organismos internacionais, apresentou o projeto do Plano Nacional de Educação em 1998. Esse projeto de Plano não foi elaborado em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios; o que caracteriza uma contradição com o que preconiza a LDB em seu artigo 9º. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012):

[...] o plano do Ministério da Educação foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e teve apenas alguns interlocutores privilegiados, como o Conselho Nacional de Educação e os presidentes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 179).

Observa-se, portanto, que o referido projeto de Plano Nacional de Educação elaborado pelo governo federal não considerou as discussões oriundas dos outros entes federados e nem aproveitou as sugestões dos movimentos sociais que, ao longo do tempo, acumularam experiência em seus vários campos de atuação na área educacional. Esse processo culminou com um documento que representava a concepção do governo central em relação às metas para a educação influenciado apenas pelas diretrizes ditadas pelo Banco Mundial e demais organismos internacionais.

Paralelamente à proposta governamental estava sendo elaborada uma proposta de Plano Nacional de Educação da “sociedade brasileira, construído pela sociedade civil e consolidado na plenária de encerramento do Congresso Nacional de Educação (Coned II), que ocorreu em Belo Horizonte em novembro de 1997” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 179). Esse projeto foi apresentado ao Congresso Nacional em 10 de fevereiro de 1998, dois dias antes da proposta construída pelo MEC.

Durante a discussão dos projetos do Plano Nacional de Educação houve a análise das duas propostas apresentadas, cada uma com suas peculiaridades e finalidades educativas implícitas e explícitas,

A existência de duas propostas de plano evidenciava o conflito de interesses entre os diversos segmentos sociais. As diferenças entre elas faziam-se ver no diagnóstico dos problemas, na identificação das necessidades educacionais a atender e, como não poderia deixar de ser, no montante de recursos financeiros a ser destinados à execução do plano (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 182).

A educação, mais uma vez, serve de palco de disputas estando de um lado, aqueles de defendem as ideias e os interesses capital e do neoliberalismo; e do outro, a classe trabalhadora, que busca por meio de suas mais variadas formas de organização o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Por fim, o texto do Plano aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso em 2001 trouxe na sua essência as ideias presentes “nos pactos internacionais assinados pelo Brasil em Jomtien em 1990, Conferência de Dakar em 2000 e Reunião de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe em 2001” (ROCHA, 2016, p. 35). Esse Plano estabelece:

2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres (BRASIL, 2001 - grifo do documento).

O PNE (2001-2011) contou com 26 metas relacionadas especificamente à Educação de Jovens e Adultos, fato que pode ser considerado um avanço e um tratamento um pouco mais adequado para as demandas da EJA, das quais destaca-se:

1. Em cinco anos (ou seja, até 2006): alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos; assegurar a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade; dobrar a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos.
2. Em dez anos: erradicar o analfabetismo; assegurar a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda

pulação de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais; quadruplicar a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos (HADDAD; XIMENES, 2014, p. 50).

A proposta do Plano Nacional de Educação podia até ter dentre suas metas, aquelas que poderiam modificar positivamente a realidade educacional dos brasileiros, especialmente jovens e adultos da classe trabalhadora; no entanto, o Presidente FHC vetou as metas que poderiam trazer a possibilidade de sua execução e o plano acabou ficando apenas no terreno das promessas,

As metas que tiveram vetos do presidente da República foram justamente os referentes aos recursos financeiros, com destaque à que vinculava percentuais ao PIB para manutenção e desenvolvimento do ensino. (...) O projeto do MEC propunha a aplicação de 5,5% do PIB e o da sociedade brasileira, 10%. A versão aprovada ficou em 7%, valor que acabou sendo vetado pelo presidente da República (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 182, 184).

Sem nenhuma meta de aplicação financeira em educação atrelada ao percentual do PIB no texto da Lei do PNE (2001-2011), a efetivação das metas e ações propostas no mesmo passaram a depender exclusivamente da vontade do governo que não tinha obrigação legal e orçamentária em cumpri-las.

Poder-se-ia dizer que o PNE significou a retomada do espírito presente em 1988. No entanto, seria um grande erro tamanho otimismo, pois, apesar da retomada formal das metas de eliminação do analfabetismo e de elevação geral da escolaridade da população jovem e adulta, **o PNE sofreu de "inanição", desde sua aprovação, por falta de recursos.** Isso porque o presidente Fernando Henrique vetou a ampliação dos investimentos para a implantação do Plano, principalmente o dispositivo que previa a elevação gradativa dos gastos públicos em educação até atingir 7% do Produto Interno Bruto (PIB) (HADDAD; XIMENES, 2014, p. 250 – grifo do pesquisador).

A partir de 2003, com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, algumas ações foram desenvolvidas no sentido de dar a atenção devida à Educação de Jovens e Adultos. Com o objetivo de garantir a o acesso e a permanência com qualidade dos estudantes no processo de escolarização formal, o governo do Partido dos Trabalhadores direcionou ações no sentido de valorização do papel social da EJA: criou uma secretaria especializada no MEC e incluiu essa modalidade de ensino em programas de alimentação, transporte escolar e livro didático - que até então estavam excluídas (ROCHA, 2016).

Não obstante a atenção dada à EJA durante o governo Lula (2003-2010), o número de jovens e adultos excluídos da escola ainda era altíssimo e a qualidade do ensino ofertada àqueles que podiam acessar as aulas ainda poderia ser considerada baixa. Por mais que tenha havido a ampliação das vagas para a EJA em função da criação de programas de incentivos à modalidade por parte do governo, as metas do PNE (2001-2010) e dos acordos internacionais para a EJA não foram alcançadas, chegando-se, em 2013, com 87 milhões de brasileiros com a escolaridade incompleta e em 2014 com 13,2 milhões de pessoas analfabetas no Brasil (ROCHA, 2016).

Diante desses dados, observa-se que, mais uma vez, a EJA padece do mal da exclusão promovida pelo próprio do sistema capitalista e segue os princípios neoliberais, uma exclusão insistente e necessária para a manutenção da lógica do capital. As dívidas sociais não pagas àqueles que mais precisam de educação são maiores que as promessas trazidas pelas leis e regramentos educacionais.

Com a aproximação temporal do encerramento do ciclo do primeiro PNE (2001-2011), deu-se início às discussões sobre o novo Plano que teria vigência de (2011-2021). Essas discussões relativas ao novo PNE tiveram início ainda em 2009, durante o governo do presidente Lula. Para isso, foram realizadas conferências nos municípios, estados e regionalmente, que antecederam a Conferência Nacional de Educação (CONAE). A CONAE aconteceu entre os dias 28 de abril a 1º de maio de 2010 em Brasília e contou com a participação de representantes de todas as unidades da federação (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Nesse período houve uma grande mobilização de abrangência nacional para discutir e elaborar as propostas que comporiam o projeto do Novo Plano Nacional de Educação. Observou-se que os mais diversos segmentos da sociedade, especialmente aqueles ligados diretamente à educação, participaram das discussões por meio da Conferências Municipais e Estaduais, culminando com a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em Brasília. Para se ter uma ideia da mobilização promovida na época, observe-se o seguinte registro:

A Conae mobilizou cerca de 3,5 milhões de brasileiros e brasileiras, contando com a participação de 450 mil delegados e delegadas nas etapas municipal, intermunicipal, estadual e nacional, envolvendo em torno de 2% da população do país. Essas vozes se fizeram representadas por meio dos/as delegados/as eleitos/as em seus estados, presentes na etapa nacional (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 207).

Em dezembro do mesmo ano (2010), o então ministro da Educação Fernando Haddad apresentou o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação, conforme detalham Libâneo, Oliveira e Toschi (2012),

No dia 15 de dezembro de 2010, o ministro da Educação, Fernando Haddad, apresentou projeto de lei contendo o novo PNE para o período de 2011 a 2020 (...). A proposta é composta de 12 artigos e um anexo com 20 metas para a educação. Cada meta traz um conjunto de estratégias para sua consecução (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 208).

É importante ressaltar que, segundo Saviani (2018), mesmo tendo sido feita a CONAE com a ampla participação da sociedade civil organizada e depois de apresentado o projeto de Lei na Câmara dos Deputados, ainda foram recebidas 2.915 emendas, oriundas principalmente de instituições que representavam organizações sociais que atuam na área da educação, tais como: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (PROIFES):

[...] cabe notar, também, que grande parte das 2.915 emendas apresentadas ao Projeto de Lei n. 8.035/2010 não decorreu da iniciativa parlamentar, mas de entidades da sociedade civil ligadas à educação, ou seja, uma parte significativa das 2.915 apresentadas se originou da militância educativa no âmbito da sociedade civil (SAVIANI, 2018, p. 91).

Entre idas e vindas da Câmara dos Deputados e Senado Federal o projeto ficou em discussão e votação de 2011 a 2014 e sua versão final foi aprovada em 03 de junho de 2014, já no Governo da Presidenta Dilma Roussef (2011-2016). O documento foi promulgado pela então Presidenta em 25 de junho de 2014:

Com este cenário, entrou em vigor o novo PNE, a partir da aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O documento trouxe entre suas vinte metas, três diretamente relacionadas à EJA: as metas 8, 9 e 10. Estas tratam, em síntese e respectivamente, da elevação dos anos de escolarização da população entre 18 e 29 anos, para no mínimo 12 anos; da universalização da alfabetização e da redução do analfabetismo funcional; e da articulação da EJA com a educação profissional. Contudo, a

materialização destas metas depende de um compromisso para com a EJA, do qual historicamente o poder público tem se esquivado: a elevação de investimentos em seu financiamento (ROCHA, 2016, p. 38).

É importante destacar que o PNE (2014-2024) apresentou avanços no sentido de atender minimamente às especificidades da Educação de Jovens e Adultos e prevê os investimentos em educação atrelados a um percentual do PIB. No entanto, em 2016, ocorreu um fato que tornou praticamente impossível o cumprimento das metas do referido PNE, trata-se do golpe que afastou a então presidente Dilma Rousseff. Conforme Saviani (2018),

Lamentavelmente, porém, todo o esforço empreendido pelo movimento dos educadores para inscrever, no PNE, um patamar aceitável no financiamento da educação utilizando, para isso, a vinculação ao Produto Interno Bruto, ou seja, à soma de todas as riquezas produzidas pelo país, sofreu, em 2016, uma grande inflexão com o golpe jurídico-midiático-parlamentar que destituiu a presidente da República, Dilma Rousseff, eleita democraticamente (SAVIANI, 2018, p. 89).

Não obstante a mudança brusca nos rumos da administração do governo central país ocasionado pelo impedimento da ex-presidente Dilma, o governo de Michel Temer (2016-2018) que assumiu o poder totalmente alinhado com as ideias neoliberais, promoveu profundas mudanças na política de financiamento da educação impossibilitando a continuidade da busca pelo alcance das metas do PNE. E, no que se refere mais especialmente às políticas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, segundo Saviani (2018):

Em consequência, instalou-se um governo comprometido com os interesses dos credores internacionais, o que conduziu à aprovação de uma Emenda Constitucional congelando os gastos públicos por vinte anos. Portanto, a meta 20 do novo PNE que visava atingir, em 2024, o índice de 10% do PIB em investimento na educação, já se encontra totalmente inviabilizada uma vez que, na vigência do disposto na Emenda Constitucional aprovada, até 2036 nenhum acréscimo real de recursos poderá ser destinado à educação (SAVIANI, 2018, p. 89).

Em consequência do descaso com a educação que mais uma vez se observa no Brasil, nenhuma das 20 metas do Plano Nacional de Educação em vigor está sendo cumprida ou apresenta alguma possibilidade de ser alcançada até 2024 quando se encerra a vigência do mesmo.

No que se refere ao investimento em educação, observa-se que não será alcançado o percentual de 10% do PIB até o final da vigência do Plano como se pode observar na tabela abaixo.

TABELA 1 - Estimativa do Percentual do Investimento Público Total em Educação em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por Nível de Ensino - Brasil 2000-2018

Ano	Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB (%)							
	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					Ensino Médio	Educação Superior
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental				
				De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais			
2000	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9	
2001	4,7	3,8	0,4	1,4	1,3	0,7	0,9	
2002	4,7	3,8	0,3	1,6	1,3	0,5	0,9	
2003	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9	
2004	4,5	3,7	0,4	1,5	1,2	0,5	0,8	
2005	4,5	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,9	
2006	4,9	4,1	0,4	1,6	1,5	0,6	0,8	
2007	5,1	4,2	0,4	1,6	1,5	0,7	0,9	
2008	5,3	4,4	0,4	1,7	1,6	0,7	0,9	
2009	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9	
2010	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9	
2011	5,8	4,8	0,5	1,7	1,6	1,0	1,0	
2012	5,9	4,9	0,6	1,7	1,5	1,1	1,0	
2013	6,0	4,9	0,6	1,6	1,5	1,1	1,1	
2014	6,0	4,9	0,7	1,6	1,5	1,1	1,1	
2015	6,2	4,9	0,7	1,6	1,4	1,1	1,3	
2016	6,3	4,9	0,7	1,6	1,4	1,2	1,4	
2017	6,3	4,8	0,7	1,6	1,3	1,2	1,5	
2018	6,2	4,8	0,8	1,6	1,3	1,2	1,4	

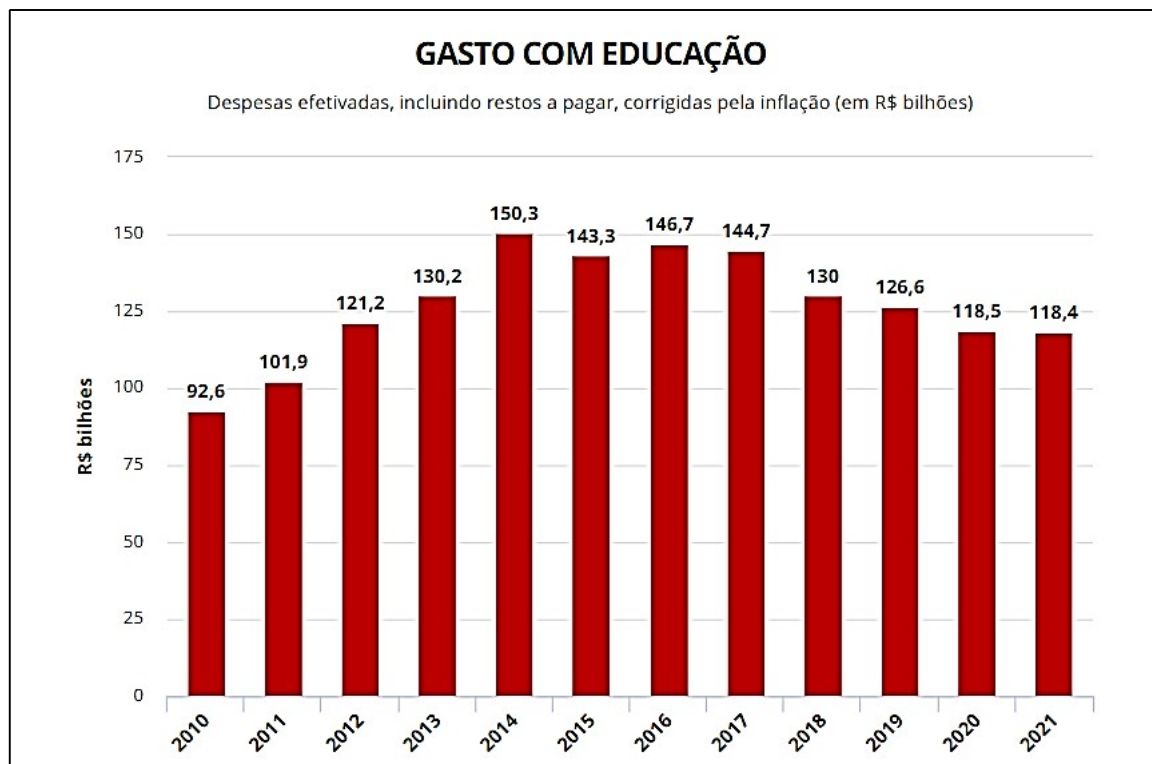
Fonte: Inep/MEC - Tabela elaborada pela Deed/Inep.

De acordo com os dados supracitados INEP (Tabela 1), mesmo com uma contínua evolução nos indicadores de investimento em educação ao longo da série histórica (2000-2018), não há possibilidade clara de cumprimento da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação que era de 7% do PIB até 2019 e 10% do PIB até 2024. Ao contrário, por mais que ao longo dos anos esse índice tenha apresentado um aumento, nota-se que em 2018 o percentual caiu e voltou ao

patamar de 2015 (6,2% do PIB). É possível perceber que o levantamento feito pelo INEP relativo ao investimento em educação não é publicado desde 2018, o que comprova o descaso com a educação demonstrada pelos últimos governos do país.

Outro dado que evidencia o descaso do governo com o investimento em educação nos últimos anos - desde o governo Michel Temer e durante o Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) - é que houve sucessivas quedas nos valores investidos em educação pelo Governo Federal. Dados levantados pelo portal de notícias G1 dão conta que a partir de 2016 até 2021 o investimento vem caindo consideravelmente, conforme é possível observar no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Investimento em educação de 2010 a 2021 no Brasil



Fonte: Portal G1¹⁶.

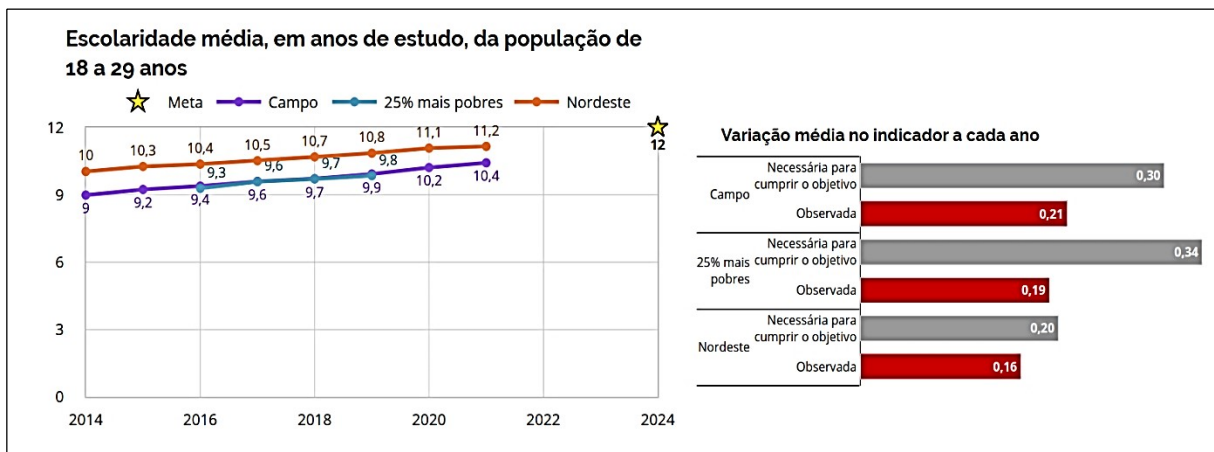
Com base nos dados demonstrados acima fica claro que a partir do governo Temer e até um penúltimo ano do governo Bolsonaro, o investimento em educação no país caiu cerca 19,2% de 2017 a 2021, o que significa que não é matematicamente possível alcançar as metas do PNE previstas com relação ao investimento em educação em relação ao PIB.

No que tange especificamente à Educação de Jovens e Adultos, as metas 8, 9 e 10 do PNE (2014-2024) também não estão sendo cumpridas; e, na meta 10 ocorre uma situação mais grave que é a regressão dos dados de atendimento ao longo da série história.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação faz um levantamento anual sobre o andamento das metas do PNE. Com base nesse levantamento é possível verificar os resultados alcançados em 2021 referente às metas relacionadas a EJA. No que se refere à meta 8, observa-se, primeiro o texto da meta estabelecida no PNE e em seguida a análise dos dados relacionada ao seu cumprimento por meio de gráficos,

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2014).

Gráfico 2 – Meta 08 (indicadores 1, 2 e 3). Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos.



¹⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/04/24/gasto-com-educacao-recua-pelo-5o-ano-consecutivo-e-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento.ghtml>

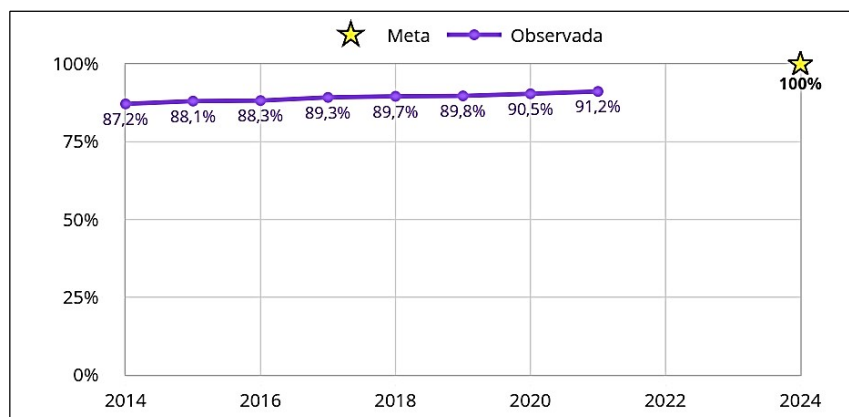
Fonte: PNAD Contínua/IBGE (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2022)

A meta 8 do Plano Nacional de Educação não está sendo alcançada. Isso fica evidenciado pelo fato de não alcançar os 12 anos de escolarização em nenhum dos três quesitos. No caso, a escolaridade média das populações do campo está em 10,4 anos, da população do Nordeste está em 11,2 e, a dos 25% mais pobres está em 9,8 anos.

Em nenhum dos três indicadores da meta a variação anual da elevação do índice de escolaridade está sendo alcançada. No caso da educação do campo a variação ideal seria de 0,30 em 2021 e foi de apenas 0,21; no caso dos 25% mais pobres a variação foi de 0,19 e deveria ter sido de 0,34; e por fim, na região nordeste a variação deveria ter sido de 0,20 positiva e foi de apenas 0,16.

Esses índices apontam para o não investimento adequado em educação; para a não execução de ações que busquem dar acesso ao ensino formal aos jovens e adultos, à parcela da população mais vulnerável, aquela que é composta por trabalhadores e trabalhadoras, moradores das regiões mais pobres do país. Assim, entende-se que essa população é a mais afetada pelo descaso dos entes públicos com a educação.

Gráfico 3 – Meta 8 (indicador 4). Escolaridade média, em anos de estudo, da população negra de 18 a 29 anos, com porcentagem da média dos não-negros



Fonte: PNAD Contínua, divulgação trimestral, 2º trimestre/IBGE (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2022)

Analisando o último indicador da meta 8 do PNE, observa-se que, provavelmente em 2024, não será alcançada a mesma média de anos de escolaridade entre negros e não-negros. Atualmente essa proporção ainda está em

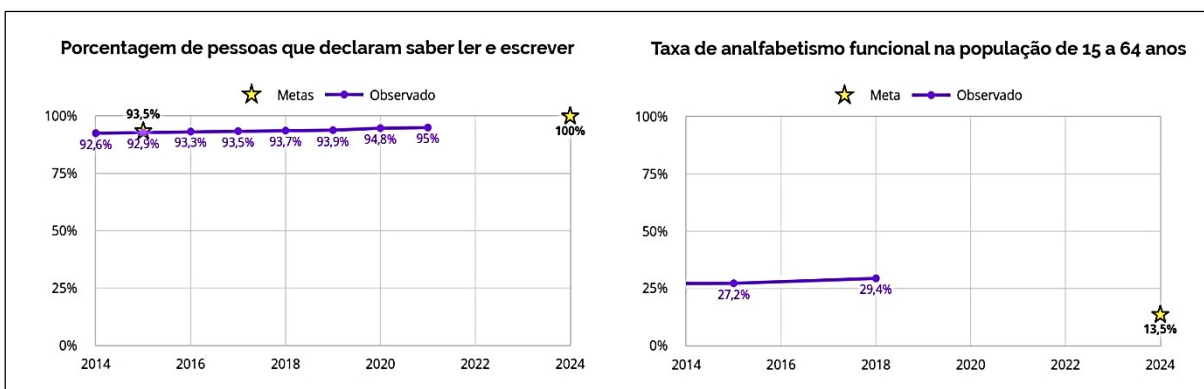
91,2% de média de escolaridade dos negros em relação à média de escolaridade dos não-negros.

O último indicador da meta 8 escancara a realidade atual da população negra em relação à educação no Brasil. A exclusão educacional é mais um dos efeitos do racismo estrutural presente na sociedade brasileira que, apesar de ser negada por boa parte das autoridades, está presente e reflete nos números de escolarização média dos negros em relação aos não-negros.

No que se refere à meta 9 do PNE, além do texto do documento, analisa-se os dados referentes ao seu cumprimento:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

Gráfico 4 – Meta 9 (indicadores 1 e 2) - Porcentagem de pessoas que declaram saber ler e escrever/ Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 a 64 anos



Fonte: PNAD Contínua, divulgação trimestral, 2º trimestre/IBGE (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2022)

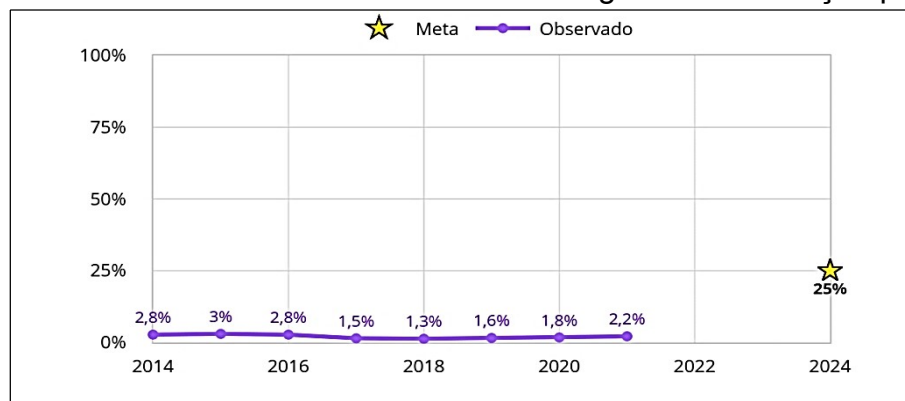
A meta 9 do PNE é mais uma que não está sendo cumprida em nenhum dos seus dois indicadores. Isto porque, apenas em 2017 foi alcançado o percentual que estava previsto para 2015; em 2021 o percentual de pessoas que se declaram

alfabetizadas estava em 95% enquanto a meta é que se chegue em 2024 com 100%. Por outro lado, a taxa de pessoas consideradas analfabetas funcionais deveria descer ao patamar de 13,5% da população brasileira em 2024, ao passo que em 2018 (dado mais atualizado, pois o governo não divulgou mais essa informação) esse percentual ainda era de 29,4%, ou seja, mais que o dobro do estabelecido na meta.

Quanto à meta 10 do PNE (2014-2024), evidencia-se, mais uma vez, o texto e a análise. Esta meta trata especificamente da Educação de Jovens e Adultos.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Gráfico 5 – Percentual de matrículas de EJA integradas à educação profissional.



Fonte: Censo da Educação Básica e Sinopse Estatística da Educação Básica / INEP / MEC. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2022)

Observa-se pelo gráfico, que a Meta 10 do PNE, além de não ter sido cumprida tem regredido na série histórica. Esse dado demonstra o total descaso dos governos com a Educação de Jovens e Adultos. Fica evidente por meio dos números apresentados, que nem o objetivo da EJA mais alinhado com os interesses do capital, que é o de formar para o mercado de trabalho, está sendo perseguido pelos órgãos governamentais. Isto porque, observa-se que apenas 2,2% dos alunos matriculados a EJA recebem do Estado a formação específica para o mercado, considere-se então a longa distância a ser percorrida para o alcance dos outros objetivos da EJA, especialmente o da formação mais humanizada e focada na emancipação dos sujeitos.

Apesar da existência de leis federais que preveem o atendimento de qualidade para a Educação de Jovens e Adultos, os dados estudados expressam a inequívoca exclusão pela qual passa essa modalidade de ensino no país,

especialmente nos últimos anos que coincidem com os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro.

Fica evidenciado que a educação no Brasil não tem sido colocada como área prioritária de ação do Estado. As leis e planos que preveem metas e ações a serem executadas no âmbito da educação são sistematicamente ignoradas por aqueles que detêm o poder de fazer, os recursos são sistematicamente diminuídos e quando aplicados não há planejamento adequado para que se chegue a resultados satisfatórios.

A Educação de Jovens e Adultos tem sido a modalidade de ensino mais abandonada e excluída ao longo dos anos. E, desse modo, os documentos oficiais e as ações governamentais demonstram que em relação a essa parcela de cidadãos brasileiros existem promessas, mas na prática, só as dívidas sociais é que se acumulam.

2. AS FINALIDADES EDUCATIVAS QUE ORIENTAM O CURRÍCULO DA EJA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: INTERFERÊNCIAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Este capítulo apresenta o conceito de finalidades educativas escolares e suas implicações na definição do currículo e, mais precisamente, o da EJA. Para isso, o estudo pautou-se, essencialmente na concepção de Lenoir *et al.* (2016); Libâneo (2019); Pessoni (2017); Chauí (2008) e Dardot e Laval (2016).

O capítulo apresenta, ainda, considerações sobre o currículo sob a ótica da teoria crítica utilizando autores como - Silva (2016) e Apple (2013); a BNCC como referência curricular nacional para a educação básica e evidencia-se a situação da EJA na perspectiva curricular através da percepção de Moreira e Tadeu (2013); Santos e Amorim (2016); Tarlau e Moeller (2020); Catelli Jr. (2019) e Durado *et al.* (2021).

Por fim, nessa parte da pesquisa busca-se entender como deveriam ser as finalidades educativas escolares de uma escola que seja socialmente justa por meio dos teóricos - Libâneo (2019; 2022); Callas (2020); Charlot (2005).

2.1 Finalidades educativas escolares

Para analisar o que são as finalidades educativas escolares é necessário ter em mente que as políticas voltadas para a educação são totalmente interligadas aos interesses, políticos, sociais e econômicos que estão vigentes na sociedade. Essa interligação não se refere apenas às influências mais gerais, mas também à determinação do currículo e do fazer pedagógico na escola e, mais especificamente, na sala de aula.

Diante dessa perspectiva, esta pesquisa recorre aos estudos de Lenoir *et al.* (2016) e Libâneo (2019) para evidenciar uma definição de finalidades educativas escolares que consiga responder ao que é apresentado quanto ao currículo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e Tocantins, na contemporaneidade.

No entanto, antes de chegar à compreensão desse conceito mais apurado de finalidades educativas escolares, é necessário perpassar por aspectos relevantes no que diz respeito à ideologia, ao neoliberalismo e à globalização, tendo em vista que as finalidades educativas escolares da sociedade atual estão construídas sob o alicerce desses três fenômenos.

É importante perceber que na sociedade atual os sistemas escolares funcionam, em certa medida, como tradutores do sistema ideológico vigente. E, não é possível conceber a escola e o seu fazer pedagógico sem entender que ela é influenciada pela ideologia dominante,

A implementação de um plano de ação resultante de um projeto educacional institucional é, portanto, amplamente influenciada pelas opções adotadas em todos os níveis do desenho do sistema educacional e, no nível mais geral, pelos objetivos (expressam ideologias educacionais) que estão vinculados ao projeto de sociedade, portanto às ideologias sociopolíticas (LENOIR *et al.*, 2016, p. 36)

Para além da completa influência sobre as políticas educativas vigentes, a ideologia se apresenta não em forma de coerção, ameaças ou propondo sanções; pelo contrário, atua diretamente produzindo modificações no terreno dos significados e na mudança de comportamento das pessoas, fazendo-as crer que, o que ocorre na prática é normal e até mesmo bom e legítimo. Desse modo, “[...] um sistema ideológico proclama o sentido, isto é, o sentido vivido da vida coletiva que possibilitará fazer da ação comum uma verdade e transpor cada prática na ordem do inteligível e do racional” (LENOIR *et al.*, 2016, p. 36).

Por outro lado, o discurso ideológico não aceita alternativas viáveis; ele se coloca como a única verdade que é possível de ser efetivada, traduz-se então em realidade indiscutível e não passível de contraposições ou de questionamentos, ou seja,

O discurso ideológico é discurso de legitimação. Trata-se, no que diz respeito às razões de ser de uma organização, de demonstrar seu valor eminente, sua conformidade com a justiça. Para chegar a isso, o discurso recorre a um “fundamento” tido como absoluto e tão incontestável quanto fora do alcance da verificação [...] (LENOIR *et al.*, 2016, p. 36).

Outro ponto a ser considerado nesta análise sobre ideologia é que ela sempre se apresenta como contraposição à outra ideologia vigente anteriormente, a qual, por uma multiplicidade de motivos, caiu em descrédito. Posto isso, é considerada a “solução” efetiva para os problemas sociais vigentes, determinando as finalidades sociais e, também, as educacionais, objetivando exclusivamente ocultar os problemas reais existentes. Nesse sentido,

É uma das ocultações comuns do discurso ideológico velar essa exploração dos fins e afirmar que os fins proclamados não são senão a vontade comum (...). Ora, precisamente, esta vontade geral não é um fato e é a conduta primeira dos ideólogos debater esses fins e levar uma coletividade a aprovar os fins e os meios propostos (LENOIR *et al.*, 2016, p. 38).

Desta forma, para compreender o conceito de ideologia é preciso considerar que ela pode ser caracterizada por um processo de ocultação da realidade existente, que é substituído por uma percepção falseada. E, entende-se que a partir dela há uma interferência direta no fazer pedagógico dos sistemas de ensino, no sentido de garantir:

[...] as ocultações das questões sociais reais, ou seja, é comum do discurso hegemônico velar os fins a que se destinam, deixando explícitos aquilo que o povo deve aspirar como verdadeiro e legítimo com o objetivo claro de convencer e mobilizar as camadas sociais da população a aderirem aos fins proclamados como se eles fossem de interesse comum (PESSONI, 2017, p. 64).

Essa ocultação da realidade concreta, em termos de exploração de uma determinada classe social em detrimento de outra, é parte constitutiva do processo ideológico. E, sem essa ocultação, ela mesma deixa de existir. Sob esses termos,

Por esse motivo, essas ideias ou representações tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia (CHAUÍ, 2008, p. 24).

Traçando um paralelo com as finalidades educativas escolares, é possível perceber que antes de buscar a formação integral do cidadão, o sistema escolar estaria a serviço de uma legitimação, de “[...] inculcar, convencer, transmitir um sistema de valores tendo em vista responder a interesses particulares e não humanistas e universais [...]” (LENOIR *et al.*, 2016, p. 39). Sob tais pressupostos, a educação deixa para um segundo plano a busca pela emancipação dos alunos e a sua formação mais humanizada.

Não obstante o sistema ideológico se coloca como verdade única e aceitável, é necessário lançar mão de instituições que corroborem essa “verdade”, servindo como verdadeiras reprodutoras da ideologia dominante. Dentre essas instituições destaca-se a escola, que tem o papel precípua de formar pessoas e que na prática funciona como um dos,

[...] aparelhos de difusão de ideologias com função persuasiva. Ele recorre à expressão “sistema de controle” para designar a ideologia como “um sistema integrador, distribuindo manipuladores e receptores, onde se exerce a ação específica de persuasão, ação pelo simbólico, pelas vias semiológicas, sem uso imediato de sanção física” (LENOIR *et al.*, 2016, p 39).

A escola acaba por funcionar claramente como um local onde se busca “inculcar uma ideologia dominante ou uma nova ideologia em processo de imposição” (LENOIR *et al.*, 2016, p. 39), seja com as crianças do ensino fundamental, seja com os adolescentes do ensino médio e com os jovens e adultos que são público-alvo da EJA.

Ao analisar a construção do conceito de ideologia com base nas ideias de Marx, Chauí (2008) destaca que esse estado de normalidade, de aceitação da realidade posta, mesmo entranhada das contradições presentes nas sociedades atuais, apenas pode ser explicada pelas ações da ideologia. Dessa forma,

Como explicar que essa realidade nos pareça natural, normal, racional e aceitável? De onde vem o obscurecimento da existência das contradições e dos antagonismos sociais? De onde vem a não percepção da existência das classes sociais, uma das quais vive da exploração e dominação das outras? A resposta a essas questões nos conduz ao fenômeno da ideologia (CHAUÍ, 2008, p. 57,58).

Para analisar o conceito de finalidades educativas escolares, o segundo aspecto que deve ser considerado é o surgimento do neoliberalismo que, há mais de quatro décadas, está presente em praticamente todas as nações do planeta e surge como um “aperfeiçoamento” ao liberalismo clássico.

Observa-se que o neoliberalismo conseguiu ampliar rapidamente sua área de abrangência, a partir da década de 1980, contando com alguns fatores que foram decisivos para essa expansão. Dentre esses fatores destacam-se:

Em primeiro lugar, a poderosa rede tecida e sustentada por um discurso racional cada vez mais sistematizado [que] levou à crença de que existe uma ligação inseparável entre o liberalismo econômico e o liberalismo político. A globalização econômica, o segundo fator, é agora possível graças aos avanços tecnológicos espetaculares e, em particular, à revolução da TI. O terceiro fator está na crise econômica e social da década de 1970 (LENOR *et al.*, 2016, p. 153-154).

Não se pode considerar, no entanto, o neoliberalismo como um movimento de regulação, que interfere diretamente no Estado, ele vai muito além, tendo em vista que modifica a própria forma de existir e a conduta das pessoas. Assim,

[...] O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também **produz** certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a **forma de nossa existência**, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16 – grifos dos autores).

Considerando que o neoliberalismo busca (e na maioria dos casos consegue) modificar a forma de existir das pessoas, é natural que aqueles que buscam a sua expansão lancem mão, entre outros recursos, das ferramentas existentes no campo educacional para realizar tal empreitada. Nesse sentido,

[...] Hambye, Mariscal e Siroux (2013) destacam o fato de que **as escolas devem aderir aos princípios neoliberais de concorrência e formação de capital humano**, com todas as características associadas a elas (ver acima: adaptabilidade, fluidez, flexibilidade, desempenho, autonomia, responsabilidade, capacidade de resposta, etc.) porque as chamadas necessidades econômicas exigem isso (LENOIR *et al.*, 2016, p. 189 – grifo do pesquisador).

Essas características citadas acima, que devem compor o quadro de formação dos indivíduos na perspectiva neoliberal, estão presentes nos documentos curriculares da educação básica do Brasil e, também, do estado do Tocantins, especialmente, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. E, atendendo a tais características, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está em vigor desde 2017. Desse modo, evidencia-se que a escola está a serviço de desenvolver a formação dos cidadãos a partir de princípios neoliberais.

Além dos aspectos educacionais, como não poderia ser diferente, a partir dos anos de 1960 e 1970, o neoliberalismo também se utilizou da ideologia para legitimar sua forma de regular a organização entre o Estado, a sociedade e o indivíduo. Para isso, o próprio sistema buscou, em certa medida, mudar a percepção de toda a sociedade para adequar-se à daqueles que têm o poder de formadores de opinião (DARDOT; LAVAL, 2016). Assim, foram difundidas ideias como:

[...] o seguro-desemprego e a renda mínima são os responsáveis pelo desemprego; os gastos com saúde agravam o déficit e provocam a inflação dos custos; **a gratuidade dos estudos incentiva a vadiagem e o nomadismo dos estudantes**; as políticas de redistribuição de renda não reduzem as desigualdades, mas desestimulam o esforço [...] (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 209-210 – grifo do pesquisador).

A partir de discursos ideológicos, o neoliberalismo vai emplacando reformas e profundas modificações na estruturação dos serviços públicos. Como prova disso, verifica-se o grande movimento no sentido de privatização do ensino público por meio das reformas ocorridas no Brasil a partir da década de 1990.

Dessa forma, compreende-se o neoliberalismo não apenas como um modelo econômico ou uma forma de expressão ideológica, mas define uma norma de vida, na qual o individualismo e concorrência têm papel central, por meio de uma “nova racionalidade”,

[...] o neoliberalismo antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados [...] (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Como norma de vida aos cidadãos,

[...] impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado (...) muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 16).

Ainda na perspectiva de definir as finalidades educativas escolares e compreender os fatores que também contribuíram para a expansão e o fortalecimento do neoliberalismo, o terceiro aspecto a ser analisado é o fenômeno da globalização.

É importante ressaltar que a globalização não pode ser confundida com a internacionalização. Na análise de Lenoir *et al.* (2016), a mundialização está muito mais relacionada com “o processo de cooperação recíproca entre Estados”. Por outro lado, a globalização não dispõe de um consenso em relação ao seu significado. E, desse modo, o autor levanta pelo menos três formas de perceber esse fenômeno, sendo eleita a terceira visão como sendo a mais adequada para apresentar o conceito:

[...] A terceira visão da globalização é que se trata de um projeto ideológico realizado pelo neoliberalismo econômico que tem o efeito de subjugar estados, instituições e a população às leis do mercado. Portanto, a forma como a cultura, os recursos, as crises e o poder funcionam é dada como certa pela população que considera que é assim que a economia global deve funcionar (LENOIR *et al.*, 2016, p. 8).

Ao passo em que se compreende as finalidades educativas escolares são especialmente determinadas pelas demandas do setor econômico, por meio da ideologia neoliberal e com o suporte da globalização, é necessário ter em mente o grau de influência que as finalidades educativas escolares exercem na definição dos currículos e das práticas pedagógicas das instituições escolares. A esse respeito, busca-se a definição de finalidades educativas escolares nos seguintes termos,

[...] as finalidades educativas escolares – voltemos a insistir neste ponto – são indicadores poderosos para entender as orientações explícitas e implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas, de sentido e valor que carregam, bem como as modalidades empiricamente e operacionalmente esperados dentro das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite, assim, compreender sua ancoragem na realidade social, o significado que atribuem processo educacional, as questões e objetivos que eles transmitem, bem como do que as recomendações para atualização em sala de aula (LENOIR *et al.*, 2016, p. 35).

Ao se compreender o conceito de finalidades educativas escolares que é trabalhado por Lenoir *et al.* (2016), entende-se que tais finalidades indicam, por meio do currículo, como acontecerá o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola. A sua forma de organização e funcionamento, o significado que a educação passa a ter na vida de educadores e educandos, incluindo a necessidade de aperfeiçoamento daqueles que conduzem o processo educativo no sentido de alinhar o seu fazer às referidas finalidades.

Em um sentido mais amplo, o termo finalidade possui em sua natureza o caráter “de princípio que indica a orientação geral da filosofia, concepções e valores de um conjunto de pessoas, recursos e atividades” (LENOIR *et al.*, 2016, p. 40). Dessa forma, ela direciona o sentido da existência daqueles que nela acreditam, portanto,

Determinam para que se age e para que se vive, ou seja, o que se toma como a realização da existência a ser alcançada. Condicionam também a ação presente e futura porque constituem a verdadeira razão de ser das

escolhas coletivas ou individuais, a principal fonte de motivação de qualquer vida ativa (LENOIR *et al.*, 2016, p. 40-41).

Nessa direção é muito importante para os profissionais da educação em geral buscarem identificar as finalidades educativas escolares, uma vez que elas evidenciam os fundamentos sobre os quais os currículos são construídos. No entanto, o que ocorre na prática é que esses fundamentos só aparecem depois que os currículos sofreram as alterações e passaram a priorizar os aspectos econômicos, políticos e burocráticos (LENOIR *et al.*, 2016).

Na maioria dos casos, os objetivos da educação e do trabalho pedagógico não são explícitos, o que produz no grupo dos profissionais da educação um desconhecimento do que de fato está sendo feito. Assim,

[...] eles sabem o que devem fazer para obter os resultados esperados pela sociedade, mas não conhecem o significado do que estão fazendo (...). O fato de as ações educativas serem realizadas inconscientemente torna, portanto, difícil opor-se aos objetivos implícitos da educação (LENOIR *et al.*, 2016, p. 62).

Para o profissional que atua na educação básica, especialmente na EJA, é fundamental identificar as finalidades educativas escolares do seu sistema de ensino, pois, sabe-se que esse fazer pedagógico direcionado por essas finalidades vai ditar que tipo de formação o aluno irá receber e, conseqüentemente, que tipo de ser humano ele irá se tornar.

Entende-se, portanto, que a definição das finalidades educativas escolares ocorre em um momento anterior ao estabelecimento das políticas educacionais, dando direcionamento para a organização da educação em âmbito nacional ou a definição dos currículos e objetivos de ensino dentro dos sistemas de ensino. Dessa forma,

[...] a discussão sobre as políticas educacionais e curriculares é inseparável da questão das finalidades e objetivos da educação escolar, uma vez que sua definição antecede e norteia decisões sobre objetivos de formação dos alunos, orientações curriculares, formas de organização e gestão das escolas, ações de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores, políticas de avaliação externa e formas de avaliação das aprendizagens escolares (LIBÂNEO, 2019, p. 35).

Em relação aos pressupostos apresentados pelo autor, observa-se que as finalidades educativas escolares fundamentadas nos princípios neoliberais com o

objetivo de fortalecimento do mercado, exercem de maneira direta ou indireta, de forma explícita ou implícita, total influência sobre tudo o que ocorre posteriormente nos sistemas educacionais, nas escolas e nas salas de aulas. Isso reverbera em uma interferência na formação do aluno que passa a ter como principal objetivo perpetuar o vínculo de exploração econômica e social que caracteriza as sociedades capitalistas contemporâneas.

As finalidades educativas escolares, por meio do direcionamento dos valores e sentidos do processo educativo, criam as definições de qualidade da educação e de ensino e conduzem os rumos das políticas educacionais. Libâneo (2019) exemplifica como acontece esse direcionamento do papel da escola por meio das finalidades educativas escolares. Conforme o autor:

[...] se a escola é vista como instituição a serviço de funções econômicas, seu papel se restringe à formação para o trabalho; vista como lugar de acolhimento social, seu papel se restringe ao cuidado, deixando outras funções ao segundo plano; se pensada como um direito, isso implica uma referência ao dever do Estado, e assim por diante [...] (LIBÂNEO, 2019, p. 36).

Como resultado de um contexto social, político, cultural e econômico, as finalidades educativas escolares não podem ser consideradas imparciais. Elas sempre responderão aos interesses dos grupos que detêm maior importância nesse cenário contemporâneo, que detém a hegemonia econômica sendo resultado de uma disputa pelo jogo de influências. Sob esses pressupostos, as finalidades educativas escolares,

[...] não são neutras, ao contrário, são diretamente influenciadas pelo contexto social e ideológico, refletindo-se nas expectativas e valores acerca de objetivos formativos, nas políticas para os sistemas educativos e na estrutura e conteúdo do currículo (LIBÂNEO, 2019, p. 35)

Diante desse entendimento percebe-se que os currículos e as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas que ofertam a EJA no Estado do Tocantins, são diretamente influenciadas pelas finalidades educativas escolares. Estas, por sua vez, refletem os interesses daqueles que detêm maior poder político e econômico na sociedade brasileira.

Há que se considerar, no entanto, que apesar de existir um direcionamento oficial da política educacional a ser executada pelos sistemas de ensino e, por

consequência, pelos educadores e alunos da EJA, existe a possibilidade de resistência, de um fazer pedagógico que busque contrariar, pelo menos em parte, aquilo que é imposto pelos órgãos que regulamentam a educação. Para Libâneo (2019):

[...] a escola e seus agentes educativos podem avaliar a pertinência de determinações oficiais, ou seja, o grau em que atendem a critério de justiça, inclusão social, direitos de escolarização, sabendo sempre que haverá tensões em torno das decisões do sistema educacional e as decisões tomadas no âmbito da escola (LIBÂNEO, 2019, p. 38).

Os gestores escolares e professores precisam, portanto, compreender que devem exercer, em algum grau, a autonomia e a liberdade em seu fazer pedagógico, mesmo reconhecendo que “a escola está inserida num sistema social e político” (LIBANÊO, 2016, p. 38), de forma a contrabalancear os efeitos de uma política educacional que não busca, em nenhum aspecto, a formação integral dos seres humanos.

A partir desse ponto o texto apresenta a análise do Currículo de EJA adotado na rede pública estadual de ensino do Tocantins. Acerca desse documento e de outros que também direcionam e orientam a educação estadual e nacional, a pesquisa busca identificar as finalidades educativas escolares direcionadas para a Educação de Jovens de Adultos do Ensino Médio nesse estado.

2.2 Currículo e a BNCC como política curricular nacional para o ensino médio: como fica a EJA?

A partir da década de 1920, o currículo se constituiu como objeto de estudo, em função do processo de industrialização, da onda migratória e do consequente surgimento da educação em massa. Bobbitt, em sua obra *The Curriculum* de 1918, apresenta o currículo como “um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadoso e rigorosamente específicos e medidos” (SILVA, 2016, p. 12). Nessa perspectiva, que inaugura a teoria tradicional do currículo, o funcionamento da escola é comparado com o da fábrica e os alunos entendidos como produto desse processo de “fabricação”, buscam-se resultados mensuráveis por meio da utilização rigorosa de objetivos, procedimentos e métodos.

No geral, a percepção dos adeptos da teoria tradicional do currículo está mais voltada para organizar o processo educacional no sentido de atender a preceitos técnicos e econômicos, foi assim com Bobbitt e com Tyler em sua obra *Princípios Básicos do Currículo e Ensino* (1949). Os referidos autores influenciaram a expansão da perspectiva tecnicista da educação que foi, inclusive, amplamente utilizada no Brasil durante o período da Ditadura Militar.

Dentro da perspectiva das teorias tradicionais do currículo, Silva (2016) traz um quadro com as grandes categorias que resumem os conceitos que essa linha teórica enfatiza em relação ao currículo que são: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Nesse sentido, ao passo que essas categorias são utilizadas para construir o conceito de currículo, provavelmente se está recorrendo às teorias tradicionais de currículo.

A partir da década de 1970, no entanto, inicia-se um movimento que no seu conjunto estabeleceu o que hoje se denomina teoria crítica a qual buscou trazer um enfoque diferenciado daquele dado pelos teóricos tradicionais em relação ao currículo. De acordo com Silva (2016), as teorias críticas colocavam em questão o *status quo* de forma a responsabilizá-lo pelas desigualdades e injustiças sociais, esboçavam desconfiança, faziam questionamentos, buscavam a transformação. Para os teóricos críticos do currículo o importante não é definir *como fazer o currículo*, mas sim o que *currículo faz*.

Da parte dos autores da teoria crítica, existem aqueles que fizeram uma crítica mais geral a todo processo educacional como Althusser¹⁷ e Bourdieu e Passeron¹⁸ e, outro grupo que analisou de forma mais específica o processo educacional por meio do currículo, como é o caso de Michael Apple¹⁹ e Henry Giroux²⁰. Apesar de existirem outros nomes importantes que se alinham no processo de crítica às teorias tradicionais do currículo, esta pesquisa se detém ao que considera essencial segundo Apple e Giroux, no que diz respeito à relação entre hegemonia e currículo, ideologia e currículo, currículo e poder e currículo e cultura.

Por meio de sua obra - *Ideologia e Currículo* (1979), Michael Apple trabalha com a ideia de que o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimento. Para Apple (2013, p. 71), o currículo “é produto de tensões, conflitos

¹⁷ Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado*, 1970.

¹⁸ Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, *A reprodução*, 1970.

¹⁹ Michael Apple, *Ideologia e currículo*, 1979.

²⁰ Henry Giroux, *Escola crítica e política cultural*, 1987.

de interesses e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”. O autor verifica que há uma relação direta entre a organização da economia e a organização do currículo. No entanto, essa relação não é simples e direta, pois, para manter a hegemonia, os grupos dominantes precisam estar constantemente buscando convencer os grupos dominados por meio da ideologia para manter sua dominação. Na percepção de Apple (2013) o currículo assume a posição central nesse processo uma vez que todo esse movimento também acontece no interior das escolas, no momento da efetivação do currículo em sala de aula.

Há um entendimento de que a seleção de conteúdos que estão prescritos no currículo, “é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2016, p. 46). Nesse sentido, ao contrário dos teóricos tradicionais que se preocupavam em como organizar o currículo, Apple traz o “por que” como questionamento, por exemplo, “por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outros?” (SILVA, 2016, p. 47).

Apple destaca, também, a conexão que existe entre o currículo e as relações de poder que estão em curso na sociedade. Desta forma, há uma conexão entre aquilo que é produzido, distribuído e consumido em termos de recursos materiais e econômicos e o que é produzido, distribuído e consumido em termos de cultura, de conhecimento, de educação e de currículo (SILVA, 2016).

Para além dos aspectos que envolvem a hegemonia, a ideologia e o poder relacionados ao currículo defendidas por Michael Apple, existe a questão de como os indivíduos (educadores e estudantes) percebem e constroem socialmente o currículo na escola. Sob esse ponto de vista, Henry Giroux critica as teorias deterministas nas quais o que acontecia no espaço da escola já era anteriormente determinado pelos acontecimentos no campo econômico e de produção. De acordo com Silva (2016),

[...] Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle (SILVA, 2016, p. 53).

Sem negar que o currículo, a escola e as relações que se desenvolvem em seu interior, são construídas em meio a um terreno de disputas, de acordo com Silva (2016), Giroux trabalha com a possibilidade de oposição e de resistência daqueles que se encontram na condição de dominados, especificamente aqui os professores e os estudantes. Surge então, uma possibilidade de mudança, uma esperança de libertação por meio do desenvolvimento de um currículo com conteúdo nitidamente político e que seja crítico “das crenças e dos arranjos sociais dominantes” (SILVA, 2016, p. 54).

Assim, por meio de um processo educacional que possibilite aos seus participantes terem a consciência do controle e do poder que é exercido pelas instituições e estruturas sociais, as pessoas podem sair da condição de explorados e se tornarem livres e emancipados (SILVA, 2016).

Chega-se a uma definição de currículo que reflete o campo de disputas e interesses em que o mesmo está inserido. De acordo com Moreira e Tadeu (2013):

[...] o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultura, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 36).

Nessa direção, as grandes categorias que podem significar a análise das teorias críticas em relação ao currículo para Silva (2016, p. 17), são: “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência”.

Entende-se, portanto, que é necessário ao se analisar a política curricular do país e mais especificamente da EJA, lançar mãos das categorias acima para que se faça uma leitura crítica do que está posto em termos de finalidades educativas escolares que, por sua vez, impactam diretamente nas políticas públicas para a educação.

Ao longo dos anos, o currículo desenvolvido no âmbito da EJA no Brasil esteve basicamente caracterizado por “propostas curriculares pontuais, fundamentadas na perspectiva tradicional currículo, que priorizava a transmissão do saber, com a incorporação de propostas curriculares prescritivas que explicitavam objetivos políticos estabelecidos” (SANTOS; AMORIM, 2016, p. 119). Apesar disso, quando a EJA era oferecida em espaços de educação não institucionalizados, como

por exemplo nos grupos de educação popular, houve a possibilidade de se trabalhar na perspectiva educacional coerente com uma visão democrática.

Partindo agora para análise da política curricular nacional em vigor no Brasil, discute-se a implantação da Base Nacional Comum Curricular e a sua (não) relação com a Educação de Jovens e Adultos.

Existe na legislação nacional dispositivos que remetem à previsão da instituição de uma base curricular de âmbito nacional. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) previu em seu artigo 210 que deveriam ser fixados conteúdos mínimos no ensino fundamental como o objetivo de assegurar uma formação básica comum.

Com a aprovação da LDB (BRASIL, 1996), foi feito um direcionamento mais explícito no sentido da criação da referida base curricular de abrangência nacional, como segue:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

[...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, **que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;** (BRASIL, 1996 – grifo do pesquisador)

[...]

ART. 26. **Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996 – grifo do pesquisador).

Apesar de já existir a previsão legal para a implantação de um documento curricular comum de abrangência nacional desde 1988, não havia por parte do Estado, nenhum movimento no sentido de implantação de um currículo unificado até o ano de 2015, quando se iniciaram as discussões para a elaboração da BNCC. Esta, por sua vez, tendo em vista a sua amplitude e importância foi elaborada e aprovada em tempo recorde, pois, sua primeira versão oficial compreende a educação infantil e o ensino fundamental que foi homologada em 20 de dezembro de 2017²¹.

²¹ A BNCC é homologada. Notícia. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>. Acesso em: 23 fev. 2023.

As pesquisadoras Tarlau e Moeller (2020) se debruçaram em um estudo para descobrir quem iniciou o processo de discussão e elaboração da BNCC, e constataram que a iniciativa partiu originalmente de uma Organização Não Governamental (ONG) - Fundação Lemann - que, em 2013 promoveu um encontro nos Estados Unidos com um grupo seletivo de convidados para discutir e planejar a implantação de um documento curricular de abrangência nacional no país. A partir daquele momento a referida ONG, por meio de uma organização chamada Movimento pela Base, mobilizou todos os esforços por meio de financiamento, qualificação de profissionais, consultoria com pesquisadores internacionais e mobilização no campo político-partidário para o andamento das discussões e aprovação da versão final da BNCC.

Há, portanto, um claro interesse empresarial na aprovação da BNCC no sentido de influenciar as políticas públicas voltadas à educação brasileira, seja com interesses mercadológicos, seja como forma de influenciar diretamente a governança da educação do país. Assim, conforme as pesquisadoras,

Embora não afirmemos, neste artigo, que a Fundação Lemann está tentando implementar um paradigma educacional neoliberal, **há certamente implicações na tentativa de promover esse estilo gerencial corporativo na esfera pública brasileira**. No mínimo, **não é uma solução neutra para os problemas educacionais enfrentados pelos alunos brasileiros; é uma visão política**, muito específica, sobre como as escolas e a sociedade devem funcionar (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 595 – grifos do pesquisador).

Confirma-se, portanto, a tese de que no campo curricular há uma disputa entre forças antagônicas e que geralmente ela é vencida por aqueles que dispõem de maior poderio econômico de forma que conseguem mobilizar até mesmo a máquina estatal no sentido da aprovação e elaboração do documento que regulamenta o referencial curricular de toda (ou quase toda) a educação básica nacional.

Apple (2013), em artigo escrito originalmente ainda em 1992, já alertava que a criação de um currículo de abrangência nacional serviria para os interesses das classes dominantes, e que, sob esses moldes, em nada seria positivo para aqueles que estão na condição de exploração. De acordo com o autor, os interesses daqueles que estão nas classes dominantes,

[...] concentram-se muito pouco na melhoria das oportunidades de vida das mulheres, das pessoas de cor ou da classe trabalhadora. Em vez disso, está empenhado em prover as condições educacionais tidas como necessárias para não só aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, mas também para resgatar um passado romantizado [...] (APPLE, 2013, p. 80 e 81)

Por outro lado, Apple (2013) afirma que dentre os objetivos de estabelecer um currículo de abrangência nacional está a implantação de um sistema de avaliação nacional estandardizados, assim detalhados pelo autor,

Paralelamente, há um sistema nacional de exames ou testes de aproveitamento – que não só são dispendiosos, mas que também consomem um tempo considerável para serem aplicados em sala de aula – para todos os alunos de escolas públicas [...] (APPLE, 2013, p. 75).

As avaliações em escala nacional já foram implantadas no Brasil desde 1990 por meio do SAEB²² (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) que avalia o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos mesmos moldes previstos por Apple.

Na mesma direção, Tarlau e Moeller (2020) visualizam que um dos objetivos da implantação da BNCC é o aperfeiçoamento do uso dos testes padronizados além de outras ações que, entende-se como perniciosas para o desenvolvimento de uma educação que busca a formação humanizada do ser humano e não vise unicamente atender aos interesses do capital. As autoras entendem que,

A promoção de padrões nacionais curriculares e de aprendizagem, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, pode ser usada para aumentar os testes padronizados, as avaliações de professores e o pagamento por mérito, além de introduzir aulas roteirizadas — e tudo isso é parte integral de um modelo educacional voltado para o mercado (TARLAU; MOELLER, 2020 – grifos do pesquisador).

A justificativa oficial de criar um currículo unificado e um sistema de avaliação nacional como forma de unificar e melhorar os resultados da educação do país, na percepção de Apple (2013), poderá trazer um resultado contrário do esperado, no sentido de agravar as desigualdades já existentes nas diferentes regiões do país, gerando graves consequências para a população mais pobre. Nessa direção,

Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão dadas as diferenças de recursos e classe social e a segregação racial. Em

²² Para mais informações sobre a trajetória histórica do SAEB consultar: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em 23 fev. 2023.

lugar de coesão cultural e social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e “os outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes (APPLE, 2013, p. 89).

Em função da realidade social vivida no país atualmente, com o aumento da pobreza, da fome e da polarização política e social, é surpreendente como o autor, ainda em 1992, conseguiu antever as consequências nefastas para a população mais pobre ocasionada pelas ações implementadas na educação ao longo dos últimos anos.

Diante disso, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos é necessário questionar: como fica a situação da EJA tendo em vista a implantação da BNCC? A resposta não é nada animadora tendo em vista que, em absoluto descaso com essa modalidade de ensino, não se tratou da EJA em nenhuma parte do referido documento. Catelli Jr. (2019) afirma que,

Na segunda versão da BNCC, lançada em abril de 2016, houve algum esforço para incluir a EJA no texto curricular. Entretanto, a solução encontrada foi bastante artificial. Onde antes se lia “crianças e adolescentes”, passou a figurar “crianças, adolescentes, jovens e adultos” (CATELLI JR, 2019, p. 314)

Segundo o autor, o que serviria para contornar o problema da ausência da EJA no documento acabou por agravar ainda mais os problemas, haja vista que tornou o currículo ainda mais homogêneo desconsiderando completamente as especificidades da EJA e tratando todos como sendo alunos do Ensino Fundamental ou Ensino Médio na modalidade regular. Dessa forma,

Está muito claro a objetividade do silenciamento da EJA na BNCC, cuja modalidade não foi contemplada com o mesmo respeito e seriedade, assim como a educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, negligenciando para os sujeitos da EJA a oportunidade de um diálogo coerente com sua história pessoal, desejos e dificuldades no acesso à escola e sobretudo com o sentido e significado da diversidade para este segmento (DOURADO *et al.*, 2021, p. 215).

Não há nenhuma intencionalidade em ofertar para o trabalhador jovem e adulto uma educação que seja adequada à sua realidade, sua vida e a sua forma de enxergar o mundo. Resta aos sistemas de ensino estaduais e municipais aplicarem os currículos do ensino regular - tanto do ensino fundamental quanto do ensino

médio - à EJA em um tipo de arranjo que mais traz prejuízos concretos do que ganhos pedagógicos. Ocorre, portanto, o que descrevem Gadotti e Feitosa (2018):

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-se 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; FEITOSA, 2018, p.139).

É importante considerar que a mera inclusão da EJA na BNCC não iria resolver de pronto todos os problemas e obstáculos enfrentados; no entanto, não a mencionar reforça a posição marginal em que se encontra a política de EJA no Brasil que:

[...] com poucos recursos e baixo interesse de muitas gestões públicas, continua a fortalecer a ideia de que basta educar as crianças para, em breve, extinguir naturalmente a EJA. Ocorre, entretanto, que grande parte do público da Educação de Jovens e Adultos são as crianças e jovens que entram na escola e que, por diferentes caminhos no caso brasileiro, são excluídas, tornando-se público da EJA (CATELLI JR, 2019, p. 315 e 316).

Cria-se, portanto, um ciclo vicioso do fracasso escolar e da exclusão social, pois, como já citado anteriormente, se os adultos trabalhadores fossem adequadamente alfabetizados e pudessem dar prosseguimento na sua vida estudantil, haveria uma chance muito maior de seus filhos se tornarem adultos bem-sucedidos no campo da sua formação pessoal.

Evidencia-se que não há da parte do governo federal um documento norteador do currículo destinado exclusivamente à EJA que considere os conhecimentos, a cultura e as vivências dos estudantes dessa modalidade de ensino. Existe, portanto, uma necessidade premente de que estados e municípios, de forma democrática e participativa elaborem seus currículos voltados para a EJA considerando-se suas especificidades e necessidades (CARVALHO et al, 2020).

Para além da dependência dos órgãos governamentais, entende-se também ser muito importante que os educadores se mobilizem no sentido de ofertar, dentro das suas possibilidades, uma EJA que esteja atentas às peculiaridades do seu público, que busque desenvolver nos jovens e adultos o desejo de realizar seus sonhos nas mais diversas direções, por exemplo: ingressar em curso de nível

superior, ampliar suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho e especialmente melhorar sua participação social com consciência e esclarecimentos necessários para questionar as arbitrariedades e explorações recorrentes.

2.3 As finalidades educativas escolares e a busca pela escola socialmente justa

Levando-se em conta a possibilidade de construção de uma escola que seja socialmente justa, mesmo em uma sociedade capitalista e neoliberal, portanto, desigual e excludente, é preciso considerar a importância do currículo adotado. Nesse sentido, Libâneo (2019) trabalha com a ideia de que, um currículo que busca a formação cultural e científica por meio de uma visão dialética histórico-cultural é o mais indicado para se alcançar esse objetivo, o da escola socialmente justa. Conforme esse autor, “[...] a qualidade social desse currículo se mostra ao assegurar a todos os alunos os meios para se apropriarem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, desenvolverem-se cognitivamente, afetivamente e moralmente” (LIBÂNEO, 2019, p. 47).

A escola não pode, desta forma, ter suas finalidades voltadas apenas para o desenvolvimento de competências e habilidades e nem somente para acolher e proteger socialmente seus alunos. Isto porque, ao se limitar a esse atendimento “não propicia os meios de desenvolver processos de pensamento que impulsionem a reflexividade e a criticidade” (LIBÂNEO, 2019, p. 47).

Nessa perspectiva de formação com cunho meramente utilitarista, voltado apenas para o desenvolvimento de competências, a própria sociedade passa a enxergar na escola apenas o local em que se busca aperfeiçoamento para a entrada no mercado de trabalho. Na Educação de Jovens de Adultos do ensino médio, esse entendimento está muito presente principalmente entre os mais pobres; tendo em vista que boa parte dos alunos relata durante as aulas que só voltaram a estudar por causa das exigências do mercado de trabalho,

[...] Muitas famílias e muitos jovens-alunos enxergam a escola como a única possibilidade de ter um futuro melhor, com um bom emprego, com melhor situação socioeconômica, entre outros. Essa visão neoliberal utilitarista é realidade no Brasil, não apenas nas escolas públicas (CALLAS, 2020, p. 81).

Em virtude desse estreitamento da função da escola no sentido de apenas formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, deixa-se de fora o papel de formar o ser humano na acepção mais ampla desse termo. O lugar do saber, da construção do conhecimento, do acesso aos bens culturais acumulados ao longo da história, de acordo com Charlot (2005), ficam relegados a um plano secundário, ou até, muitas vezes, excluídos do fazer pedagógico da escola. Segundo o autor,

[...] pouco a pouco, a ideia se impõe como uma evidência, inclusive para os jovens e para seus pais, de que se vai à escola para se ter mais tarde um emprego, um bom emprego, para subir na escala social. (...) A escola como espaço de saber e de cultura desaparece aos poucos, dando lugar à escola como meio de inserção profissional e de acesso ao dinheiro (CHARLOT, 2005, p. 139).

Em contraponto a essa educação que forma exclusivamente para o mercado de trabalho, há a necessidade de se repensar as finalidades educativas da escola pública, especialmente, daquelas que ofertam a educação a jovens e adultos. De acordo com Libâneo (2022), não se pode desvincular a ideia de escola socialmente justa das suas finalidades educativas, haja vista que essas influenciam até mesmo o funcionamento da escola no seu cotidiano. Segundo esse autor,

Acepções sobre escola justa e didática vinculam-se a concepções de finalidades educativas da educação escolar, uma vez que essas, além de compor os pressupostos para a definição de políticas educacionais e de diretrizes curriculares, orientam diretamente o desenvolvimento das formas de funcionamento das escolas e do trabalho dos professores (LIBÂNEO, 2022, p. 223).

Libâneo (2019) evidencia que quando se defende a escola socialmente justa é preciso entender que as finalidades educativas escolares não estão jamais em posição de neutralidade. Dito isso, o autor mostra que há uma certa disputa de interesses entre os grupos sociais na definição desses valores e ideais da escola a depender do tipo de formação que se queira que a escola ofereça para os seus cidadãos,

As finalidades educativas não são neutras, pois as escolhas de ideais, valores, intencionalidades inserem-se em contextos político, econômico, cultural, socioeducativo. Com efeito, as práticas educativas numa sociedade fazem parte da dinâmica das relações sociais, o que significa que precisam ser investigadas como expressão de interesses conflitantes entre as classes e grupos sociais (LIBÂNEO, 2022, p. 225).

Ainda analisando esse campo de disputas entre as classes sociais, no que diz respeito às finalidades educativas escolares, Libâneo (2022) identifica duas finalidades da escola que, na prática, se contrapõem e que a partir da escolha de uma delas pela sociedade, há um desdobramento para todo o sistema de ensino, desembocando no trabalho da escola e dos professores,

No plano internacional, é evidente a disputa no mundo todo por duas visões de finalidades e funções da escola contrapostas, a neoliberal e a sociocrítica; duas visões que levam a diferentes modos de conceber o funcionamento da sociedade, duas visões acerca do destino humano das pessoas e, portanto, duas visões pedagógicas. A visão neoliberal, em plena vigência no sistema educacional brasileiro, pleiteia uma escola para a formação de capacidades produtivas por meio da preparação para o trabalho conforme interesses do mercado (LIBÂNEO, 2022, p. 226).

Assim, a partir do momento em que se escolhe a perspectiva de educação neoliberal em detrimento da sócio crítica, a formação para a emancipação do indivíduo fica comprometida. E, conforme mencionado anteriormente, o trabalho pedagógico da escola é apenas para que o cidadão ocupe um espaço delimitado no mercado de trabalho, sem lugar para o pensamento crítico e a formação plena do ser humano. Chega-se nesse ponto, ao que Libâneo (2022) chama de educação de resultados, a qual está inserida:

[...] na lógica das políticas de alívio da pobreza impulsionadas pelo Banco Mundial, em que a escola é colocada como estratégia do Estado para solução de problemas sociais e econômicos que venham a afetar a ordem social e política. Nos últimos anos, vem se destacando o papel da OCDE na orientação de políticas educacionais de países emergentes por meio de implantação de currículos supranacionais. **Embora mantenha intacta a concepção utilitarista economicista individualista, postula não mais as estratégias de alívio da pobreza, mas as de bem-estar individual e social para todos** (LIBÂNEO, 2022, p. 227 – grifo do pesquisador).

Portanto, a partir das considerações supracitadas, observa-se que a visão neoliberal, orquestrada para a educação pelos organismos internacionais, vem aperfeiçoando as suas concepções de finalidades educativas ao longo do tempo. Desse modo, se antes buscava o alívio da pobreza por meio da educação, agora o objetivo é o “bem-estar individual”, reforçando ainda mais a formação individualista utilitária da escola em total contradição com aquela que de fato se considera a escola socialmente justa. Dentro desse entendimento,

[...] na perspectiva da educação de resultados, escola justa é a que distribui a todos um conhecimento “mínimo” constituído de competências, habilidades e valores para o trabalho, aferidos por testes padronizados, em articulação com ações socioeducativas de socialização e integração social, visando inserção dos indivíduos na economia de mercado local e global (LIBÂNEO, 2022, p. 227).

Desse modo, a escola que oferta o conhecimento mínimo, na percepção desta pesquisa, não é a escola que seja socialmente justa, exatamente pelo fato de excluir grande parte da sociedade do acesso ao conhecimento mais elaborado, construído ao longo de anos que fica restrito a uma pequena parcela dos cidadãos geralmente oriundos de famílias abastadas e que têm acesso à escola para os ricos (LIBÂNEO, 2018).

Libâneo (2022) trabalha com a ideia da construção da escola socialmente justa que busque alargar as capacidades dos alunos por meio do acesso à herança cultural e científica produzida pela humanidade por meio da adoção de um posicionamento que dê centralidade a uma escola que busca a formação cultural e científica articulada com a diversidade sociocultural. Esse posicionamento seria influenciado pelas finalidades educativas escolares e,

[...] corresponde à ideia de que a educação escolar mais justa é aquela que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades humanas expressas na cultura e na ciência, provendo os meios cognitivos, afetivos e morais para os alunos se apropriarem dessas capacidades e, assim, alcançarem autonomia, liberdade, capacidade de participação e intervenção na realidade social [...] (LIBÂNEO, 2022, p. 229).

No entendimento desse autor, escola socialmente justa, dentre outros benefícios, contribui decisivamente para que os alunos consigam alcançar patamares satisfatórios de autonomia, liberdade e possibilidade de ação em prol de modificar positivamente a realidade social.

Além do estreitamento das funções da escola e do alcance do ensino produzido pela educação focada simplesmente em resultados, surge um novo desafio no processo de concepção da escola socialmente justa que é a forma como a escola deve lidar com a diversidade cultural. Charlot (2005) evidencia a necessidade de construção de uma mundialização-solidariedade que é proposta em contraposição à globalização neoliberal em curso na sociedade contemporânea.

Assim, a escola socialmente justa poderá contribuir para a construção dessa mundialização-solidariedade, no entanto, o autor alerta para dois desafios a serem enfrentados no campo da diversidade cultural,

Do ponto de vista da problemática da cultura, o desafio de uma mundialização-solidariedade é, portanto, duplo: quanto à situação atual, acolher a diversidade cultural sem, no entanto, fechar-se em culturas fechadas em si mesmas; quanto à globalização e ao universalismo abstrato e alienante do dinheiro, desenvolver um universalismo da cultura como condição humana, universalismo que integre a diferença cultural. E se perguntarem o que isso quer dizer concretamente, no dia-a-dia da escola, a resposta é fácil: não ensinar informações, mas saberes, ensinar para que os jovens compreendam melhor o sentido do mundo, da vida humana, das relações com os outros, das relações consigo mesmo (CHARLOT, 2005, p. 140).

A diversidade cultural, portanto, é parte importante da estruturação da escola socialmente justa, no entanto, compreender e buscar atender às demandas da diversidade cultural não pode ser exclusivamente a finalidade dessa escola. O autor ainda esclarece que nessa seara o desafio é duplo: primeiro acolher a diversidade cultural sem, no entanto, se fechar em culturas fechadas; e, segundo desenvolver um universalismo cultural por meio do acesso aos estudantes à cultura do mundo de modo mais ampliado, mais universal. Nesse sentido, entende-se que a escola deve ir além da perspectiva de apenas considerar a diversidade cultural dos seus alunos, pois, tal diversidade cultural se constitui como ponto de partida para a construção da escola socialmente justa como entende Libâneo (2022) quando afirma que,

[...] na visão sociológica/sociocultural/identitária, fazer justiça social na escola corresponde diretamente a promover o atendimento à diversidade sociocultural dos alunos numa educação intercultural e, numa visão mais radical, promover ações educativas voltadas ao reconhecimento das identidades culturais, com base nas diferenças entre os indivíduos (...) **ressalta-se a tendência a reduzir a preocupação com o acesso aos conhecimentos historicamente constituídos e com as questões propriamente pedagógicas, dando mais peso às práticas socioculturais** (LIBÂNEO, 2022, p. 228 – grifo do pesquisador).

Ainda dentro desse entendimento, no momento em que a escola busca dar centralidade apenas às questões relativas à diversidade cultural como finalidade última do seu fazer pedagógico, deixa de lado o acesso aos conhecimentos que podem propiciar aos alunos uma formação mais ampliada e capaz de fazê-los se desenvolver integralmente. Não se pode deixar de lado os aspectos que são

universais do ser humano, aquilo que é e deve ser considerado igual para todos os homens, o que muitas vezes é desconsiderado. Segundo Charlot (2005),

A dimensão universalista, referente ao que é comum a todo homem para além de qualquer diferença cultural, também não é levada em consideração. A questão da diferença cultural e do universalismo, do direito a ser diferente culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhante – igual! (CHARLOT, 2005 p. 143).

Concordando com Charlot, Libâneo (2022) sinaliza que essa universalidade de alguns aspectos dos seres humanos é respeitada quando ocorre o acesso à gama de conteúdo. E, conforme o autor, esse acesso é fundamental na construção da escola socialmente justa, pois assim é possível promover a igualdade de todos os alunos, independentemente de sua origem e classe social. Dessa forma,

[...] sem se apropriarem dos conteúdos escolares que possibilitam o fortalecimento das capacidades intelectuais, as crianças e jovens não terão assegurado o seu direito a se desenvolverem, a formarem novas capacidades de pensamento, a estabelecerem relações entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos vividos nas esferas do local, do comunitário, do global, do planetário [...] (LIBÂNEO, 2022, p. 229).

Compreende-se, portanto, que uma das condicionantes para que se estabeleça a escola como socialmente justa é exatamente quando se dá acesso a todos os alunos aos conteúdos escolares possibilitando-lhes desenvolverem as suas capacidades intelectuais, bem como contribua para desenvolver a autonomia de pensamento e a criticidade.

Em consonância com Libâneo (2022), entende-se que ao se buscar construir uma escola socialmente justa, é necessário garantir a igualdade dos indivíduos por meio do acesso à educação de qualidade ao mesmo tempo em que deve haver a articulação dessa formação (fundamentada em conhecimentos técnicos e científicos) com as condições sociais e de vida dos estudantes, chegando-se à identificação de dois princípios que devem nortear a escola socialmente justa conforme explicado a seguir pelo autor,

A escola socialmente justa põe em prática dois princípios: o primeiro, o princípio ético-político de assegurar a todos o direito ao desenvolvimento de suas potencialidades por meio da educação e do ensino, condição da igualdade entre os seres humanos. O segundo, o princípio pedagógico da articulação entre a formação cultural e científica e as condições sociais, culturais e materiais concretas de vida, de modo a levar em conta a

diversidade social e cultural e, especialmente, em suas formas de desigualdades sociais e escolares (LIBÂNEO, 2022, p. 232).

Nota-se que a concepção de escola defendida pelo autor (socialmente justa) é aquela que garante efetivamente o acesso a uma educação que propicia uma mudança qualitativa na vida dos cidadãos, principalmente aqueles que são público-alvo da educação de jovens e adultos. Essa educação não é apenas um instrumento de qualificação para a formação de força de trabalho para alimentar o mercado. E, de acordo com Charlot (2005), é a tradução de um direito inerente ao ser humano, uma formação que conta com a merecida amplitude, como segue,

O direito à educação não é simplesmente o direito de ir à escola; mas o direito à apropriação efetiva dos saberes, dos saberes que fazem sentido – e não de simples informações dadas pelo professor ou encontradas na Internet –, de saberes que esclareçam o mundo – e não de simples competências rentáveis a curto prazo; o direito à atividade intelectual, à expressão, ao imaginário e à arte, ao domínio de seu corpo, à compreensão de seu meio natural e social; o direito às referências que permitem construir suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo (CHARLOT, 2005, p. 148).

Entende-se, desse modo, que as finalidades educativas da escola socialmente justa não buscam uma escola que oferta uma educação restrita e restritiva (LIBÂNEO, 2018), voltada exclusivamente para a formação direcionada a atender as demandas do mercado de trabalho por meio da imposição de competências e habilidades aos alunos, com o objetivo do alívio da pobreza e do estabelecimento do ser humano caracterizado pelo individualismo utilitarista (LENOIR *et al.*, 2016). Em consonância com Libâneo (2022), evidencia-se que,

Em síntese, justiça social na escola consiste em assegurar os meios de prover aos alunos, especialmente àqueles que mais precisam dela, a formação científica e cultural necessária, em conexão com a diversidade sociocultural, para o desenvolvimento de motivos e competências para participar de tarefas na sociedade de modo crítico e transformador [...] (LIBÂNEO, 2022, p. 232).

A escola socialmente justa é caracterizada pelo estabelecimento de um ensino voltado para o desenvolvimento humano propiciado pelo acesso aos conteúdos construídos cultural e cientificamente ao longo da trajetória da humanidade. Essa escola busca desenvolver as potencialidades do cidadão e dar-lhe o poder de decidir com autonomia e consciência crítica sobre a construção da

sua trajetória de vida, sem abandonar, no entanto, as especificidades culturais e a realidade social de cada um.

No presente capítulo, buscou-se consolidar o entendimento sobre o que são as finalidades educativas nas escolas e quais são as interferências que as mesmas ocasionam no currículo e conseqüentemente em todo o funcionamento da educação por meio da ideologia, e influenciada principalmente pela globalização e pelo neoliberalismo.

Em seguida compreendeu-se que o currículo de acordo com a perspectiva da teoria crítica é dinâmico e está situado em um território de disputas no qual novamente existe uma forte influência da ideologia e dos aspectos econômicos. Por fim, adotando-se a visão de Libâneo (2019; 2022) sobre currículo, verificou-se que é necessário a escola promover a formação cultural e científica por meio de uma visão dialética histórico-cultural especialmente para os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

3. AS FINALIDADES EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO TOCANTINS: O REFERENCIAL CURRICULAR CONTRIBUI PARA A CONSTITUIÇÃO DE UMA ESCOLA SOCIALMENTE JUSTA?

Este capítulo apresenta um estudo documental do Instrumento Curricular da EJA do Tocantins, das Leis, das normativas e resoluções que regulam a EJA. É feita também uma análise crítica do referido documento que norteia as ações pedagógicas dessa modalidade de ensino no Estado. Ainda neste capítulo são feitas considerações referentes à EJA, suas finalidades educativas escolares dentro da perspectiva da escola socialmente justa que busca a emancipação dos sujeitos por meio da formação crítica do ser humano.

3.1 Documentos que referenciam o currículo da EJA no Brasil e no Estado do Tocantins

Atualmente o documento que normatiza o currículo da Educação de Jovens e Adultos no Tocantins é denominado de Reordenamento²³ Curricular da Educação de Jovens e Adultos 2021 (TOCANTINS, 2021). O título do documento dá a ideia de que se trata de uma adequação a um currículo inscrito anteriormente e que, aparentemente, não mais cumpria sua finalidade educativa, necessitando ser reordenado. Ao passo que,

A elaboração do reordenamento orientador, quanto às práticas pedagógicas e desdobramentos das políticas curriculares voltadas para a Educação de Jovens e Adultos do Estado do Tocantins, **estabelece um repensar quanto às concepções pedagógicas, tendo em vista as especificidades do público** atendido na modalidade, suas características, contextos culturais e sociais e saberes construído durante suas experiências de vida (TOCANTINS, 2021, p. 4 – grifo do pesquisador).

O Reordenamento Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Tocantins está dividido em duas partes principais. A primeira é composta pela apresentação do documento em seguida destaca-se a base legal que inspira o referido documento, posteriormente o documento apresenta quais são os seus

²³ **re·or·de·na·men·to**, substantivo masculino: *Ato ou efeito de reordenar.* **re·or·de·nar**, verbo transitivo: 1. *Ordenar segunda vez.* 2. *Tornar a pôr em ordem.* Fonte: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/reordenamento> Acesso em: 26 fev 2023.

princípios pedagógicos e por fim descreve como dever ser a avaliação. A segunda parte do documento é composta basicamente pela indicação das competências, habilidades e sugestão de objetos de conhecimento distribuídos pelos períodos e suas respectivas disciplinas.

Observa-se, ainda, que desde a apresentação o Reordenamento Curricular já se coloca completamente alinhado com a BNCC e com o Documento Curricular do Território do Tocantins (DCT), conforme segue,

Os preceitos e propostas deste documento estão em consonância como a Base Nacional Comum Curricular-BNCC e Documento Curricular do Território do Tocantins- DCT. Em sua elaboração atentou-se, também, para as metas e estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Estadual de Educação PEE-TO, como instrumentos que regem todas as iniciativas do poder público (TOCANTINS, 2021, p. 5).

Ao se apresentar alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) identifica-se que o Reordenamento Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Tocantins possui em suas bases os pressupostos evidenciados na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990). No que se refere ao conceito de aprendizagem, o documento curricular trabalha a ideia do desenvolvimento das competências e habilidades por parte do aluno, o que o torna definitivamente alinhado com a BNCC.

Na perspectiva das novas políticas curriculares, a aprendizagem não se restringe somente aos conteúdos, se estende, também, ao desenvolvimento de habilidades e competências, que se caracterizam por relacionar teoria (conceitos) com aplicabilidades concretas; práticas significativas (procedimentos) frente aos desafios da vida; proporções efetivas frente ao mundo e a sociedade (atitudes e valores) e a progressão de estudos (TOCANTINS, 2021, p. 7)

Dito isso, observa-se que está voltado única e exclusivamente para formar os alunos de acordo com as suas necessidades básicas de aprendizagem; e, por isso, está em consonância com a Declaração de 1990.

Tendo em vista o alcance das finalidades educativas definidas pelo projeto neoliberal para a educação, na perspectiva da governança mundial dos sistemas educacionais, é suficiente que o foco da escola recaia sobre a **produção de resultados de aprendizagem mínima, de cunho imediatista, por processos de ensino aligeirados, que possibilitem aos alunos apenas conhecimentos diretos e superficiais dos conteúdos** (FREITAS; LIBÂNEO; SILVA, 2018, p. 98 – grifo do pesquisador)

Os textos que sustentam o referencial curricular da EJA do Ensino Médio do Tocantins deixam claro que apenas a formação superficial e naturalmente aligeirada, por se tratar de uma modalidade de ensino supletivo, é suficiente para garantir ao aluno o acesso aos conhecimentos básicos.

No que se referem aos princípios pedagógicos quando trata do papel do aluno no processo de aprendizagem, o documento curricular da EJA do Tocantins evidencia a inteira responsabilização do próprio aluno pelo seu sucesso (ou fracasso), estabelecendo que:

O Estudante deve ser compreendido como sujeito de sua aprendizagem; respeitado em seus potenciais e capacidades diferenciados, devendo - se, ainda, ser consideradas suas histórias de vida, experiências e expectativas. **É fundamental que o estudante assuma a responsabilidade pela obtenção de seu próprio conhecimento**, percebendo-se como o protagonista, sem perder de vista o papel da escola (TOCANTINS, 2021, p. 7 – grifo do pesquisador).

Observa-se no texto citado, que há uma decisão no sentido de responsabilizar os próprios alunos pela sua trajetória escolar. Conforme Freitas (2012), isso representa uma estratégia do sistema de ensino que utiliza as finalidades educativas escolares fundamentadas em valores neoliberais para implantar o chamado neotecnicismo. Segundo esse autor:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo” (FREITAS, 2012, p. 383 – grifo do pesquisador).

A perspectiva da responsabilização está totalmente alinhada aos princípios neoliberais, uma vez que não são levadas em consideração as condições de vida econômica e social na qual o estudante está inserido. É como se todos tivessem as mesmas condições de chegar ao mesmo grau de formação independentemente de onde tenha vindo (origem social). Sob esse entendimento, aquele que não consegue chegar ao nível de resultados satisfatórios de aprendizagem é o responsável pelo seu próprio fracasso. Assim, a responsabilização,

[...] está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383 – grifo do pesquisador).

Dentre o conjunto de ficções criadas nas sociedades neoliberais existe esta que impõe ao próprio indivíduo a responsabilidade pelos seus fracassos, tanto na educação quanto na vida, sob a égide de que para todos foram dadas oportunidades iguais. Essa lógica é ainda mais perversa no âmbito da EJA, tendo em vista que os alunos que vivenciam essa modalidade de ensino já experimentam a exclusão social desde o início da sua idade escolar, seja porque não tiveram acesso à escola na idade correta, seja porque quando tiveram acesso, não alcançaram sucesso na aprendizagem. Assim,

A ficção mais eficaz e banal consiste em fazer de conta que os resultados escolares dos alunos são consequência direta de seu trabalho, de sua coragem, de sua atenção, enfim de tudo o que engajam livremente no seu trabalho escolar (...) fazendo da desigual performance dos alunos o produto de seu mérito, concebido como a manifestação de sua liberdade e, portanto, de sua igualdade (DUBET, 2008, p. 40).

Ainda em referência ao documento - Reordenamento Curricular da EJA do Estado do Tocantins -, no item “Base Legal”, ficam estabelecidas as funções da EJA para o sistema estadual de educação, como segue:

- a) FUNÇÃO REPARADORA, que significa o direito a uma escola de qualidade. Para isso, a EJA necessita ser fundamentada em um modelo pedagógico próprio. Essa função também deve possibilitar a construção de oportunidades concretas de garantia da presença dos jovens e dos adultos na escola;
- b) FUNÇÃO EQUALIZADORA, que tem o objetivo de reparar os efeitos da exclusão do sistema de ensino sofrido pelos trabalhadores ao longo dos anos. Uma das alternativas é garantir mais vagas para esses novos estudantes, demandantes de uma nova oportunidade de equalização;
- c) FUNÇÃO PERMANENTE, que se refere à atualização de conhecimentos por toda a vida;
- d) FUNÇÃO QUALIFICADORA, aquela que faz um apelo às instituições de ensino e pesquisa para que assumam a produção em EJA (TOCANTINS, 2021, p. 6)

É importante ressaltar que as referidas funções estão fundamentadas no parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de autoria do professor Carlos Roberto Jamil Cury o qual trata do tema em destaque. No que se refere aos aspectos evidenciados no documento supracitado, o autor considera:

[...] **a função reparadora da EJA**, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. (...). Pode-se dizer que estamos diante da **função equalizadora** da EJA. (...). Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. (...). Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a **função permanente** da EJA que pode se chamar **de qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares (BRASIL, 2000, p. 7,10,11 – grifos do documento).

Entre as funções citadas nenhuma trata especificamente da formação do aluno em seus aspectos cognitivos. Nas duas primeiras funções evidenciadas no documento o objetivo é reparar as injustiças sociais cometidas com esses alunos ao longo do tempo e, por outro lado, a sua preparação para o mercado de trabalho de forma permanente por meio da chamada educação ao longo da vida.

É importante destacar que no parecer do professor Cury (BRASIL, 2000), a função permanente da EJA não é tratada de forma específica, ela é considerada ao mesmo tempo a função qualificadora. Por outro lado, no documento curricular do Tocantins para a EJA, essas funções estão separadas e cada uma tem sua especificidade.

Na parte do documento que trata dos princípios pedagógicos da EJA no Tocantins, observa-se uma clara referência ao ensino por competências, alinhado à nova BNCC e à lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que criou o chamado “Novo Ensino Médio”, conforme evidenciado a seguir:

Na perspectiva das novas políticas curriculares, **a aprendizagem não se restringe somente aos conteúdos, se estende, também, ao desenvolvimento de habilidades e competências**, que se caracterizam por relacionar teoria (conceitos) com aplicabilidades concretas; práticas significativas (procedimentos) frente aos desafios da vida; proporções efetivas frente ao mundo e a sociedade (atitudes e valores) e a progressão de estudos (TOCANTINS, 2021, p. 7 – grifos do pesquisador).

Observa-se no quadro abaixo, o exemplo de como o referencial curricular da EJA segue as diretrizes da BNCC. E, desse modo, define dentro da disciplina, as competências gerais em consonância com a BNCC, bem como as habilidades a serem desenvolvidas e, por fim, a sugestão de objetos de conhecimento (conteúdos).

Quadro 1 – Excerto do Reordenamento Curricular da EJA Tocantins da disciplina Arte do 3º segmento – Ensino Médio.

ARTE 3º segmento		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	SUGESTÃO DE OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>Competência 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas das linguagens (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re) produzem significação e ideologias.</p>	1º PERÍODO
		<p>Grupos Culturais: contextos e identidade; Apreciação, experimentação e réplicas.</p> <p>Música Clássica e Música de Compositores Tocantinenses. Propor o desenvolvimento da escuta pela análise de contextos históricos e culturais, tendo a música como referência da intencionalidade de ampliar, por meio de gêneros e estilos musicais de diferentes grupos culturais, o universo cultural dos estudantes e o seu posicionamento dentro desse universo.</p>
		2º PERÍODO
		<p>Grupos Culturais: contextos e identidade; Apreciação, experimentação e réplicas.</p> <p>Música Popular Brasileira e Música Étnica. Propor o desenvolvimento da escuta pela análise de contextos históricos e culturais, tendo a música como referência da intencionalidade de ampliar, por meio de gêneros e estilos musicais de diferentes grupos culturais, o universo cultural dos estudantes e o seu posicionamento dentro desse universo.</p>

FONTE: Reordenamento Curricular da Educação de Jovens e Adultos 2021 – 3º segmento (TOCANTINS, 2021, p. 10)

O Reordenamento Curricular da EJA segue também os preceitos contidos na reforma do ensino médio que é denominada “novo ensino médio”. Trata-se de uma proposta que foi implantada por meio da lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Sob os pressupostos desta nova proposta todo o currículo do Ensino Médio (EM) foi modificado, inclusive alterando a Estrutura Curricular da EJA²⁴ do Ensino médio.

Na nova Estrutura Curricular para a EJA que entrou em vigor a partir de 2022, além das disciplinas do grupo denominado “Formação Geral Básica”, constam também os chamados “Itinerários Formativos”; as unidades curriculares denominadas de Projeto de Vida (01 aula semanal); as Eletivas (02 aulas semanais)

²⁴ No Estado do Tocantins a “Estrutura Curricular” de determinada modalidade ensino, é o documento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e homologado pelo(a) Secretário(a) de estado da pasta da Educação, em que constam a relação das disciplinas de cada ano/série, assim como, e a quantidade de horas/aula semanal, semestral e total de cada componente curricular.

e Língua Espanhola (01 aula semanal). Para direcionar essas mudanças no que se refere especialmente aos novos componentes curriculares, inserindo-os na grade de aulas semanais da EJA, foi necessário implantar uma (01) aula não presencial por semana nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física e História.

Desta forma, o sistema estadual de ensino lançou mão das Diretrizes Operacionais da EJA, publicada por meio da Resolução CNE/CEB nº 01/2021 a qual prevê no seu artigo 18, uma forma de operacionalização da EJA - chamada de EJA combinada - que, por sua vez, possibilita que até 70% (setenta por cento) da carga horária poderá ser cumprida pelo aluno sem a presença do professor. Essa “carga horária à distância” ou não presencial pode ser cumprida pelo aluno com a resolução de atividades pedagógicas complementares elaboradas pelo professor regente, como segue,

Art. 17. **A EJA Combinada é uma forma de oferta presencial** e tem como base o cumprimento da carga horária mínima estabelecida para cada segmento/etapa de duas formas: direta e indireta.

Art. 18. Na EJA Combinada a carga horária direta será de, **no mínimo, 30% (trinta por cento), sempre com o professor**, para mediação dos conhecimentos, conteúdos e experiências; e carga horária indireta, **de no máximo 70% (setenta por cento) da carga horária exigida para a EJA, para a execução de atividades pedagógicas complementares**, elaboradas pelo professor regente (BRASIL, 2021, p. 5 – grifos do pesquisador).

É importante observar que tanto por parte do poder público federal (por meio do MEC e Conselho Nacional de Educação) como estadual (por meio da SEDUC), não há uma efetiva preocupação com a formação integral do aluno da EJA, ao passo que se estipulam normas e modifica-se a prática pedagógica no interior das unidades de ensino com o mero interesse em “cumprir tabela”. Sob os direcionamentos desses documentos o atendimento aos alunos de EJA é voltado à certificação a curto prazo, para que os mesmos sejam “entregues” ao mercado de trabalho sem um mínimo de formação acadêmica e precariamente preparados para desempenhar funções técnicas com menor grau de complexidade, geralmente no comércio e no setor de serviços.

Costa e Pessoni (2022) analisam criticamente as mais recentes modificações introduzidas pela Resolução CNE/CEB nº 01/2021, especialmente no que diz respeito à possibilidade de o estudante ter até 70% de sua carga horária realizada sem a presença e o acompanhamento do seu professor. Conforme os autores:

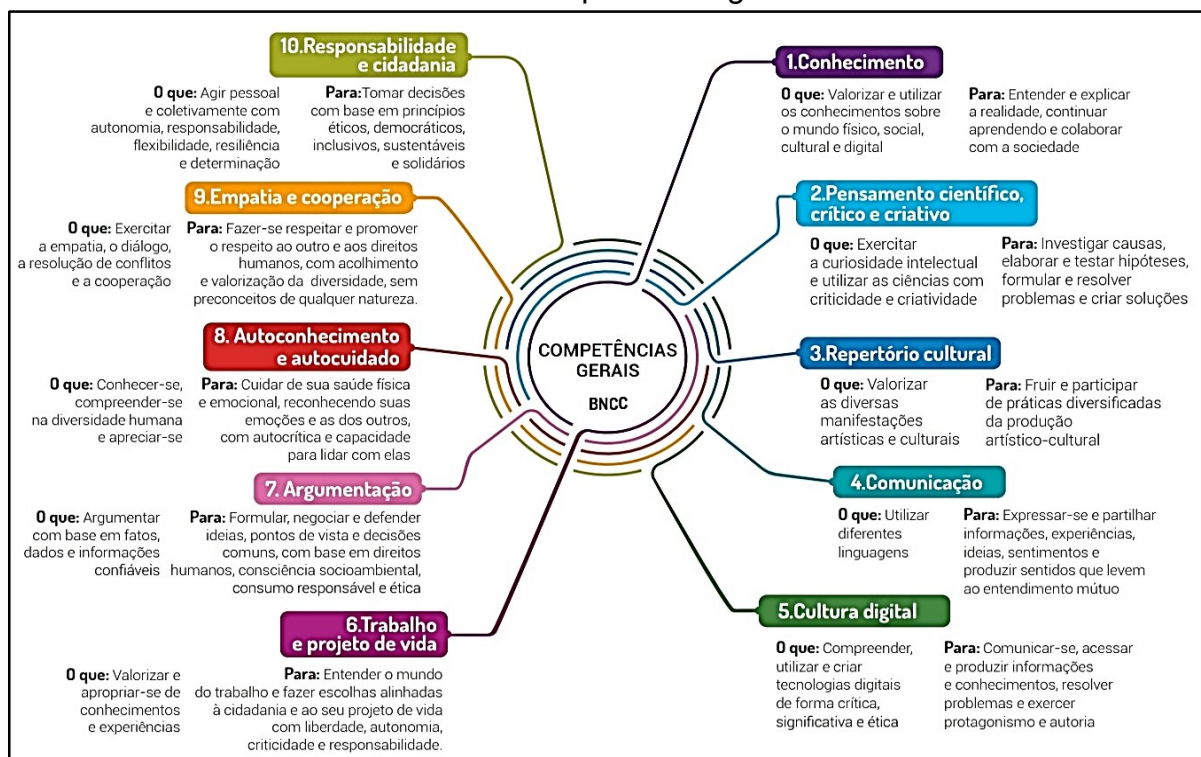
O que mais causa impacto é que a verdadeira finalidade da EJA, vai ser abandonada; pois, o espaço que antes seria onde o aluno buscaria recuperar a aprendizagem não alcançada, agora fica reduzido ao mínimo do mínimo e dependendo das ações e direcionamentos que o próprio aluno dará ao seu processo de aprendizagem, uma vez que estará distante fisicamente do/a seu/sua professor/a na maior parte do tempo (COSTA; PESSONI, 2022, p. 77).

Ainda no item que trata dos princípios pedagógicos do Reordenamento Curricular, observa-se uma ênfase nas 10 competências gerais da BNCC. O documento retrata que essas competências valorizam aspectos que antes eram deixados em segundo plano pela centralidade dada aos conteúdos. Evidencia-se, ainda, uma descrição detalhada dessas competências, conforme consta no documento:

[...] as dez competências gerais, indicadas na BNCC para a Educação Básica, apresentam novas dimensões para o currículo e atuação escolar, à medida que fortalecem aspectos que são colocados em prática pelos estudantes da modalidade, e evidenciam outros que, anteriormente, eram desconsiderados frente aos “conteúdos” (TOCANTINS, 2021, p. 8).

Essas dez competências mencionadas pelo documento estão dispostas no quadro abaixo:

Quadro 02 – As 10 competências gerais da BNCC



FONTE: Reordenamento Curricular da Educação de Jovens e Adultos 2021 – 3º segmento (TOCANTINS, 2021, p. 8).

Quando o referencial curricular da EJA do Tocantins assimila as competências gerais da BNCC, assume que essa modalidade de ensino deverá funcionar exatamente igual às turmas do ensino regular, sem que haja preocupação com as peculiaridades dos estudantes da EJA, suas necessidades e carências específicas.

É possível verificar, ainda, que o reordenamento curricular da Educação de Jovens e Adultos do Tocantins atende uma recomendação do Ministério da Educação. Nesse sentido, é importante compreender que esse reordenamento atende às determinações dos sistemas de ensino que, por força de Lei 14.113/2020 do Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), estabelece em seu artigo 14, § 1º e inciso V, que só fará jus ao recebimento da complementação chamada Valor Aluno por Resultado (VAAR) a rede ensino que cumprir cinco condicionalidades. E, entre esses, o quinto condicionante determina a adequação dos currículos dos sistemas de ensino à BNCC.

Art. 14. A complementação-VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso III do caput do art. 5º desta Lei.

§ 1º As condicionalidades referidas no caput deste artigo contemplarão:

[...]

V - **referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino** (BRASIL, 2020 – grifo do pesquisador).

Por meio dessa determinação observa-se que não cabe aos sistemas de ensino a escolha sobre aplicar ou não os princípios e normas curriculares estabelecidos pela BNCC. Isto porque, ao condicionar o recebimento de recursos à adequação dos currículos à BNCC, verifica-se uma tendência natural e de âmbito nacional de uniformização dos respectivos referenciais curriculares. Sendo assim, para que possa se manter, a EJA também acaba se adequando dentro de que é possível, aos ditames da BNCC:

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (...). **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, 2018, p. 16,17 – grifo do pesquisador).

Na contextualização das normas em âmbito nacional e estadual, torna-se perceptível que a tomada de posição do poder público em relação à Educação de Jovens e Adultos está diretamente relacionada às finalidades educativas. O que se observa é que está em curso uma reforma ampla e consistente no sentido de adequar as práticas pedagógicas e, por consequência, o processo de homogeneização do currículo e da formação dos estudantes jovens, o que ocasiona em prejuízos à sua formação e revela outros objetivos. Nesse sentido,

No plano educacional, ao invés da lógica republicana que preconizava uma educação de natureza emancipatória baseada na aquisição de conhecimentos emanados das disciplinas científicas e apoiado na razão (...), impõe-se a partir do final do século XIX uma concepção utilitária e individualista da educação (LENOIR *et al.*, 2016, p. 116-117).

Para compreender os pressupostos estabelecidos nas finalidades educativas sob a égide do neoliberalismo há que se considerar que existe uma diferença entre individualidade e individualismo. A primeira está mais relacionada com as características próprias da personalidade do ser humano e da sua maneira de se apresentar ao mundo. Já o individualismo é o que torna o indivíduo egocêntrico e narcísico, como se observa a seguir,

Individualidade não é individualismo: este relaciona tudo consigo mesmo, vê em todas as coisas apenas a si mesmo; a individualidade consiste apenas em querer ser si mesmo, para ser alguma coisa. (...) É do interesse da sociedade que eu defendo a individualidade. Quero o homem completo, espontâneo, individual, para que se submeta como homem ao interesse geral. Eu quero que ele seja senhor de si mesmo, para que seja melhor o servo de todos (LENOIR *et al.*, 2016, p 126).

Na sociedade capitalista é possível identificar uma ênfase no chamado individualismo utilitarista dentro das finalidades educativas escolares. Este, por sua vez, desenvolve características particulares e fundamentadas na centralidade da propriedade privada e interesse estritamente pessoal em todos os aspectos relacionados à convivência social. Sob esse entendimento, esse movimento apoia-se “[...] essencialmente no fato de um indivíduo apenas ser livre e independente, **capaz de estabelecer relações sociais com outros com base no interesse**

pessoal, na medida em que é proprietário de uma propriedade” (LENOIR *et al.*, 2016, p. 115 – grifo do pesquisador).

Observa-se que esse novo modo de conceber as relações sociais e a “negação” das relações comunitárias entre os indivíduos sustenta-se na maneira neoliberal de influenciar as relações humanas. Ou seja, não se trata de uma mudança apenas no campo econômico e de relações homem/trabalho/exploração, mas uma mudança profunda também na maneira como o ser humano percebe as relações sociais e, por isso, a convivência em sociedade. Conforme Lenoir *et al.* (2016, p. 116), “[...] com o desenvolvimento do capitalismo e o atual neocapitalismo da globalização, é essa lógica utilitária que triunfa e impõe práticas sociais, estruturas sociais e valores que estão em consonância com essa lógica”.

De acordo com as concepções desse autor, a lógica utilitária e individualista é transportada para dentro do sistema de ensino pelas finalidades educativas escolares, que buscam influenciar na formação de novos trabalhadores/consumidores. Assim, observa-se que, especialmente os alunos da Educação de Jovens e Adultos, muitos já inseridos no mercado de trabalho, ávidos por exercer o seu direito de propriedade, com o pensamento e a percepção voltados única e exclusivamente para si, se apropriam dessa lógica individualista. O que de fato ocorre é que,

[...] é a própria individualidade que explode e se dilui, que faz com que sua especificidade individual desapareça no individualismo que se junta ao que Marcuse (1968a) chamou de “homem unidimensional”, um seu anônimo, substituível, sugado por demandas econômicas e consumistas (LENOIR *et al.*, 2016, p. 126).

As finalidades educativas escolares traduzidas por meio dos documentos curriculares não apenas impõem ao currículo e às práticas pedagógicas o seu viés de utilidade imediata e de buscas de satisfação financeiro/material, mas impõe à subjetividade dos estudantes a ideia do individualismo com fortes características narcísicas. E, esses pressupostos atuam de forma a desgastar profundamente as relações comunitárias e de solidariedade, tornando a humanidade mais perversa e sem empatia.

A partir de tudo que já foi discutido em relação às finalidades educativas escolares, compreende-se que, ao ser construído, por força de lei, em conformidade com a BNCC a qual atende aos interesses e direcionamentos do mercado e dos

organismos internacionais, o currículo da EJA do Ensino Médio do Tocantins reflete as finalidades educativas que buscam a formação do estudante a partir das seguintes características:

- Formação com foco nas necessidades básicas da aprendizagem;
- Aprendizagem mínima de cunho imediatista e de caráter aligeirado;
- Responsabilização dos alunos pelo sucesso ou fracasso escolar;
- Ênfase na função da qualificadora da educação para o mercado de trabalho;
- Ensino com ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências, especialmente nas que tratam de sociabilidade e integração;
- Reorganização curricular da EJA com destaque para os chamados itinerários formativos e aulas não presenciais em detrimento do ensino das disciplinas do bloco denominado formação geral básica;
- Formação utilitária e individualista;
- Pouca perspectiva dos estudantes em dar continuidade à formação acadêmica no ensino superior;

Assiste-se, mais uma vez, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, ao processo de exclusão educacional, mesmo daqueles que estão matriculados nas turmas de EJA do Ensino Médio do Tocantins. E, ao mesmo tempo, prioriza-se uma educação centrada na formação para o mercado de trabalho, deixando de lado aquela que tem uma “concepção de desenvolvimento fundamentada numa perspectiva humana, democrática e de justiça social” (LIBÂNEO, 2019, p. 46).

Após compreender os aspectos documentais que permeiam as finalidades educativas presentes nos documentos norteadores da EJA no estado do Tocantins, no próximo tópico a pesquisa dedica-se a analisar a relação entre a EJA e as finalidades educativas escolares que tenham o foco na perspectiva da escola socialmente justa.

3.2 A EJA e as finalidades educativas escolares na perspectiva da escola socialmente justa

Quando se fala em escola socialmente justa, é preciso evidenciar que esse conceito é extremamente complexo e deve ser analisado levando-se em

consideração as possíveis ambiguidades que envolvem o tema, especialmente, porque é possível definir o termo justiça sob várias concepções e interesses.

Dubet (2004) traz algumas considerações sobre o que seria escola justa a partir de diferentes perspectivas e, por mais que o autor faça uso da microssociologia²⁵ para analisar a realidade da sociedade francesa, muitos de seus apontamentos se aplicam à realidade brasileira, especialmente no que se refere à educação das pessoas jovens e adultas.

O autor faz alguns questionamentos relativos a possíveis características da escola justa, destacando: a escola justa é aquela que coloca em prática os princípios da meritocracia? Seria aquela escola que busca compensar as desigualdades sociais? A escola justa seria a que busca garantir um mínimo de conhecimentos e competências aos alunos? A escola justa procura a integração de todos os alunos na sociedade e a utilidade de sua formação? Ou essa escola trabalha para minimizar os impactos das desigualdades escolares sobre desigualdades sociais? A escola justa objetiva desenvolver nos alunos seus talentos específicos, independentemente do seu desempenho escolar?

A cada questionamento realizado à escola socialmente justa, é possível perceber, mesmo que implicitamente, as suas finalidades educativas escolares que, por vezes, são antagônicas entre si a depender do tipo de concepção que se tem em relação ao papel da escola na formação dos jovens e adultos, principalmente os mais pobres.

Sob tal aceção, quando é oportunizado o acesso à escola para a grande maioria da população (mesmo que seja fora da 'idade certa', como no caso dos alunos da EJA) não fica exatamente configurado o quadro de democratização do ensino, mas, a efetivação da meritocracia como princípio essencial de justiça. Desse modo, ao receber todos os alunos, independentemente de sua origem social, "essa escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição" (DUBET, 2004, p. 541).

²⁵ Pode dizer-se que a microssociologia tem por objetivo estudar e compreender as relações entre atores sociais, quer sejam entre indivíduos, quer sejam entre grupos, e as posições e os papéis sociais que esses mesmos atores ocupam e desempenham no seio dos espaços sociais em que estão integrados. Fonte: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$microssociologia](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$microssociologia). Acesso em: 16 nov. 2022.

Percebe-se que na concepção neoliberal que norteia as políticas públicas e direciona as finalidades educativas escolares, um dos princípios que configura a escola justa é a meritocracia que permite a todos os alunos o acesso à mesma competição, sem considerar sua origem familiar e social. Conforme Dubet (2004), existem algumas dificuldades que esse entendimento de escola justa fundamentado na meritocracia apresenta, dentre as quais destacam-se:

1. Fundamentalmente a Sociologia da Educação mostra que a abertura de um espaço de competição objetiva **não elimina as desigualdades**. (...) 2. O modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, **ignorando as desigualdades sociais dos alunos**. (...) 3. Também é importante sublinhar uma certa crueldade do modelo meritocrático. Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, **os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso**. (...) 4. O modelo de igualdade de oportunidades implica sérios problemas pedagógicos. O princípio meritocrático pressupõe que todos os alunos estejam envolvidos na mesma competição e sejam submetidos às mesmas provas. **Ora as diferenças se aprofundam rapidamente, e alguns alunos parecem incapazes de continuar competindo**. (...) **Deixados de lado, são marginalizados em currículos diferenciados e ficam cada vez mais enfraquecidos** (DUBET, 2004, p. 542 e 543 - grifos do pesquisador).

A partir das percepções do autor observa-se que a educação que se apoia nos princípios da meritocracia está permeada por aspectos que atendem às finalidades educativas fundamentadas, por sua vez, em princípios neoliberais. Sob essa perspectiva de educação, dentre outros aspectos, destacam-se: a não eliminação das desigualdades sociais; a desconsideração da origem familiar e social dos alunos; a responsabilidade pelo fracasso na escola e na vida é atribuído ao próprio indivíduo e não às desigualdades econômicas e sociais; e, a criação de um currículo e uma escola própria para atender aos alunos das camadas sociais menos favorecidas, a escola “mais fraca para os pobres” (LIBÂNEO, 2018).

Para Dubet (2004), o acesso à escola não é garantia de democratização da educação. Isso não significa dizer que a igualdade de oportunidades não seja positiva no sentido de, *a priori*, garantir ao aluno jovem ou adulto pobre o acesso à educação que outrora lhe teria sido negada. No entanto, não é possível afirmar que apenas oferecer acesso à escola a esses alunos garante que ela (a escola) se torne socialmente justa. É necessário que seja ofertado algo mais a esses cidadãos. A igualdade de oportunidades, portanto, se torna uma “ficção necessária”, tendo em vista que,

A igualdade de oportunidades é necessária porque mobiliza princípios de justiça e postulados morais fundamentais numa sociedade democrática. Ela repousa sobre a ideia essencial de que há algo de igual em todos: a capacidade de ser o mestre de sua vida e de seu destino, de exercer um poder sobre si mesmo (DUBET, 2008, p. 49).

A igualdade de oportunidades é chamada de “ficção necessária” por Dubet (2008) porque, na realidade, ela não se concretiza em sua totalidade, sempre haverá alguém que padecerá da exclusão escolar, sempre haverá aquele(a) que pelos mais variados motivos não conseguirá acessar os bens culturais e intelectuais que a escola pode oferecer. Para além da exclusão social que muitas vezes não permite que o aluno entre na escola, depois que ele é matriculado, a própria escola funciona como agência de exclusão. Dessa forma,

[...] observa-se que os alunos com dificuldades são orientados para trajetórias escolares mais ou menos desvalorizadas no interior de uma hierarquia extremamente rígida, que impede, quase por completo, o retorno para as carreiras honrosas ou prestigiadas (DUBET, 2003, p. 36).

Esses alunos que não conseguem alcançar boas “performances” são tratados de forma cruel pela escola. E, em nome da ficção da igualdade de oportunidades balizadas pelos princípios meritocráticos são impedidos pela própria organização escolar de galgar posições e carreiras que sejam mais valorizadas, ficando relegados a se contentar com aquilo que é desvalorizado, desconsiderado. De acordo com Dubet (2008),

Esse sistema se torna extremamente cruel quando a ficção não funciona mais, quando o aluno trabalha e fracassa, quando trabalha muito e não tem êxito, e quando ele só consegue explicar sua situação admitindo ser, na realidade, desigual, menos dotado, menos corajoso, menos eficaz (DUBET, 2008, p. 41).

Praticamente todos os alunos que hoje estão na EJA já foram vítimas desse tipo de crueldade, especialmente aqueles que não conseguiram ser bem-sucedidos na época em que tinham a idade compatível com a série a ser cursada. Esses alunos, em sua maioria, foram abandonados, foram culpabilizados pelo fracasso, agora buscam uma nova oportunidade para provarem que são suficientemente capazes. Por mais que, ao longo de suas vidas, já tenham se sentido inferiores,

incapazes, sem condições intelectuais de realizar grandes feitos, culpá-los pelo atraso escolar é de uma crueldade sem tamanho.

Volta-se, portanto, ao ponto da responsabilização do aluno pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, cria-se a figura fictícia e ideológica do indivíduo, do sujeito que é senhor do seu próprio destino e que deve ser responsabilizado pelos seus fracassos, não é considerado como um ser humano, um estudante, alguém que ainda está em processo de aprendizagem, que busca sua completude. Dessa forma,

Essa representação do sujeito tem algo de “heroico”, de difícil e de exigente, por ela supõe que cada um seja “soberano”, dono de si mesmo, responsável por uma vida que não pode mais ser totalmente reduzida a um destino. **O sujeito da modernidade é o autor de si mesmo, tanto de suas virtudes como de seus vícios** (DUBET, 2003, p. 40 – grifo do pesquisador).

Dentro desse processo de exclusão promovido pela própria escola surgem as consequências danosas diretamente na vida dos estudantes, especialmente os jovens e adultos, efeitos que são principalmente de ordem subjetiva que afetam o psicológico dos mesmos. Tais “sintomas” aparecem, conforme Dubet (2003), sob a forma de retraimento e de conflitos internos e externos, ou seja,

[...] A exclusão não é somente um fenômeno sistêmico “objetivo”, é também uma experiência subjetiva da exclusão vivida potencialmente como uma destruição de si, já que cada um é responsável por sua própria educação, por sua própria aventura (DUBET, 2003, p. 41).

Sob a forma de retraimento, na análise do autor, a exclusão escolar se apresenta quando o aluno desiste de si mesmo diante da realidade em que ele não consegue ser bem-sucedido em termos de realização das atividades propostas, entende que não tem potencial para prosseguir nos estudos, ou que a escola é um ambiente muito hostil para que ele continue tentando se manter. Trata-se de uma situação delicada sob o ponto de vista de se reconhecer capaz e como desdobramento desse processo de exclusão,

Eles se abandonam ao ritualismo escolar, ao respeito exterior das regras escolares ao mesmo tempo em que se liberam subjetivamente de qualquer envolvimento escolar. (...). Essa estratégia não é isenta de racionalidade se se admite que ela permite aos alunos preservar sua dignidade, sua autoestima, já que eles próprios contribuem para sua exclusão (DUBET, 2003, p. 41).

Observa-se que nas turmas de EJA do ensino médio muitos são os casos em que se identifica essa autossabotagem disfarçada de autoproteção da dignidade. Muitos alunos apresentam dificuldade de acompanhar aquilo que os professores trabalham em sala e por isso se conformam em “seguir as regras” e “realizar as atividades” com o mero objetivo de adquirir o certificado no final do curso, abandonando a sua possibilidade de crescimento intelectual e o aperfeiçoamento cognitivo. Esse processo traz como consequência ser destinado a assumir as funções menos prestigiadas no mundo do trabalho em função da sua insuficiente formação escolar, ou seja, a exclusão escolar cria automaticamente uma exclusão social que impacta negativamente e de maneira permanente a vida desse aluno.

O outro efeito nocivo da exclusão escolar citado por Dubet (2003) é o surgimento do conflito, seja ele interno ou externo ao educando. Esse efeito ou estratégia assumida pelos alunos é consequência do fracasso escolar que atinge em cheio a dignidade e a honra desses estudantes. Como não têm a compreensão de que, na maioria das vezes, esse fracasso tem origem em questões de desigualdade social, sentem-se responsáveis e culpados. Tal processo desencadeia eventos de violência dentro das instituições de ensino e, nesse sentido,

[...] a escola é sem dúvida ameaçada pela exclusão social. Mas existem também violências escolares apresentando-se como reações à violência da escola: agressões contra os professores, roubo de materiais (...). A violência contra a escola e os professores é ao mesmo tempo um protesto não declarado e uma maneira de construir sua hora e sua dignidade contra a escola (DUBET, 2003, p. 42).

A escola socialmente justa, portanto, deveria buscar minimizar as diferenças começando no seu próprio interior, por meio da educação, da busca em diminuir a distância entre “os mais fortes” e os “mais fracos”. Buscaria, assim, democratizar o acesso ao conjunto de conhecimentos relevantes para a formação integral dos indivíduos, independentemente de sua origem econômica, social ou intelectual. Conforme Dubet (2004),

Nesse campo, uma escola justa não teria a pretensão de fazer a triagem dos indivíduos de maneira tão definitiva; **ela permitiria, aos que fracassaram ou saíram, tentar uma nova oportunidade.** Hoje a escola de massas está esmagada por seu próprio poder, pela influência sem precedentes que exerce sobre o destino dos indivíduos, o que contribui para torná-la injusta, fazendo com que suas próprias desigualdades tenham menos impacto na vida social, da mesma maneira que as desigualdades sociais repercutem menos na escola. **Uma escola menos ligada à**

formação de castas de excelência e um pouco menos estigmatizante para os alunos fracos, teria sem dúvida efeitos sociais menos injustos (DUBET, 2004, p. 550 e 551 – grifos do pesquisador).

Nas considerações do autor, a escola socialmente justa deveria buscar pelo menos mitigar a exclusão em seu interior, ser menos estigmatizante, diminuindo o determinismo fatalista do fracasso do aluno, oferecendo-lhe uma nova oportunidade de se refazer, de se reconhecer como capaz.

É muito importante reconhecer que, ao buscar diminuir a distância entre os “fortes” e os “fracos”, a escola socialmente justa contribuirá decisivamente para a diminuição das desigualdades sociais, ao passo que,

A qualidade social da escola começa, portanto, com o empenho pela igualdade social ao reduzir a diferença de níveis de escolarização e de educação entre os grupos sociais já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2019, p. 47).

O objetivo da escola que oferta a EJA do ensino médio deve ser o de criar um ambiente de novas oportunidades àqueles que, ao longo das suas vidas, experimentaram situações de exclusão e segregação, seja na sociedade, seja nas escolas por onde passaram. Essa escola deve, ao mesmo tempo, oferecer acesso ao conhecimento com vistas a uma formação mais ampla e que busque preparar o cidadão para galgar posições mais destacadas no âmbito da sua qualificação e do seu trabalho. Quando a escola não consegue fazer isso ela está sendo socialmente injusta nos seguintes termos,

Existe uma clara injustiça quando se constata que os filhos das famílias desfavorecidas têm toda chance de ser conduzidos para ocupações não qualificadas e que, no fundo, a escola não é totalmente responsável por essa situação de fato. No entanto, existe uma injustiça ainda maior quando essa reprodução das desigualdades vem acompanhada de uma estigmatização e de uma desvalorização dos indivíduos. É ao mesmo tempo inútil e cruel, é uma injustiça feita aos alunos mais fracos, aos vencidos na competição escolar. É difícil fracassar e ser conduzido para os empregos pouco valorizados, mas úteis, é cruel ser desprezado durante esse percurso (DUBET, 2004, p. 552).

Conduzir os seus alunos por meio do acesso a uma educação de mais qualidade para um patamar mais valorizado de emprego e colocação social deve ser uma das finalidades educativas da escola que oferta a EJA e que pretender ser socialmente justa.

Essa escola reconhece as desigualdades sociais, mas, trabalha para minimizar os seus efeitos, diminuir os quadros de exclusão e promover a emancipação do indivíduo; tudo isso, independente da origem social e econômica deste. Compreende-se, portanto, que

Trata-se de uma escola que considera as desigualdades sociais reais e as compensa com um currículo rico, metodologias adequadas e assistência permanente às dificuldades escolares surgidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2018, p. 79).

A escola socialmente justa pauta suas ações no campo pedagógico, mas ao mesmo tempo no campo político, haja vista que deve pôr em prática procedimentos para “enfrentar a diversidade e reduzir os impactos da desigualdade social no aproveitamento escolar” por meio da garantia “do acesso e permanência na escola, (...) a todos, o suficiente financiamento, as condições interescolares” (LIBÂNEO, 2018, p. 79).

Atuando sob essa perspectiva de ofertar acesso à educação e qualidade de ensino, a escola socialmente justa utilizará todos os seus recursos para diminuir as desigualdades tratando com dignidade aqueles que apresentam determinadas dificuldades de aprendizagem ou de adequação ao ritmo das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Reconhece-se uma escola justa pelo fato de que ela trata bem os vencidos, não os humilha, não os fere, preservando sua dignidade e igualdade de princípio com os outros. (...). Uma escola justa preservaria melhor a dignidade e a autoestima dos que não fossem tão bem-sucedidos como se esperava (DUBET, 2004, p. 551, 552).

Considera-se que a escola socialmente justa é aquela que, honestamente, se reconhece como uma das agências que promove as desigualdades e a exclusão, mas que, trata com mais dignidade aquele aluno que experimentou o fracasso procurando diminuir a distância entre esse aluno e aquele considerado bem-sucedido (geralmente oriundo de famílias e meios economicamente mais favorecidos). Sob tais pressupostos, a escola oportuniza que esses alunos tenham alguma chance de alcançar uma formação mais ampliada por meio do acesso e permanência ao ambiente acadêmico.

3.3 A formação crítica do estudante, especialmente do aluno de EJA

Diante dos estudos apresentados nesta pesquisa, observa-se que, dentre as características da escola que tenha como objetivo ser considerada socialmente justa, está o trabalho que busque ofertar a formação crítica para os seus estudantes. Quando se trata da EJA do ensino médio não poderia ser diferente; também nessa modalidade de ensino a escola deve desenvolver a autonomia intelectual dos seus alunos por meio de uma formação crítica, possibilitando aos mesmos um importante grau de emancipação frente a tudo que é posto pela sociedade neoliberal.

A escola não pode ser apenas socialmente justa no sentido de garantir aos seus estudantes o acesso a um arcabouço de conhecimentos culturalmente acumulados ao longo da história, deve desenvolver a criticidade nos sujeitos, fazendo com que tenham a capacidade intelectual de questionar a realidade posta e de não concordar com a condição de desigualdade e injustiça social com a qual a esmagadora maioria desses estudantes convive diariamente.

Feita a análise da legislação educacional federal que trata especificamente da EJA não se encontrou especificamente nada que se refira à formação crítica dos alunos. No entanto, a LDB nº 9.394/96 prevê no seu artigo 35, que dentre as finalidades do ensino médio está a formação do pensamento crítico dos estudantes, como se lê:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[...]

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e **o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico**; (BRASIL, 1996 - grifo do pesquisador).

Apesar de haver a previsão legal sobre a necessidade do desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, na maioria das vezes, esse pensamento crítico não é desenvolvido com a formação ofertada na escola. Nas turmas de EJA, busca-se apenas a formação utilitarista mais direcionada para o mercado de trabalho com um mínimo de espaço para a reflexão e o pensamento crítico, até mesmo sob o pretexto da organização diferenciada em relação à duração do ensino médio que, no caso específico da EJA, é concluído normalmente em um ano e meio.

Ao se considerar que a maioria esmagadora dos alunos que são atendidos nas turmas de educação de jovens e adultos é oriunda das classes sociais menos favorecidas, Charlot (2005) analisa que é de extrema importância que essas minorias tenham acesso a um ambiente educativo que proporcione a sua participação ativa e efetiva no processo de discussão nos debates de questões sociais relevantes, como segue:

É fundamental salientar que os excluídos – pobres, minorias, comunidades indígenas etc. – não devem ser somente beneficiários da educação; devem, sim, participar ativamente por meio do debate público e do confronto de opiniões e de interesses, na formulação, na execução e no controle das políticas educativas (CHARLOT, 2005, p. 150).

Segundo o autor, a esse grupo de excluídos da sociedade deve ser dada a oportunidade de se manifestarem e debaterem colocando suas opiniões e apresentando divergências quando assim for necessário. Mas, para que esse processo ocorra dentro daquilo que se possa considerar como aceitável em termos de participação consciente e ativa, é fundamental que haja por parte da escola um desvelamento da realidade para o aluno, fazendo com que o mesmo reflita sobre sua condição de excluído, sua condição de oprimido, e analise de forma crítica a estrutura social e a realidade vivida por ele e seus iguais (FREIRE, 1987).

Freire (1987) destaca que é necessário lutar contra a realidade opressora que, por sua vez, utiliza mecanismos de modificação das consciências para que os oprimidos não se reconheçam como tal e, portanto, não vejam a necessidade de fazer algum movimento em direção à sua libertação. Assim, é importante reconhecer que existem os opressores e os oprimidos e ter consciência dessa realidade faz com que os oprimidos busquem a libertação,

Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências (FREIRE, 1987, p. 21).

Ainda no que se refere à necessidade de que os excluídos tenham consciência de sua exclusão para buscarem lutar contra essa situação, Freire (1987) evidencia que, a depender de como o processo de formação educacional ocorra,

não se promove a autonomia intelectual dos cidadãos, mas, se promove meramente a “domesticação” dos mesmos para que se conformem com a realidade de exclusão que está posta. Posto isso, é fundamental a participação ativa de todos para que a conscientização crítica ocorra de fato. Nessa direção,

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra (FREIRE, 1987, p. 29).

De acordo com as percepções do autor, a partir do momento em que o estudante passa a ter consciência da sua condição de excluído e dominado, obtém os instrumentos intelectuais necessários para analisar de forma crítica a realidade social na qual está inserido - as precárias condições de vida, a pobreza, a exclusão - e, principalmente, compreende a necessidade de se colocar contrário a todo esse estado de coisas. Todo esse movimento requer a participação ativa tanto de educandos quanto dos educadores. Para Freire (1987), o papel dos educadores no desvelamento da realidade vivida pelo estudante é fundamental. Assim,

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento (FREIRE, 1987, p. 31).

Esse fazer comum de conhecer a realidade e de reconhecer-se na estrutura social, é um trabalho coletivo que requer o posicionamento ativo de ambos os atores do processo educacional. Na EJA, isso é fundamental tendo em vista que boa parte dos alunos já participa ativamente do mundo do trabalho ou nele pretende ingressar, geralmente, como empregados, como aqueles que vendem a sua força de trabalho e que têm a tendência imposta pelo capitalismo de permanecer nessa condição pelo resto de suas vidas.

Dentro da lógica de mercantilização de todas as áreas e aspectos da vida e modo de pensar das pessoas, Charlot (2005) alerta que se faça um combate a essa lógica dentro do processo educativo. Conforme o autor, para se criar uma escola socialmente justa que atue na formação de indivíduos autônomos e com consciência

crítica sobre sua realidade, é necessário combater essa financeirização de todos os aspectos da vida humana, como segue,

A lógica dominante, aquela que a globalização impõe aos poucos, é a lógica do mercado e do dinheiro. Hoje, tudo se transforma em produto, em mercadoria em um “livre” mercado, inclusive o esporte, a arte, a educação e a cultura. O dinheiro está tornando-se o equivalente universal não somente do trabalho (como já havia mostrado Marx) mas também do saber e de toda produção simbólica (CHARLOT, 2005, p. 139).

A mercantilização de todos os aspectos da vida humana traz um impacto negativo sobre o saber e o trabalho intelectual, deve ser contraposto com um processo de formação que busque garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, cultural e cientificamente relevantes. Nessa direção, Freitas (2020) ressalta que a escola não pode estar a serviço de formar os indivíduos sob a lógica do capitalismo neoliberal, sob pena de não desenvolver a formação crítica com seus alunos, como segue,

Assim, contraditoriamente, a escola torna-se sujeita a demandas de formação humana para um tipo de desenvolvimento dos alunos focado em competências para a adaptação ao trabalho na sociedade capitalista neoliberal; ao mesmo tempo e de maneira contraposta, demanda-se da escola como de um tipo de educação para desenvolvimento humano amplo dos alunos, pela formação de capacidades criadoras e críticas tendo em vista a produção da vida social em bases democráticas e emancipatórias (FREITAS, 2020, p. 6).

De acordo com a visão da autora é necessário deixar claro que o acesso a esse conhecimento sistematizado não pode acontecer de forma mecânica, quando o professor ensina e o aluno fica em uma situação de mero receptor desse conhecimento. Nesse caso, o professor não pode se considerar o único detentor do conhecimento e que está em uma posição de superioridade em relação ao aluno. Deve, por outro lado, entender que a cultura e as origens dos alunos são importantes para o ensino e aprendizagem e que por meio desses elementos é possível conceber a construção do conhecimento genuíno e que faz sentido para o aluno.

Ao considerar como essencial um processo de ensino e aprendizagem que seja dinâmico e que exija a participação ativa de professores e alunos, Freire (1987) questiona aquilo que ele denomina de “educação bancária”, na qual o professor deposita o conhecimento e o aluno apenas o recebe na forma de conteúdo, que o

autor nem chama de conhecimento, mas de apenas “comunicados” que são feitos do professor para o aluno. Para o autor,

[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 33).

No momento em que os alunos são colocados na posição de meros expectadores das aulas, apenas recebendo os conteúdos “depositados” pelos professores, cria-se uma situação de mera passividade, não há emancipação (ADORNO, 2020), não há reflexão, não há desenvolvimento da criticidade; há apenas a adaptação, o ajustamento e o conformismo com aquilo que é introduzido por meio das ideias neoliberais. Todo esse processo desencadeia uma grande dificuldade em formar consciências críticas ao passo que os alunos permanecem no verdadeiro estado de comodismo, na acomodação com a situação de precariedade de vida, terminam concordando com a própria exclusão, ou seja,

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos (FREIRE, 1987, p. 34).

A posição de passividade assumida pelos educandos, que é consequência da educação bancária, agrada e atende aos interesses da classe dominante. Assim, sob a percepção de Freire (1987), ao se manter conformado com a realidade social vigente e ingênua em relação à sua posição de oprimido, o cidadão comum não oferece risco à dominação do capital e à perpetuação no poder daqueles que são os verdadeiros opressores da grande massa da população. Percebe-se, portanto, que:

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (FREIRE, 1987, p. 34).

Nesse sentido, Freire (1987) destaca que a educação bancária se torna uma prática de dominação, uma vez que por meio de um processo ideológico desenvolve, de forma sutil, dissimulada e acobertada, uma atitude de acomodação dos educandos, fazendo com que os mesmos não percebam o mundo de opressão em que vivem, a situação de dominação à qual estão submetidos. Para além disso, retira dos estudantes a sua criatividade e estimula a não criticidade e a omissão diante de situações de desigualdade e exclusão que vivenciam constantemente. Diante disso,

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 1987, p. 38).

Ao se identificar que a escola trabalha sob a concepção de educação bancária ou a educação para a dominação (e é assim na maioria dos casos), é preciso desenvolver a formação crítica do aluno que é um participante da escola socialmente justa. Dentre as providências que devem ser tomadas pelos educadores, sob a concepção de Freire (1987), está a ideia de combater a alienação por meio do processo de ação e reflexão dos envolvidos no processo educativo, professores e alunos, todos aprendentes, juntos na construção de uma consciência crítica, de uma postura ativa, de uma visão de contestação em relação a tudo aquilo que se caracteriza como instrumento de dominação.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 38).

O que se propõe aqui não é o abandono do ensino dos conteúdos científicos, filosóficos e culturais em nome do combate à educação bancária alienante, evidencia-se, sim, a importância de combater essa estratégia das elites de atrofiar o desenvolvimento intelectual e a consciência crítica dos alunos como forma de garantir a manutenção dessa relação de dominação.

Um dos aspectos relevantes nessa desconstrução da educação como forma de dominação, gira em torno de que tais conteúdos sejam trabalhados de forma

dialógica pelo professor com os alunos em um processo de cooperação entre ambos, cada um contribuindo com aquilo que é significativo para si.

Na perspectiva de reconhecer a relevância dos conteúdos que foram, cultural e historicamente, acumulados para a formação integral dos alunos, Libâneo (2013; 2018; 2022), Freitas e Libâneo (2019) e Freitas (2020) têm desenvolvido estudos no sentido demonstrar a importância da didática desenvolvimental para a construção dessa escola socialmente justa que busca a emancipação do ser humano, estudos esses fundamentados nas produções de Vygotsky, Davydov e Hedegaard.

Na mesma linha de entendimento, Freitas (2020) fundamenta-se nos estudos de Vygotsky, e afirma que ao se apropriar da riqueza imaterial dos conhecimentos sistematizados, o estudante tem a possibilidade de se desenvolver em várias áreas do conhecimento e o pensamento crítico. Com isso, tem acesso às chamadas funções psicológicas superiores, como segue,

A apropriação da riqueza imaterial contida nas ciências, arte, filosofia, tecnologias etc. possibilita ao ser humano, pelas relações sociais estabelecidas desde o início de sua vida social, formar as funções psicológicas mais desenvolvidas (funções psicológicas superiores). A mediação cultural exercida pelos diversos tipos de conhecimentos sistematizados **permite o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da emoção, da apreciação estética, do raciocínio lógico-matemático, do pensamento crítico, dos valores éticos, das capacidades de abstração, análise e síntese etc.** (FREITAS, 2020, p. 4 – grifo do pesquisador).

Ao que se chama de ensino na perspectiva desenvolvimental, Davydov (FREITAS; LIBÂNEO, 2019), caracteriza uma forma de trabalho pedagógico que se dedica à mudança pessoal e social do aluno por meio da reflexão dialética a partir do acesso aos conteúdos historicamente sistematizados. Sob esses termos,

Davydov (2017) caracteriza o ensino desenvolvimental pelo compromisso com a transformação pessoal e social do aluno, efetivado no processo de ensino-aprendizagem que leva ao desenvolvimento da capacidade de análise dos objetos com base na reflexão dialética e, em última instância, ao desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (...). Em sua teoria, realça a ideia de que a forma universal do desenvolvimento intelectual da criança é a apropriação de conhecimentos e habilidades social e historicamente constituídos (FREITAS; LIBÂNEO, 2019, p. 372).

Concordando com tais considerações, Libâneo (2022) destaca o papel da educação no processo de humanização dos alunos, evidenciando que a escola pode contribuir decisivamente para a sua emancipação e desenvolvimento da criticidade,

uma vez que ao buscar embasamento nas várias áreas do conhecimento propicia aos cidadãos o verdadeiro desenvolvimento, quando constata que,

Pode-se dizer, então, que a educação é um processo de hominização e de emancipação e a escola, o lugar em que os seres humanos se apropriam das capacidades humanas encarnadas na ciência, na arte, na filosofia, na moral, ou seja, nas várias áreas do saber que se convertem em conhecimentos (LIBÂNEO, 2022, p. 235).

Quando contribui para construir os conhecimentos essenciais à formação crítica do estudante, segundo a percepção de Libâneo (2013), a escola se constitui como uma instituição de promoção da democracia na sociedade. Nessa direção,

Tendo como pressuposto que a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização da sociedade e promoção de inclusão social, cabe-lhe propiciar os meios da apropriação dos saberes sistematizados formados socialmente, como base para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e a formação da personalidade, por meio da atividade de aprendizagem socialmente mediada (LIBÂNEO, 2013, p. 65).

Para trabalhar sob essa perspectiva, a escola sistematiza o acesso dos alunos ao conhecimento cientificamente sistematizado e enfatiza a universalidade do conhecimento e da cultura; por outro lado, precisa considerar a realidade em que os seus alunos e a própria escola estão inseridos e a diversidade cultural ali presente, tendo-os como ponto de partida para a aquisição daqueles conhecimentos. Dessa forma,

A visão de escola centrada na formação cultural e científica realça a universalidade da cultura escolar de modo que à escola cabe transmitir, a todos, os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares, em razão do direito universal ao conhecimento. Por outro lado, como a escola lida com sujeitos diferentes, cabe considerar no ensino a diversidade cultural, a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de diferentes identidades culturais (LIBÂNEO, 2013, p. 66).

Para Libâneo (2013), portanto, nesse processo de construção do conhecimento deve haver a articulação entre a realidade do aluno e da sua diversidade cultural com os conhecimentos historicamente sistematizados. Assim,

[...] o desenvolvimento do pensamento no processo de apropriação dos conteúdos científicos, precisa estar articulado com as formas de conhecimento cotidiano das quais o aluno participa na família, na escola ou na comunidade local (LIBÂNEO, 2013, p. 67)

A partir de uma visão contrária à concepção de educação bancária, Freitas (2020) traz a ideia de que na educação desenvolvimental as atividades humanas, incluindo nesse contexto o processo de ensino e aprendizagem, estão fundamentadas não na imposição de conteúdos, mas na mediação dos conhecimentos, como observa-se a seguir,

Nesta concepção, a atividade humana sobre o mundo físico e social não ocorre de forma direta e sim de forma mediada. A interação com os outros utilizando signos, produzindo significados e atribuindo sentidos a tudo que se encontra na realidade social, vai mediando a constituição subjetiva (FREITAS, 2020, p. 5).

O processo de ensino e aprendizagem se torna, então, um ato colaborativo entre educador e educandos. Sendo assim, de acordo com Freire (1987) as funções e posturas de professores e alunos precisam ser repensadas, haja vista que os primeiros não são detentores exclusivos do saber e os segundos têm condições de contribuir com suas experiências para a construção do saber. Dessa forma,

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 1987, p. 39, grifos do autor).

Na perspectiva da educação desenvolvimental apresentada por Libâneo (2013) e Freitas (2020), ambos fundamentados nas teorias de Vygotsky, Davydov e Hedegaard, fica claro que quando se concebe e executa esse tipo de educação na escola que oferta a EJA no ensino médio, se está contribuindo decisivamente para a formação do cidadão crítico e consciente de sua realidade. Isto porque, pautar a educação e a construção do conhecimento nos princípios apresentados exige uma postura ativa e autônoma diante do próprio conhecimento, como se observa a seguir,

O ensino que desenvolve, na escola para o desenvolvimento humano, requer uma prática institucional em que os alunos sejam participantes, formem a atitude e a identidade de pensadores críticos, que fundamentam seu pensamento e suas análises na lógica teórico-dialética (FREITAS, 2020, p. 14).

Considerando-se o papel relevante do ensino dos conhecimentos sistematizados historicamente aos alunos como forma de garantir o seu desenvolvimento integral e humanizado, Freitas (2020) afirma que, a depender da maneira como a escola trabalhará esses conhecimentos, pode haver ampliação ou uma restrição no desenvolvimento dos educandos. Essa escola que restringe o desenvolvimento dos alunos está a serviço do capitalismo neoliberal, como se vê a seguir,

A escola que proporciona aos alunos apenas conhecimentos básicos, elementares, suficientes para que se tornem tipos humanos para o trabalho produtivo no capitalismo contemporâneo, é uma escola que reproduz desigualdades educativas e amplia desigualdades sociais. O ensino de conteúdos que atendem ao objetivo de tornar o aluno apenas um trabalhador economicamente eficaz, fortalece apenas suas capacidades ligadas ao processo de trabalho, mas priva-o de oportunidades de desenvolver suas capacidades humanas gerais (FREITAS, 2020, p. 18).

Segundo a compreensão do autor, nesse caso a escola é restritiva e, portanto, além de impedir o desenvolvimento amplo do ser humano ainda contribui decisivamente para aumentar as desigualdades sociais.

Ainda analisando a importância da educação que busca o desenvolvimento dos alunos, Freitas e Libâneo (2019) evidenciam que, ao serem introduzidas na escola as práticas educativas baseadas nesses princípios, se abrirão as possibilidades de construção de uma sociedade justa e democrática, como segue,

Trata-se de uma perspectiva de qualidade da educação centrada no desenvolvimento humano para uma sociedade justa e democrática, amparada em princípios da teoria histórico-cultural, concebendo a educação escolar como lugar de apropriação dos conceitos científicos e da formação do pensamento teórico enquanto meios instrucionais para a promoção do desenvolvimento intelectual e da formação global da personalidade dos estudantes (FREITAS; LIBÂNEO, 2019, p. 382).

A educação que se utiliza dos conteúdos historicamente sistematizados por meio da participação de alunos e professores no processo de aprendizagem, através da problematização das situações do cotidiano, propicia o desenvolvimento da consciência crítica, da autonomia intelectual dos estudantes, da reflexão sobre a ação realizada por ambos, professores e alunos. Desse modo, o aluno sai de uma posição de inatividade e se torna sujeito ativo e autônomo, de forma que,

[...] enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, 1987, p. 40 - grifos do autor)

Quando se concebe, por meio das finalidades educativas escolares, a educação problematizadora sustentada no diálogo que busca formar o aluno crítico através da escola socialmente justa, modifica-se não apenas a forma de os estudantes enxergarem o mundo (as relações de poder e dominação), mas, modificam-se também as posturas, as atitudes, a forma de encarar e modificar a realidade em que vivem. Assim,

A tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que* e *em que* se acham (FREIRE, 1987, p. 41 - grifos do autor).

A partir da análise e das ponderações sobre os malefícios causados pela educação bancária explicitados por Freire (1987), é possível perceber o antagonismo entre essa escola que busca reproduzir as relações de dominação e aquela baseada nos princípios de justiça social que efetivamente compreende e atende o aluno como um ser autônomo e crítico. O autor traça algumas concepções e práticas da educação bancária e da educação problematizadora, comprovando que as finalidades educativas de ambas são totalmente distintas, como segue,

A primeira “assistencializa”; a segunda, criticista. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a *intencionalidade* da consciência como um desprender-se ao mundo, a “doméstica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e ria transformação criadora (FREIRE, 1987, p. 41).

A partir dessas pontuações de concepções e práticas dos dois tipos de educação possíveis, Freire (1987) evidencia que a realidade pode ser modificada por

aqueles que, pelo processo de desvelamento da realidade, se reconhecem como capazes de agir em detrimento da omissão e normalização da dominação.

A mudança em direção a uma situação concreta de justiça social passa necessariamente pelo processo de formação de um aluno crítico por meio da educação problematizadora, principalmente o aluno de EJA que é o centro da análise nesse momento. Esse aluno que, ao longo do tempo, foi excluído pela escola e pela sociedade. Dessa forma, ainda diferenciando a educação bancária da educação problematizadora Freire (1987) expõe que,

Para a prática "bancária", o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação (FREIRE, 1987, p. 43).

O aluno de EJA terá condições e autonomia para lutar pela sua emancipação adotando uma postura crítica diante da realidade social em que vive ao se tornar consciente de sua situação de explorado.

Seguindo-se por esse caminho de libertação intelectual e material oportunizado pela educação que promove a consciência crítica, o aluno de EJA terá uma verdadeira consciência do mundo, não a falsa consciência que é trabalhada por meio da educação bancária, mas a baseada na realidade dos fatos, na realidade da vida, na explicação racional do processo de dominação ao qual os mesmos são submetidos. Assim,

[...] é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador "bancário", supera também a falsa consciência do mundo (FREIRE, 1987, p. 43).

O que se pretendeu demonstrar nesse subtópico, em primeiro lugar, é a relevância da formação crítica do ser humano por meio da educação como uma das condições necessárias para a diminuição das desigualdades sociais, por meio do desvelamento da realidade por parte do mesmo e da consciência de que é preciso não se conformar com a realidade que está posta, sendo necessária a luta, a resistência a não concordância com esse estado de coisas.

Por outro lado, buscou-se esclarecer que não há um antagonismo entre a ideia de se implantar uma educação desenvolvimental, baseada na aquisição dos

conhecimentos cientificamente sistematizados por parte dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento integral e sua capacidade de atuar intelectualmente de forma autônoma e o combate à pedagogia bancária. Nesta última, por sua vez, Freire condena o processo de transmissão mecânica de conteúdo sem sentido para o aluno e que são meramente decorados, colocando o professor na condição de transmissor e o aluno em posição de mera passividade como receptor, garantindo com isso o processo de reprodução das desigualdades sociais e, por consequência, de dominação sobre a grande massa do povo.

Entende-se ser viável que a educação ofertada aos jovens e adultos do ensino médio seja baseada na aquisição de conhecimentos cientificamente sistematizados, trabalhados de forma problematizadora e com a participação ativa de professores e alunos e que tenha como objetivo a emancipação do indivíduo por meio da educação libertadora e não como prática de dominação, que busque formar criticamente o educando tornando-o autônomo e intelectualmente preparado para enfrentar as lutas pelo seu crescimento e desenvolvimento integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes do início do processo de pesquisa, enquanto professor, observou-se que os alunos do Ensino Médio da EJA tinham um motivo mais recorrente para o fato de estarem frequentando as aulas no turno noturno em uma escola de periferia: a possibilidade de aumentar as chances de uma melhor colocação no mercado de trabalho. Ao buscar compreender se esse sentimento dos alunos tinha alguma relação com os objetivos da própria escola que os acolhia, chegou-se ao tema desta pesquisa: As finalidades educativas da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio no referencial curricular da rede estadual do Tocantins.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral: Investigar e analisar as finalidades educativas que orientam o referencial curricular da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio no Tocantins, tendo como base teórica as teorias críticas de currículo visando analisar até que ponto a base curricular para a EJA contribui para a formação crítica e emancipatória dos estudantes dessa referida modalidade de ensino. Nesse sentido, por meio da pesquisa, foi possível compreender o contexto histórico, social, político e econômico da criação da EJA enquanto modalidade de ensino para atender jovens e adultos que não frequentaram a escola por algum motivo ou por não ter tido a oportunidade na idade própria. Foi possível, ainda, realizar uma análise mais aprofundada das finalidades educativas do currículo da EJA do estado de Tocantins cotejando com os pressupostos da teoria crítica do currículo.

A pesquisa teve como primeiro objetivo específico, compreender o contexto histórico, político e social da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no sistema público de educação do Brasil. Com esse primeiro objetivo buscou-se no primeiro capítulo do trabalho mostrar a trajetória histórica da EJA com ênfase no recorte temporal que começa na década de 1930 e vai até o período de redemocratização do país (1985-1990), com a análise do cenário educacional da década de 1990 e com a percepção de como os planos nacionais de educação, apesar dos avanços na legislação, não conseguiram colocar a EJA em uma posição de destaque no que se referem às políticas educacionais.

Com o segundo objetivo, a pesquisa focou em identificar e analisar as finalidades educativas que orientam o referencial curricular da EJA do Ensino Médio. Esse objetivo foi traçado por meio de um quadro conceitual consistente sobre as

finalidades educativas escolares e busca pela escola socialmente justa, em que foi realizado um estudo do currículo sob a perspectiva da teoria crítica. Desse modo, o estudo apresentou o processo de implantação da BNCC e analisou como a EJA foi totalmente excluída desse referencial curricular de abrangência nacional.

Com o terceiro objetivo a pesquisa buscou analisar o referencial curricular da EJA do ensino médio do Tocantins com ênfase nas finalidades educativas escolares e a sua interferência na construção da escola justa e na formação crítica dos alunos. Nesse sentido, o texto do terceiro capítulo apresentou a análise do referencial curricular da EJA do Tocantins sobre a perspectiva das finalidades educativas escolares e a possibilidade de estruturação de uma escola socialmente justa que busque a formação crítica dos alunos e a sua emancipação.

Havia a hipótese de que as finalidades educativas escolares interferem na concepção do currículo da EJA e reverberam, inclusive, na formação dos alunos, fazendo com que, de acordo com os interesses neoliberais, continuem a viver em uma situação de exploração social e econômica.

A pesquisa como um todo foi permeada pela busca da resposta para a seguinte questão: Em que medida as finalidades educativas que orientam o referencial curricular da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Tocantins contribuem ou não para a constituição de uma escola socialmente justa para a classe trabalhadora?

Portanto, ao final da pesquisa observa-se que no atual cenário da educação de jovens e adultos no Brasil e no Tocantins, as finalidades educativas escolares não contribuem em nada para a constituição de uma escola socialmente justa para os alunos trabalhadores da EJA do Ensino Médio do Tocantins. Percebeu-se que a escola não pode ser socialmente justa apenas no sentido de garantir aos seus estudantes o acesso à escola, mas principalmente por oferecer aos estudantes um arcabouço de conhecimentos históricos e culturalmente acumulados ao longo da história, que levem a desenvolver a criticidade nos sujeitos, fazendo com que os mesmos tenham a capacidade intelectual de compreender e questionar a realidade posta e de não naturalizar a condição de desigualdade e injustiça social com a qual a maioria desses estudantes convive diariamente.

Constatou-se por meio dessa pesquisa que a educação de jovens e adultos sofreu rupturas em sua história e com isso fragilizou o processo de formação dessa parcela de cidadãos brasileiros que por muito tempo foram excluídos, por falta de

políticas consistentes que fossem realmente efetivas. O que se percebeu é que mesmo com o Plano Nacional de Educação, as dívidas sociais e históricas do Brasil com essa população ainda persistem, devido à falta de maiores investimentos na infraestrutura, no currículo e na formação de professores, prova disso é que as metas propostas no Plano Nacional de Educação, no que se refere à EJA não foram plenamente contempladas, conforme aponta essa pesquisa.

A pesquisa é finalizada na plena consciência de que o tema não foi esgotado. Desse modo, sugere-se ao leitor que porventura tenha interesse em aprofundar nos estudos das finalidades educativas escolares, do currículo, da EJA e da escola socialmente justa, que procure além do aparato teórico já produzido, coletar dados em pesquisa de campo com alunos e professores da EJA, técnicos das secretarias municipais e estaduais de educação que atuem diretamente na área da EJA para que os dados coletados possam ser confrontados com as teorias e se obtenha um estudo mais aprofundado sobre tão relevante tema.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-103.

BOMBARDA, A. R. A Influência das Agências Internacionais no Brasil: os acordos MEC/USAID no contexto da ditadura militar de 1964. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. p.246–268, 2019. DOI: 10.18764/2358-4319.v12n3p246-268. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/12411>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Carlos Roberto Jamil Cury. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em 08 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 53.465, de 21 de Janeiro de 1964**. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968. **Institui a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)**. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62455-22-marco-1968-403852-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 out 2022.

BRASIL. Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em 08 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.113**, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em 08 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CEB/CNE nº 01/2021**. 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: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao--n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: 02 jul. 2021.

CALLAS, Danielle Girotti. **As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade**. Tese (Doutorado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Semana de Ação Mundial 2022**: balanço do plano nacional de educação. São Paulo, 2022. Disponível em: https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2022/materiais/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf. Acesso em: 27 out. 2022.

CARVALHO, K. R. S. A.; CARVALHO JÚNIOR, C. F. de; SANTOS, J. S.; SOUSA, G. R. Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 51–64, 2020. DOI: 10.36311/2236-5192.2020.v21n02.05.p51. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10008>. Acesso em: 24 fev. 2023.

CATELLI JR., Roberto. O não-lugar da educação de jovens e adultos na BNCC. In: CASSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação, 2019. p. 313-318.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COSTA, Railon Borges de Oliveira; PESSONI, Lucineide Maria de Lima. As finalidades educativas escolares da educação de jovens e adultos no contexto do neoliberalismo: uma análise a partir das diretrizes operacionais. In: BORGES, Elizabeth Maria de Fátima; OLIVEIRA, Daniel Junior de. **Pesquisa e produção do conhecimento:** múltiplas visões. Goiânia: Lutz, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Aprovado em 10/05/2000. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790–811, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/74>. Acesso em: 28 set. 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo.** São Paulo: Boitempo, 2016.

DECKER, A.; EVANGELISTA, O. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, n. 3, p. 1–24, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i3.23206. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206> Acesso em: 5 nov. 2022. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, ano XXI, nº 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2022.

DOURADO, D. L. O.; ROCHA, A. K. L. T. .; MORAIS, C. B. de O.; BASTOS, M. de F. S. A. Direito à Educação: a invisibilidade da EJA na BNCC. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 203-220, 2021. DOI: 10.22481/poliges.v2i1.8489. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8489>. Acesso em: 03 fev. 2023.

DUBET, François. A escola e exclusão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 29-45, julho 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/JBTWwBmFCfZBxm9QKbxSN9C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2021.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2021.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, n. 20, 2012. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/220>. Acesso em: 10 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 4).

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2021.

FREITAS, R. A. M. da M.; LIBÂNEO, J. C. Didática desenvolvimental e políticas educacionais para a escola no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 24, p. e21850, 2019. DOI: 10.26512/lc.v24i0.21850. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/21850>. Acesso em: 6 mar. 2022.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. As práticas socioculturais e o ensino que desenvolve na escola desenvolvente. **Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8731/4925>. Acesso em: 13 set 2021.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. In: FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; LIBÂNEO, José Carlos (Orgs.).

Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos:** teoria, prática e proposta. 4ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001. p.29-39.

GADOTTI, Moacir; FEITOSA, Sônia Couto Souza. Reinventar a educação é inverter prioridades: o lugar da educação de adultos como política pública. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin. **Reinventando Paulo Freire:** a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/ Stanford Graduate School of Education, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7. ed. Barueri, SP: Atlas, 2022.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, Teresina, PI, v. 2, nº 1, p. 98-117, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3780>. Acesso em: 02 out. 2022.

HADDAD, Sérgio. **Ensino Supletivo no Brasil:** o estado da arte. Brasília: INEP, 1987. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002519.pdf>. Acesso em 16 set. 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de Jovens e Adultos:** avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, nº 1, p. 29-40, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/x3N4WZhMQDCWFMnR73wYvMK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2022.

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passado 17 anos. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea:** contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014. P. 233-255.

LEITE, Sandra Fernandes. O retorno ao estado democrático e os anos de 1990. In: LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil:** um resgate histórico e legal. Curitiba: CRV, 2013. p. 205-243.

LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, Y.; LIBÂNEO, J.C.; TUPIN, F. (orgs.). **Les finalités éducatives scolaires:** Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades Educativas Escolares em Disputa, Currículo e didática. In: LIBANEIO, José Carlos et al (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar:** didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Grãoca UFG, 2019. P. 33-59.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares, escola socialmente justa e a didática voltada para o desenvolvimento humano. In: RICHTER, Denis; SOUZA, Lorena Francisco de; MENEZES, Priscylla Karoline de (Orgs.). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022. p. 223-246.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013. p. 47-72.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos & FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar** [livro eletrônico]. 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. 364 p.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. As reformas educacionais e os planos de educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 173-229.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em 27 fev 2023.

MINTO, L. W. Educação e lutas sociais no Brasil pós-ditadura: da democratização à ausência de alternativas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 54, p. 242–262, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i54.8640181. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640181>. Acesso em: 12 set. 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 7. Ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás**. Tese (Doutorado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

RIBEIRO, Carla Patrícia Monteiro. O currículo e a educação de Jovens e Adultos: algumas considerações. **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão – SE: UFS, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10183/52/126.pdf>. Acesso em 23 fev. 2023.

ROCHA, Claudia Smuk. A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: **O estado do conhecimento sobre o ensino de história na EJA: um estudo a partir dos anais dos simpósios da associação nacional de história (ANPUH-BRASIL) 1961-2015**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

SAMPAIO, Maria Narciso. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/600/493>. Acesso em: 05 set. 2022.

SANTOS, A. de S.; AMORIM, A. O currículo e a Educação de Jovens e Adultos: a perspectiva crítica em foco. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 117–126, 2016. DOI: 10.24220/2318-0870v21n1a2787. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2787>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2010. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 05 jul. 2022.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.html>. Acesso em: 23 fev. 2023.

TOCANTINS. **Reordenamento curricular da educação de jovens e adultos 2021 - 3º segmento**. Palmas: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/297733>. Acesso em: 12 fev. 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 24 out. 2022.

VIEGAS, A. C. C.; DE MORAES, M. C. S. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 456–478, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n1.7927. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8321>. Acesso em: 06 ago. 2022.

XAVIER, C. F. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. e068, 16 jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/46924/pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

ANEXO I

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO, JUVENTUDE
E ESPORTES

GOVERNO DO
TOCANTINS
GESTÃO MUNICIPALISTA



**REORDENAMENTO CURRICULAR DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 2021
3º SEGMENTO**



End: Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias.
S/N - Palmas - TO, 77001-910
Tel: +55 63 3218-1400 | 1419
www.seduc.to.gov.br

1. APRESENTAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é a modalidade de ensino destinada a garantir os direitos educativos da população com 15 anos ou mais que não teve acesso ou interrompeu estudos antes de concluir a Educação Básica. Conforme aponta Oliveira (1999), a modalidade não é definida propriamente pelo recorte etário ou geracional, e sim pela condição de exclusão socioeconômica, cultural e educacional da parcela da população que constitui seu público-alvo.

Tendo em vista as novas Políticas Nacionais Educacionais e a responsabilidade social que tem a escola na construção de cidadãos conscientes de suas responsabilidades para com esse mundo, não se pode improvisar nas ações que nortearão todo esse processo. É imprescindível, portanto, que todas as ações sejam planejadas de forma conjunta e articuladas no sentido de minimizar as dificuldades apontadas no processo de aprendizagem dos educandos, possibilitando que a escola cumpra sua missão diante das exigências e complexidades da atual sociedade.

Os estudantes jovens e adultos, pela sua experiência de vida, trazem para a escola um tipo de saber acumulado ao longo da vida: o conhecimento cotidiano. Por sua natureza, configura-se como um saber reflexivo, saber da vida, amadurecido, fruto da experiência, nascido de valores e princípios éticos e morais já formados fora da escola.

Esse saber, fundado no cotidiano é uma espécie de saber das ruas, frequentemente assentado no “senso comum” e diferente do elaborado conhecimento formal com que a escola lida. É também um conhecimento elaborado, mas não sistematizado. É um saber pouco valorizado no mundo letrado e, frequentemente, pelo próprio estudante.

A elaboração do reordenamento orientador, quanto às práticas pedagógicas e desdobramentos das políticas curriculares voltadas para a Educação de Jovens e Adultos do Estado do Tocantins, estabelecem um repensar quanto às concepções pedagógicas, tendo em vista as especificidades do público atendido na modalidade, suas características, contextos culturais e sociais e saberes construído durante suas experiências de vida.

Construir um currículo para a EJA é uma ação que só pode ser executada contando com a participação de todos os sujeitos envolvidos no fazer pedagógico, ainda que indiretamente. É uma tarefa histórica que reflete as transformações decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade em determinado momento. Portanto, é com a participação de todos aqueles que contribuem para a Educação de nosso estado que nos lançamos na construção desse documento que, em nosso entender, tem como objetivo nortear, subsidiar e apoiar o trabalho do professor da EJA.



End: Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias.
S/N - Palmas - TO, 77001-910
Tel: +55 63 3218-1400 | 1419
www.seduc.to.gov.br

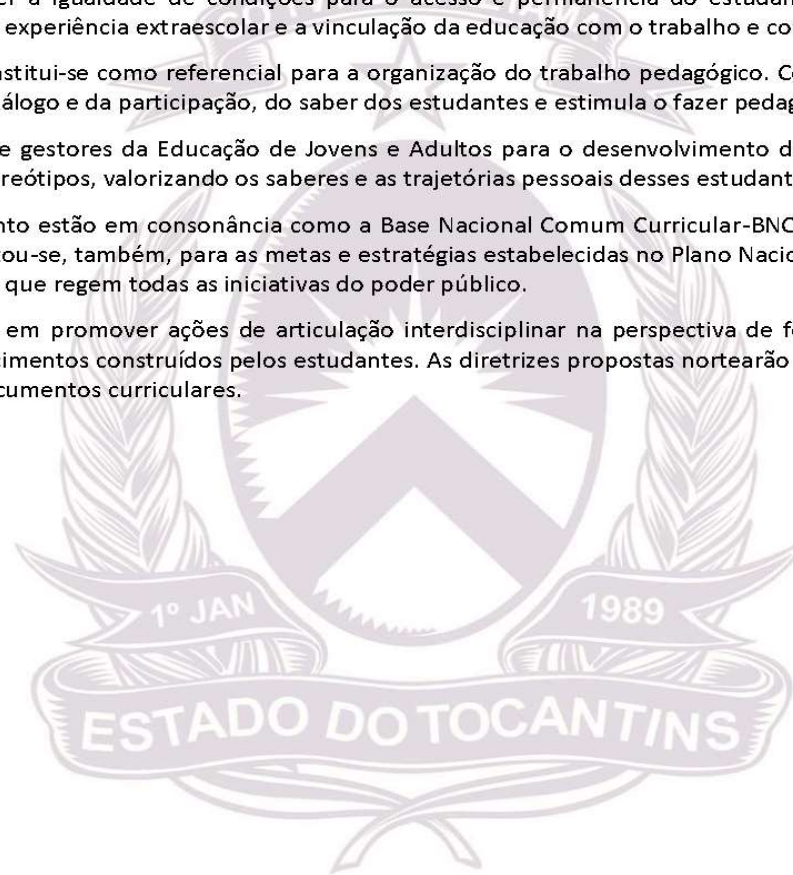
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu artigo primeiro, refere-se aos princípios norteadores da educação e estimula a criação de propostas alternativas para promover a igualdade de condições para o acesso e permanência do estudante no processo educativo, a utilização de concepções pedagógicas que valorizem a experiência extraescolar e a vinculação da educação com o trabalho e com as práticas sociais.

A proposta curricular, nesse sentido, constitui-se como referencial para a organização do trabalho pedagógico. Concepção que valoriza o ideal de educação popular e destaca o valor educativo do diálogo e da participação, do saber dos estudantes e estimula o fazer pedagógico inovador dos educadores.

Este documento subsidiará educadores e gestores da Educação de Jovens e Adultos para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a redução da evasão escolar e a desconstrução de estereótipos, valorizando os saberes e as trajetórias pessoais desses estudantes.

Os preceitos e propostas deste documento estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC e Documento Curricular do Território do Tocantins- DCT. Em sua elaboração atentou-se, também, para as metas e estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Estadual de Educação PEE-TO, como instrumentos que regem todas as iniciativas do poder público.

O propósito desse documento consiste em promover ações de articulação interdisciplinar na perspectiva de formação integral, exercício da cidadania e valorização das potencialidades e conhecimentos construídos pelos estudantes. As diretrizes propostas nortearão a modalidade, assim que formalizadas pela rede, tendo vigência atrelada a novos documentos curriculares.





End: Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias.
S/N - Palmas - TO, 77001-910
Tel: +55 63 3218-1400 | 1419
www.seduc.to.gov.br

2. BASE LEGAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (BRASIL, 1996) reafirma o direito à Educação Básica de jovens e adultos, adequando as condições desta e sublinhando o dever público de oferecê-la gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000) definem a EJA como modalidade de educação básica e direito do cidadão, afastando a ideia de “compensação, suprimento” e assumindo a noção de “reparação e equidade e qualificação”, o que representa uma conquista em avanço.

A Educação de Jovens e Adultos está assegurada pelo artigo 208 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1998), o qual afirma o dever do Estado com a educação para todos os cidadãos, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria; isso garante a oferta e ajusta as condições do estudante.

Destaca-se também o Plano Nacional de Educação (2014–2024), instituído pela Lei n.º13.005/2014 (BRASIL, 2014), que constitui um dispositivo fundamental para o controle democrático dos vários setores da sociedade brasileira sobre as políticas educacionais. Assegura à população que não teve a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental e Médio na idade própria o acesso à educação, sendo esta de qualidade. Garante também o atendimento das necessidades educacionais desses sujeitos, dentro de seu contexto de vida e de sua historicidade.

O Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE, lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015, elaborado a partir de diagnóstico dos últimos 10 anos, estabelece diretrizes, metas e estratégias específicas para a Educação de Jovens e Adultos, assegurando a promoção da educação escolar para os jovens e adultos, considerando as características e modalidades adequadas às necessidades desses estudantes, e garantindo as condições de acesso e permanência na escola.

As Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, contidas no Parecer nº 11/00 do Conselho Nacional de Educação, nortearam as definições pedagógicas para assegurar que as proposições e concepções estejam em convergência com a realidade da EJA, respeitando as suas funções:

- a) **FUNÇÃO REPARADORA**, que significa o direito a uma escola de qualidade. Para isso, a EJA necessita ser fundamentada em um modelo pedagógico próprio. Essa função também deve possibilitar a construção de oportunidades concretas de garantia da presença dos jovens e dos adultos na escola;
- b) **FUNÇÃO EQUALIZADORA**, que tem o objetivo de reparar os efeitos da exclusão do sistema de ensino sofrido pelos trabalhadores ao longo dos anos. Uma das alternativas é garantir mais vagas para esses novos estudantes, demandantes de uma nova oportunidade de equalização;
- c) **FUNÇÃO PERMANENTE**, que se refere à atualização de conhecimentos por toda a vida;
- d) **FUNÇÃO QUALIFICADORA**, aquela que faz um apelo às instituições de ensino e pesquisa para que assumam a produção em EJA.



End: Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias.
S/N - Palmas - TO, 77001-910
Tel: +55 63 3218-1400 | 1419
www.seduc.to.gov.br

3. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

Para a implementação das orientações que integram esse documento, cabe ressaltar alguns princípios pedagógicos que dão sentido à prática docente, criando vínculos entre as definições curriculares e as estratégias didáticas, cabendo a cada escola descrever esses preceitos no seu Projeto Político Pedagógico, tendo em vista a realidade.

O Estudante deve ser compreendido como sujeito de sua aprendizagem; respeitado em seus potenciais e capacidades diferenciados, devendo - se, ainda, ser consideradas suas histórias de vida, experiências e expectativas. É fundamental que o estudante assuma a responsabilidade pela obtenção de seu próprio conhecimento, percebendo-se como o protagonista, sem perder de vista o papel da escola. As práticas pedagógicas devem considerar os conhecimentos prévios, os diferentes saberes da cultura, trabalho e tempo, os quais deverão estar inter-relacionados.

O educador, facilitador e mediador entre os estudantes e o conhecimento, precisa estabelecer diálogo contínuo; criar vínculos com os estudantes, entendendo que a afetividade e a empatia contribuem para o processo ensino e aprendizagem. Para o sucesso na trajetória escolar, o adulto precisa se sentir acolhido e respeitado, tendo o seu direito assegurado.

Ao planejar a aula, os professores e equipes pedagógicas devem refletir sobre as estratégias e ações, compreendendo que a grande maioria dos estudantes tem uma rotina de trabalho e atividades, que antecedem as propostas em sala de aula. Por isso, ao planejar as aulas faz-se necessário refletir sobre metodologias mais atrativas, ativas e adequadas, evitando entre outras práticas tradicionais, longos períodos de leitura e aulas expositivas como principal metodologia, vídeos longos, extensas listas de exercícios ou ações descontextualizadas.

Na perspectiva das novas políticas curriculares, a aprendizagem não se restringe somente aos conteúdos, se estende, também, ao desenvolvimento de habilidades e competências, que se caracterizam por relacionar teoria (conceitos) com aplicabilidades concretas; práticas significativas (procedimentos) frente aos desafios da vida; proporções efetivas frente ao mundo e a sociedade (atitudes e valores) e a progressão de estudos.

De acordo com o texto da Base Nacional Comum Curricular–BNCC, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” Destaca-se que para o público da Educação de Jovens e Adultos, questões da vida e do mundo do trabalho ganham ainda mais relevância, pois estes já são parte de sua rotina. Assim, os temas contemporâneos, tais como educação financeira, consumo consciente, nutrição e alimentação, estatuto do idoso, problemas de acesso aos serviços públicos, relações trabalhistas, saúde física e mental, violência, entre outros, serão elementos essenciais para o processo de ensino e aprendizagem.



End: Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias.
S/N - Palmas - TO, 77001-910
Tel: +55 63 3218-1400 | 1419
www.seduc.to.gov.br

Cabe ressaltar que as dez competências gerais, indicadas na BNCC para a Educação Básica, apresentam novas dimensões para o currículo e atuação escolar, à medida que fortalecem aspectos que são colocados em prática pelos estudantes da modalidade, e evidenciam outros que, anteriormente, eram desconsiderados frente aos “conteúdos”. Nesse sentido, torna-se necessário contextualizar as 10 competências gerais, mencionadas acima, no intuito de rever as concepções sobre os resultados/desempenho dos estudantes.



(fonte do infográfico: <http://www.tuneduc.com.br/competencias-gerais-da-bncc/>)



End: Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias.
S/N - Palmas - TO, 77001-910
Tel: +55 63 3218-1400 | 1419
www.seduc.to.gov.br

4. AVALIAÇÃO

O Processo avaliativo para a Educação de Jovens e Adultos deve manter relação direta com as estratégias didáticas aplicadas em sala de aula, preservando, à medida do possível, as características e concepções que fundamentam as ações desenvolvidas, evitando avaliações fragmentadas e descontextualizadas. Assim, apresentamos abaixo importantes informações, já consolidadas, sobre o Processo Avaliativo:

- a) Professores e estudantes são partes da avaliação educacional, pois avaliam e são avaliados, rompendo com a visão unilateral do processo centrado no fato de que o professor avalia e que o estudante é o único a ser avaliado (a avaliação representa o processo de ensino e aprendizagem, resultante da ação docente e discente).
- b) A construção de uma cultura escolar do diálogo, quanto à avaliação do ensino e aprendizagem, representa a retomada do aspecto humano em sua totalidade numa dimensão emancipadora, reflexiva e responsável, o que garante autonomia e consciência crítica dos estudantes, perante o mundo do trabalho e o papel que lhe é designado na sociedade em que vivemos.
- c) Compreender a relação ética entre o educador e o educando no processo de avaliação, compreendendo sua necessidade, objetivos e contextos de vida e convivência, atuando de forma solidária e empática, favorece ao desenvolvimento cognitivo; o apoio afetivo e valorização cultural contribuem para a trajetória do aprender a alcançar seu potencial, enxergando-se como sujeito que sente, pensa, quer e age em favor de si mesmo e da coletividade.
- d) Os instrumentos e estratégias avaliativas devem ser diversificados, com diferentes itens, variações de formato e forma de aplicação, buscando ampliar as possibilidades de sucesso dos estudantes.

“sempre foram utilizados para manter um sistema que só produziu a exclusão de pessoas, instrumentos que foram sempre utilizados para diagnosticar quem não aprendeu e expor de forma humilhante as fragilidades dos considerados “fracassados”, quando na verdade o princípio básico de uma avaliação humanizadora deveria ser para diagnosticar quem apenas não sabe o que foi ensinado em sala de aula”. (LUCKESI, 2007).

- e) A avaliação não tem fim em si próprio ou no momento que se lança o resultado (a nota). Ela permite identificar os avanços e as dificuldades para subsidiar e promover a invenção didática capaz de alimentar uma ação pedagógica inovadora e transformadora.
- f) Numa perspectiva de avaliação formativa e não julgadora, avaliar não é perda de tempo ou uma atividade desvinculada do aprender, pois, por muitas vezes, é no momento de expressar os conhecimentos que, pelas sinapses, se desperta a significação entre o conhecimento, sujeito e aprendizagem. Assim, ao avaliar, cria-se oportunidade de rever as informações que favorecem ao educador e aos estudantes para compreenderem os “erros”, não como frustração, mas, como tentativas, ainda em construção, que conduzirão aos “acertos”, por meio de intervenção pedagógica.



End: Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias.
S/N - Palmas - TO, 77001-910
Tel: +55 63 3218-1400 | 1419
www.seduc.to.gov.br

ARTE

3º segmento

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	SUGESTÃO DE OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>Competência 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.</p>	<p>(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas das linguagens (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re) produzem significação e ideologias.</p>	<p style="text-align: center;">1º PERÍODO</p> <p>Grupos Culturais: contextos e identidade; <i>Apreciação</i>, <i>experimentação</i> e <i>réplicas</i>.</p> <p>Música Clássica e Música de Compositores Tocantinenses. Propor o desenvolvimento da escuta pela análise de contextos históricos e culturais, tendo a música como referência da intencionalidade de ampliar, por meio de gêneros e estilos musicais de diferentes grupos culturais, o universo cultural dos estudantes e o seu posicionamento dentro desse universo.</p>
		<p style="text-align: center;">2º PERÍODO</p> <p>Grupos Culturais: contextos e identidade; <i>Apreciação</i>, <i>experimentação</i> e <i>réplicas</i>.</p> <p>Música Popular Brasileira e Música Étnica. Propor o desenvolvimento da escuta pela análise de contextos históricos e culturais, tendo a música como referência da intencionalidade de ampliar, por meio de gêneros e estilos musicais de diferentes grupos culturais, o universo cultural dos estudantes e o seu posicionamento dentro desse universo.</p>
		<p style="text-align: center;">3º PERÍODO</p> <p>Grupos Culturais: contextos e identidade; <i>Apreciação</i>, <i>experimentação</i> e <i>réplicas</i>.</p> <p>Música Experimental e Hip Hop Propor o desenvolvimento da escuta pela análise de contextos históricos e culturais, tendo a música como referência da intencionalidade de ampliar, por meio de gêneros e estilos musicais de diferentes grupos culturais, o universo cultural dos estudantes e o seu posicionamento dentro desse universo.</p>