

PROGRAMA NOVA EJA: EMANCIPAÇÃO OU CERTIFICAÇÃO?

Gabriela Silva

*Se a educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.*

Paulo Freire

Introdução

De acordo com os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Educação de 2019, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) das pessoas com 25 anos ou mais não haviam concluído o ensino médio no Brasil. É importante ressaltar que a meta 3 da Lei nº 13.005/2014, Plano Nacional de Educação (PNE), previa que, até 2016, toda a população brasileira entre 15 e 17 anos estivesse frequentando o ensino médio. A meta também incluía elevar, até o fim da vigência do plano, em 2024, a taxa líquida de matrículas para 85%. No entanto, os dados da PNAD mostram que a meta está longe de ser alcançada.

Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, o Brasil tinha 190.755.799 de habitantes. Os dados, ainda que datem de mais de uma década, mostram ainda que a maior parte da população brasileira, 97.613.257 de pessoas, eram não brancos. Dentre os que possuíam ensino superior completo, 9.871.362 eram brancos, 507.583 eram pretos e 2.802.456 eram pardos.

Um levantamento do Instituto Locomotiva para a Central Única das Favelas em junho de 2020¹ revela que, apesar dos avanços da última década, não negros ainda são maioria no ensino superior, com 54% dos estudantes. No ensino médio, para cada 10 alunos negros na escola pública existem 6 alunos brancos. No ensino privado, para cada 10 alunos negros existem 17 alunos brancos. Nos colégios de elite, frequentados pelos filhos dos 10% mais ricos do Brasil, para cada 10 alunos negros temos 24 alunos brancos.

¹ Fonte: <https://www.ilocomotiva.com.br/estudos>

De acordo com Silva (2017), há no Brasil 85 milhões de sujeitos com direito à EJA fora da escola: 11 milhões de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais de idade, 52 milhões de pessoas com 15 anos ou mais sem o ensino fundamental, 22 milhões de pessoas com 18 anos ou mais sem o ensino médio. Esses números representam 43% da população e mostram que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como política pública, não avançou nas últimas décadas.

No estado do Rio de Janeiro, a partir da gestão do economista Wilson Risolia na Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), entre 2010 e 2014, uma série de programas foi implementada, dentre os quais o Programa NOVA EJA, um novo modelo de EJA para o ensino médio.² Entretanto, o número de matrículas na modalidade vem caindo ano após ano, conforme apresentaremos mais adiante.

Considerando o conceito de dualidade educacional, este artigo pretende apontar contradições presentes na proposta apresentada pela SEEDUC para a EJA de nível médio. Espera-se identificar, contrapondo os documentos normativos do programa à literatura crítica, as bases ideológicas da proposta de currículo do Programa Nova EJA.

O capítulo apresenta quatro seções. Na primeira, apresentamos um histórico das reformas educacionais no Brasil; na segunda, as propostas para a EJA implementadas no país; terceira dialogamos com autores críticos selecionados em pesquisa bibliográfica sobre a temática. Na quarta e última seção, analisamos os documentos normativos do Programa NOVA EJA, contrapondo-os aos referenciais críticos.

Reformas educacionais no Brasil

Desde a chegada dos jesuítas à Colônia, em 1549³, passando pelas

² Essas experiências de gestão empresarial das redes públicas escolares aconteceram por todo o Brasil em consonância com o ideário neoliberal que avançava sobre a educação. Seu conceito de “racionalidade” se constituiu como elemento central das dinâmicas que resultaram na redução de matrículas e de aproveitamento incorporando à estrutura da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) elementos do mundo empresarial, tais como terminologias, procedimentos e mesmo funções. (Silva; Rios; Nascimento, 2022)

³ Esse projeto marcou o início da instrução de crianças, jovens e adultos indígenas, através da catequese.

reformas pombalinas⁴, pelo projeto de educação republicano, baseado em ideias positivistas⁵, até as reformas educacionais do início do século XX⁶, as políticas públicas educacionais nunca superaram as desigualdades estruturais.

Embora tenha sido promulgada em um governo considerado progressista⁷, a Lei nº 4.024/1961, não determinou grandes mudanças no ensino secundário, mantendo, inclusive os exames de admissão⁸ para o ciclo ginásial. Saviani (2011) resume a tramitação afirmando que o texto aprovado “Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, pois, como vem sendo assinalado, a estratégia de conciliação.” (pp. 24-25). O autor se refere aos debates travados entre Anísio Teixeira, defensor da escola pública, e o deputado Carlos Lacerda, líder da UDN, partido conservador, e opositor do presidente João Goulart. Portanto, o contexto pré-golpe empresarial-militar contribuiu para a elaboração de uma LDBEN alinhada aos interesses das elites nacionais.

Em 1964, o Ministério da Educação criou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, organizado por Paulo Freire, baseando-se em sua experiência em Angicos⁹. O projeto foi extinto pelo governo militar, que criou em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de erradicar o analfabetismo e propiciar a educação

⁴ Sebastião José de Carvalho Melo, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro português entre 1750 e 1777, foi responsável por uma série de reformas, inspiradas nos ideais iluministas, com o objetivo de modernizar Portugal e suas colônias. Pombal determinou que o ensino formal fosse ministrado por professores leigos e não mais por religiosos.

⁵ O projeto positivista valorizava a ação de determinados profissionais, como médicos, engenheiros, matemáticos, físicos, químicos, que promoveriam a modernização ou reorganização da sociedade.

⁶ Reformas Francisco Campos (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931) e Capanema (Decreto-lei nº 4.244 de 1º de abril de 1942).

⁷ João Goulart, vice-presidente eleito em 1960, assumiu o cargo em 1961, após a renúncia de Jânio Quadros, e tentou implementar reformas, como a agrária, que contrariaram os interesses das elites. Estas se aliaram aos militares e em 1964 derrubaram o presidente, instalando uma ditadura.

⁸ Os exames de admissão eram um conjunto de provas escritas e orais, em nível nacional, realizado na segunda quinzena de fevereiro, no qual o candidato poderia escolher apenas um colégio de ensino secundário. A sua aplicação ocorreu entre 1931 e 1971.

⁹ O documentário *Paulo Freire Contemporâneo* relata as primeiras experiências de alfabetização e de educação popular freireanas em Angicos (RN) no ano de 1963. Em seguida, mostra de que forma os elementos fundamentais de seu pensamento e pedagogia estão vivos e presentes até os dias atuais em uma escola no interior da Bahia. Relata, ainda, a implantação do MOVA - Movimento de Alfabetização de Adultos na cidade de São Paulo, além de sua experiência no exílio. Disponível em: <https://youtu.be/5y9KMq6G8l8>

continuada de adolescentes e adultos¹⁰. Entretanto, o programa não logrou êxito, sendo extinto, dezoito anos depois, pelo Decreto nº 91.980 de 25 de novembro de 1985.

Com o argumento de que o país necessitava de mão de obra, o governo militar decidiu reformar o 2º grau, que passou a ter como principal objetivo a profissionalização. Dessa forma, o Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, criou em 1970 um grupo de trabalho para elaborar a reforma do ensino de 1º e 2º graus. Segundo o ministro, a proposta de reforma implicaria:

[...] abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento” e que possibilitaria o abandono do ensino “meramente propedêutico” (preparatório para o ensino superior) para dar terminalidade à escola de 2º grau, formando “os técnicos de nível médio de que têm fome a empresa privada e a pública.¹¹

Dessa forma, ao concluir o curso técnico, o aluno poderia entrar no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, o governo reduziria a demanda por vagas nas universidades dos estudantes das classes populares. Por outro lado, os jovens com melhores condições financeiras, matriculados em escolas particulares, continuariam se dedicando à formação geral, que preparava para o vestibular. Nesse sentido, a educação brasileira, em especial a formação de nível médio, apresenta um caráter dual, resultado da nossa histórica desigualdade social, conforme apresenta Saviani (2007)

De acordo o autor, o desenvolvimento da sociedade de classes, a partir do escravismo antigo e em seguida no feudalismo, culminou na

¹⁰ Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos. Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária. (Brasil, 1967)

¹¹ Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura> Acesso em 9 de jul. de 2021.

separação entre educação e trabalho, escola e produção. Dessa forma, passamos a ter um trabalho manual, uma educação atrelada ao processo de trabalho, e um trabalho intelectual, uma educação do tipo escolar, voltada para a preparação de futuros dirigentes.

Saviani confirma a manutenção da dualidade educacional, no modo de produção capitalista. Durante a Idade Média, a educação era fortemente marcada pela Igreja, acessível a uma pequena elite. Já no capitalismo, o Estado assumiu a tarefa de organizar uma educação pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, entretanto:

[...] a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (Saviani, 2007, p. 159)

As reflexões de Saviani remetem-nos à elaboração das diretrizes e bases da educação da ditadura civil-empresarial-militar. Rapidamente aprovada, sem que houvesse debate dentro ou fora do Congresso, uma vez que vivíamos sob o AI-5¹², a reforma do ensino, ou Lei nº 5.692, foi sancionada em 11 de agosto de 1971, revogando a antiga LDBEN de 1961. No entanto, no ano seguinte já recebia críticas dos secretários estaduais de educação, devido à falta de professores e de recursos para reformar e equipar as escolas, que tinham infraestrutura precária.

¹² O Ato Institucional nº 5, foi um decreto emitido durante o governo de Artur da Costa e Silva no dia 13 de dezembro de 1968. O AI5 fechou o Congresso Nacional e autorizou o presidente a decretar estado de sítio por tempo indeterminado, demitir pessoas do serviço público, cassar mandatos, confiscar bens privados e intervir em todos os estados e municípios foi proibida a garantia de habeas corpus em casos de crimes políticos. Além disso, proibiu a garantia de *habeas corpus* para crimes políticos. Iniciou-se, dessa forma, o período mais aterrorizante da ditadura, com censura aos meios de comunicação e a institucionalização da tortura nos interrogatórios pelos agentes do governo.

A Lei 5.692 estabeleceu ainda a obrigatoriedade da oferta do 1º grau e regulamentou o ensino supletivo.¹³ As idades mínimas para a certificação eram 18 anos para o 1º grau e 21 para o 2º. Segundo Haddad e Di Pierro:

O Ensino Supletivo, por sua flexibilidade, seria a nova oportunidade dos que perderam a possibilidade de escolarização em outras épocas, ao mesmo tempo em que seria a chance de atualização para os que gostariam de acompanhar o movimento de modernização da nova sociedade que se implantava dentro da lógica de “Brasil Grande” da era Médici. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 118)

Essa retomada histórica permitiu-nos compreender de que forma, na nossa sociedade, o direito à educação vem sendo negado às classes populares, especialmente aos jovens e adultos, excluídos, por diferentes razões, da escolarização. Mesmo com a redemocratização e a promulgação de uma nova Constituição, em 1988, somente com a Emenda Constitucional 14 de 1996 a educação de jovens e adultos tornou-se um direito. As recentes políticas públicas para a EJA no Brasil serão o tema da próxima seção deste artigo.

Políticas públicas e a educação de jovens e adultos no Brasil

A Constituição cidadã de 1988 não mencionava a EJA. Somente com a Emenda Constitucional 14 de 1996, a modalidade tornou-se um direito, passando o inciso I do art. 208 a ter a seguinte redação: “ensino fundamental obrigatório e gratuito, **assegurada inclusive sua oferta gratuita** para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria;” (grifo meu). Antes da referida emenda, a gratuidade não estava garantida para esses sujeitos.

¹³Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Em sintonia com o texto constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN abriga no seu Título V (Dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino), capítulo II (Da Educação Básica) a seção V denominada Da Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o artigo 37 dessa seção: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (Brasil, 1996). Portanto, a EJA é hoje uma modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio.

No artigo 38, a atual LDBEN rompeu com noção de ensino supletivo existente na anterior: “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.” (Brasil, 1996). Na lei 5.692 de 1971, os exames supletivos apresentavam um caráter de terminalidade:

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizadas para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho. (Brasil, 1971)

Em 2000, foi publicado o Parecer 11 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de autoria de Carlos Roberto Jamil Cury, que atribuiu à EJA funções de reparação, equalização e qualificação. O documento foi fruto de diversas discussões realizadas pela sociedade civil, em audiências públicas, teleconferências e fóruns, e privilegiava uma concepção de EJA baseada na aprendizagem ao longo da vida:

[...] a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de ensinar tudo a todos. A

EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações. (Brasil, 2000a, p. 10)

Após a sua homologação, foi publicada a Resolução 01, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares da EJA. Trata-se de um marco importante para as políticas públicas para a modalidade, se compararmos com as legislações anteriores, já mencionadas. A seguir o parágrafo único do artigo 5º do documento:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (Brasil, 2000b)

A Portaria 2.270 do Ministério da Educação, publicada em 2002, instituiu o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), estruturado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), como instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Destaco os incisos II e III do artigo 2º:

II - estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias da Educação para que procedam à aferição ao reconhecimento de conhecimentos e habilidades dos participantes no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); III - oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar, nos termos do art. 24, inciso I alínea “c” da Lei 9394/96; (Brasil, 2002)

Na prática, o Encceja substituiu os antigos exames supletivos, apresentando um caráter de certificação, de terminalidade dos estudos. Os dados sobre a adesão dos estudantes ao exame serão tratados adiante.

No âmbito do estado do Rio de Janeiro, em 2003 a Deliberação 285 do CEE (RJ) alterou o funcionamento da EJA no ensino médio, passando a mesma a ter duração de 3 fases (18 meses):

Art. 1º. Os Cursos de Educação para Jovens e Adultos autorizados pelo Órgão competente do Poder Público Estadual e oferecidos por instituições de ensino privadas ou públicas que não integrantes da Administração Pública Direta do Estado e dos Municípios, devidamente credenciadas, qualquer que seja a metodologia aplicada, não terão duração inferior a 24 (vinte e quatro) meses, quando se tratar de ensino correspondente às quatro últimas séries do Ensino Fundamental, nem inferior a 18 (dezoito) meses, quando em nível equivalente ao Ensino Médio.

O artigo acima é um retrocesso em relação ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que ratificava que a EJA não deve apenas cumprir uma função reparadora (Di Pierro, 2017). No ensino regular, o estudante conclui o ensino médio em três anos, enquanto na EJA a etapa poderia ser cumprida em um ano e meio. Portanto, a resolução reforça a ideia de que a EJA serve apenas para a certificação e não habilita o educando para o prosseguimento dos estudos, uma vez que a redução de carga horária implica redução de conteúdo, ou seja, uma formação aligeirada.

Após esse breve histórico das políticas públicas para a EJA no Brasil apresentaremos os autores com os quais dialogamos para analisar criticamente o Programa NOVA EJA.

Fundamentos para uma análise crítica da dualidade educacional

No Brasil, a educação sempre privilegiou uma pequena elite, agrária, patriarcal e escravocrata, sendo, assim, um direito negado às classes populares. As diferentes reformas, apresentadas anteriormente, não resolveram a dualidade educacional que perdura no país desde a Colônia, apenas mantiveram a ordem social vigente. Outro aspecto que nos ajuda a compreender a histórica negação do direito à educação das classes populares no nosso país é o racismo estrutural.

O mito da democracia racial é uma ideologia que nega o racismo e ao mesmo tempo responsabiliza os negros pelas desigualdades sociais, econômicas e políticas que os marginalizaram, já que não teriam se adequadamente à nova ordem social competitiva. Por causa desse mito, os brancos puderam aproveitar a oportunidade de acumulação de riqueza, de prestígio social e de poder, sem que isso parecesse consequência de uma discriminação de ordem jurídica ou institucional.

Segundo Fernandes (2008), a suposta conciliação vinda com a abolição da escravidão, que beneficiaria negros libertos e latifundiários, preservou os privilégios e o poder da raça branca. Já os brancos pobres acreditavam na oportunidade de ascensão social, baseada nas regras das elites. Estar acima dos negros já parecia um bom lugar para começar ou permanecer. Entretanto, como afirma o autor:

[...] a revolução social vinculada à desagregação da produção escravista e da ordem social correspondente não se fazia para toda a sociedade brasileira. Seus limites históricos eram fechados, embora seus dinamismos históricos fossem abertos e duráveis. Naqueles limites, não cabiam nem o escravo e o liberto, nem o “negro” ou o “branco pobre” como categorias sociais. Tratava-se de uma revolução das elites, pelas elites e para as elites; no plano racial, de uma revolução do BRANCO para o BRANCO (...) Todo um complexo de privilégios, padrões de comportamento “valores” de uma ordem social arcaica podiam manter-se intacto, em proveito dos estratos dominantes da “raça branca”, embora em prejuízo fatal da Nação.” (Fernandes, 2017, p.30)

Portanto, a dualidade educacional histórica no nosso país resulta, em grande parte, dessa herança colonial, marcada por uma economia agrária, monocultora e escravagista. O negro competia com os imigrantes brancos em condições desiguais, sendo empurrado para os piores trabalhos e de mais baixa remuneração. Dessa forma, para eles, o acesso a direitos básicos, como o direito à educação, sempre foi muito mais desafiador, conforme os dados já mostrados na introdução.

A seguir, faremos uma análise crítica do Programa NOVA EJA, a fim de averiguar se a proposta cria oportunidades de aprendizagem para os estudantes da modalidade ou corrobora com ideia de que para esses sujeitos a educação é voltada apenas para a certificação.

Análise crítica do programa NOVA EJA

No ano de 2010 o economista Wilson Risolia assumiu a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). Sua missão era reorganizar a rede e elevar a sua classificação no IDEB¹⁴, uma vez que o Estado do Rio de Janeiro havia ocupado a 26ª posição na avaliação anterior. Em uma de suas primeiras entrevistas, o novo secretário afirmou que sua prioridade era traçar um diagnóstico da rede: “Quem são esses alunos, os diretores? Que capacitações esses ‘entregadores do saber’ possuem? Eu penso educação como um negócio. Quero saber se o meu produto é bom.”¹⁵

Freitas (2018) analisa essas experiências de gestão empresarial das redes públicas escolares aconteceram por todo o Brasil, especialmente no Rio de Janeiro. Para o autor, essa política neoliberal transforma direitos sociais, dentre eles a educação, em serviços a serem adquiridos. Sobre a reforma empresarial na educação, afirma:

Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo

¹⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

¹⁵<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/10/novo-secretario-de-educacao-do-rj-assume-com-promessa-de-avancos.html>- Acesso em 2 de jul. de 2020.

barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados e submetidos a “controle”. (Freitas, 2018, pp.28-29)

Durante a gestão Risolia, baseada nesses conceitos de educação, houve redução de matrículas e enxugamento da rede. De acordo com a análise de Davies e Alcântara (2019 e 2020) sobre a evolução de matrículas da educação básica, o total de matrículas na rede estadual do Rio de Janeiro reduziu de 1.307.090 (2007) para 694.132 (2017), ou seja, menos 612.958 (-46,9%). Especificamente em relação ao ensino médio regular e ao ensino médio na modalidade de EJA, os autores examinam que nesta etapa da educação básica, entre 2007 e 2017, a trajetória de redução de matrículas foi 534.514 (2007) para 424.216 (2017) com redução de 110.298 (-20,6%). A mesma tendência ocorreu em relação ao ensino médio-EJA, de 124.544 (2007) para 93.925 (2017). Nesta modalidade, a redução foi de 30.619 matrículas (-24,6%).

Entre 2010 e 2014, uma série de programas foi implementada pela Secretaria de Educação, dentre os quais o NOVA EJA, um novo modelo de EJA para o ensino médio. Os docentes que atuavam no programa recebiam bolsa auxílio de R\$ 300,00 (trezentos reais) pagos em cotas trimestrais, desde que participassem dos cursos de formação. Além disso, houve investimento em material didático, produzido pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Consórcio CEDERJ.

Com o objetivo de identificar as bases ideológicas do Programa NOVA EJA, foi realizada uma pesquisa para encontrar documentos normativos do projeto. Além da legislação, foi encontrado apenas um manual de orientações, que informava aos leitores como estava organizada a matriz curricular.

A matriz curricular do Programa NOVA EJA é composta por 4 (quatro) módulos semestrais. A carga horária diária das aulas é de 3 (três) horas e 20 (vinte) minutos, organizada em 4 (quatro) tempos de segunda a sexta-feira. As disciplinas Português e Matemática eram oferecidas nos módulos I a IV. Nos módulos I e III, as disciplinas de Ciências Humanas, e nos módulos II e IV, as de Ciências da Natureza. Dessa forma,

entendemos que a proposta de educação da SEEDUC, com um currículo mínimo, corrobora com a ideia de que a educação de jovens e adultos está voltada apenas para a certificação e não para a emancipação desses indivíduos.

A proposta para a educação de jovens e adultos implementada pela SEEDUC em 2013 deve ser analisada dentro do contexto de reforma empresarial da educação. Frigotto e Ciavatta (2003) chamam atenção para uma “nova vulgata”, em que vocábulos como “flexibilização” e “empregabilidade” apagam outros, como exploração e desigualdade. Na apresentação do Programa Nova EJA é possível identificar tal estratégia:

[...] consolidar uma escola de qualidade, conectada ao século XXI, capacitada para preparar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, estimular o desenvolvimento de suas habilidades, constituindo no espaço escolar as condições propícias para conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes e diversos espaços da vida social: exercício da cidadania plena, o trabalho, participação comunitária, atuação no cenário político.¹⁶

É possível observar no trecho acima termos como “mercado de trabalho”, “habilidades” e “autonomia”, comuns na “nova vulgata” neoliberal. Dessa forma, a classe dominante, a partir da ressignificação de conceitos, impõe seu projeto de educação, cujo objetivo é formar um cidadão produtivo:

No senso comum e dentro da vulgata neoliberal, hoje, trabalho e trabalhador produtivos estão profundamente permeados pela ideia de que é aquele que faz, produz mais rapidamente, tem qualidade ou é mais competente. O fulcro central das visões apologéticas de produtividade e de trabalho produtivo resulta na ideia de que cada trabalhador é socialmente remunerado ou socialmente valorizado para manter-se empregado ou não, de acordo com sua produtividade, vale dizer, de acordo com a sua efetiva contribuição para a sociedade. Ou seja, o que o trabalhador ganha corresponde ao que contribui, e o que cada um tem em termos de riqueza

¹⁶ Texto extraído da apresentação do Manual de Orientações Nova EJA, obtido no endereço eletrônico: <http://projetoseeduc.cecierj.edu.br/eja.php> Acesso em 21 de jul. de 2021.

depende de seu mérito, de seu esforço. (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 50)

Da mesma forma, Ramos (2003) destaca a apropriação socioeconômica da noção de competências, em que a educação cumpriria o papel de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas. No entanto, a autora afirma a impossibilidade de construir uma pedagogia contra-hegemônica com base na pedagogia das competências, já que:

A educação comprometida com a possibilidade de os trabalhadores tornarem-se dirigentes deve, então, proporcionar a compreensão da realidade social e natural, com o fim de dominá-la e transformá-la. Assim, todos os indivíduos devem ter acesso a esses conhecimentos, como meio de compreensão da realidade o mais objetivamente possível em cada momento histórico. A noção de competências tem seus fundamentos filosóficos e ético-políticos radicalmente opostos a essa perspectiva. (Ramos, 2003, p. 111)

Conforme já foi mencionado na introdução, em 2019, 51,2% (ou 69,5 milhões) das pessoas com 25 anos ou mais não haviam concluído o ensino médio. A maior parte das atividades ligadas ao setor produtivo de serviços não exige formação especializada. Logo, esses jovens tornam-se potencial mão de obra para o trabalho precarizado, tema da obra de Ricardo Antunes:

[...] em plena *era da informatização do trabalho* no mundo maquinal-digital, vem ocorrendo também um processo contraditório, marcado pela *informalização do trabalho* (trabalhadores sem direitos), presente na ampliação dos terceirizados/subcontratados, flexibilizados, trabalhadores em tempo parcial, teletrabalhadores, potencializando exponencialmente o universo do trabalho precarizado. (Antunes, 2018, p. 136)

Mais adiante o autor afirma:

[...] a combinação entre neoliberalismo, financeirização da economia e reestruturação produtiva acarretou também profundas

metamorfoses na classe trabalhadora e em sua morfologia. A flexibilização produtiva, as desregulamentações, as novas formas de gestão do capital, o aumento das terceirizações e da informalidade acabaram por desenhar uma nova fase do capitalismo no Brasil (Antunes, 2018, pp. 136-137).

Portanto, questionamos em que medida a proposta de educação da SEEDUC corrobora com a hipótese de que a educação de jovens e adultos está voltada apenas para a certificação e não para a emancipação desses indivíduos.

Para Nicodemos e Flor (2019), é necessário que a educação para jovens e adultos:

[...] reconheça e valorize os saberes que são construídos pelas experiências da classe trabalhadora e permita que os sujeitos tenham o conhecimento de outras culturas, entendam a organização estrutural em que vivem e a importância do trabalho para si e para o outro, caminhando, assim, como projeto educativo na construção de uma formação mais próxima a omnilateralidade.”¹⁷ (Nicodemos; Flor, 2019, pp. 143-144).

As autoras consideram que a proposta da NOVA EJA visa a uma formação unilateral dos sujeitos, sendo uma política educacional que expressa uma *dualidade educacional de novo tipo*:

[...] um modelo de política pública que visa, através de novas propostas curriculares elevar a escolarização e a certificação de jovens e adultos trabalhadores, buscando, sem grandes investimentos, impactar positivamente os dados estatísticos em relação ao nível de escolaridade da população mais pobre, bem como, apresentar para a população uma iniciativa original por parte do governo em relação ao cumprimento do direito à educação. (Nicodemos; Flor, 2019, p. 144)

Dessa forma, a estrutura dos módulos e os conteúdos já foram pré-determinados e entregues ao professor, juntamente com o material

¹⁷ Trata-se de uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, conceitos trabalhados por Karl Marx.

didático. O professor passa a ter um papel de mero executor, perdendo sua autonomia na seleção dos conteúdos e escolha dos materiais didáticos.

Dados de agosto de 2022, disponibilizados pela própria SEEDUC¹⁸ mostram que em São Gonçalo, das 76 escolas estaduais, somente 28 oferecem o ensino médio na modalidade EJA, com um total de 3.150 matrículas. No município, segundo dados do Censo de 2010, somente 41,49% das pessoas com 25 anos ou mais haviam completado o ensino médio, números semelhantes aos da PNAD de 2019, mostrados na introdução. E de acordo com estimativa do IBGE para o ano de 2021, São Gonçalo conta com 1.098.357 habitantes, sendo o segundo município mais populoso do Grande Rio e do estado do Rio de Janeiro.

Portanto, é possível inferir que as políticas públicas educacionais, em nível nacional e no âmbito do estado do Rio de Janeiro, não vêm alcançando a meta do PNE, de elevar a taxa de matrículas no ensino médio e, dessa forma, elevar a escolaridade dos jovens e adultos brasileiros e fluminenses. O Programa NOVA EJA, assim como as diferentes reformas educacionais implementadas no país desde a Colônia, reproduzem a ideologia da classe dominante, mantendo a histórica dualidade educacional.

Considerações finais

Este capítulo apontou a dualidade educacional presente na proposta apresentada pela SEEDUC para a EJA de nível médio. O Programa NOVA EJA, implementado no contexto da reforma gerencial do governo Sérgio Cabral, reproduz a ideologia da classe dominante, assim como as diferentes reformas educacionais ocorridas no Brasil desde a Colônia, que não foram capazes de resolver a histórica dualidade escolar brasileira.

A suposta conciliação vinda com a abolição da escravidão preservou os privilégios e o poder da raça branca, uma vez que o negro competia com os imigrantes brancos em condições desiguais, sendo empurrado para os piores trabalhos e de mais baixa remuneração. Dados do censo de 2010 mostraram que, dentre os brasileiros que possuíam

¹⁸ Dados disponíveis em: <https://seeduc.rj.gov.br/mais/seeduc-em-números>

ensino superior completo, 9.871.362 eram brancos, 507. 583 eram pretos e 2.802.456 eram pardos. Apesar dos avanços da última década, não negros ainda são maioria no ensino superior, com 54% dos estudantes.

No país há 85 milhões de sujeitos de direitos da EJA fora da escola: 11 milhões de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais de idade, 52 milhões de pessoas com 15 anos ou mais sem o ensino fundamental, 22 milhões de pessoas com 18 anos ou mais sem o ensino médio. Esses números representam 43% da população e mostram que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como política pública, não avançou nas últimas décadas.

O Parecer 01 do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicado em 2000, atribuiu à EJA funções de reparação, equalização e qualificação. Entretanto, no âmbito do estado do Rio de Janeiro, os projetos implementados para essa modalidade foram de encontro a essa concepção. Em 2003 a EJA passou a ter duração de 18 meses e a partir de 2013, 24 meses, enquanto no ensino regular, os estudantes concluem o ensino médio em 36 meses.

Resultados de 2019 do Saeb mostram que 34% dos alunos do 3º ano do ensino médio tiveram desempenho básico nas provas de português, precisando melhorar; em matemática, 52% tiveram desempenho insuficiente, apresentando pouquíssimo aprendizado. Como o letramento sempre é objeto de disputa, as diferentes perspectivas são sempre ideológicas, nunca neutras, logo os projetos da SEEDUC para a EJA carregam em si concepções ideológicas.

Contrapondo a proposta da SEEDUC ao nosso referencial teórico crítico, concluímos que currículo, metodologia de ensino e planejamento foram determinados pela secretaria de educação, sem levar em consideração a heterogeneidade dos grupos sociais que convivem no espaço escolar. A NOVA EJA não criou oportunidades de aprendizagem para os estudantes da modalidade, mas sim corroborou com ideia de que para esses sujeitos a educação é voltada apenas para a certificação. Ela visou a uma formação unilateral dos sujeitos, sendo uma política educacional que expressa uma *dualidade educacional de novo tipo*.

Atualmente, não há, por parte da SEEDUC, preocupação com um projeto pedagógico para a EJA do ensino médio. Os professores que atuam na modalidade não passam por nenhum tipo de formação e não

existe material didático adequado. Adotar a prática de uma educação por projetos, portanto, torna-se desafiador para o docente da rede pública, que enfrenta um contexto de precarização do trabalho, com uma carga horária exaustiva e sem tempo para planejar suas aulas. Dessa forma, o professor muitas vezes adota um currículo, metodologia de ensino e planejamento determinados pela secretaria de educação, que na maioria das vezes não leva em consideração a heterogeneidade dos grupos sociais que convivem no espaço escolar.

Portanto, as políticas públicas educacionais, em nível nacional, e também no âmbito do estado do Rio de Janeiro, não alcançaram a meta de elevar a escolaridade dos jovens e adultos brasileiros e fluminenses, tampouco atribuíram à EJA funções de reparação, equalização e qualificação.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Brasília, DF, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2000**. Brasília, DF, 2000a.

BRASIL. **Portaria do MEC nº 2.270, de 2002**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 01/2000**. Brasília, DF, 2000b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 03/2010**. Brasília, DF, 2010

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 3/2018**. Brasília, DF, 2018.

DAVIES, N.; ALCÂNTARA, A. A evolução das matrículas na educação básica no Brasil: alguns questionamentos. **HISTEDBR On line**. Campinas, São Paulo, 2020.

DAVIES, N.; ALCANTARA, A. Descompasso na educação básica no Estado do Rio de Janeiro: receitas dos governos crescem, porém, matrículas públicas caem. **Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 45, 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. **Tradições e concepções de educação de jovens e adultos. Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. Tradução. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes (vol. 1)**. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, F. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo, 2017.

FREITAS, L.C. **A reforma empresarial na educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** n. 14, p. 108-130, mai./jun./jul./ago. 2000.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/>

NICODEMOS, A.; FLOR, D. P. G. Material didático do programa NEJA - tensões entre possibilidades emancipatórias e currículo prescritivo no trabalho docente em História. **História & Ensino**. Londrina, v. 25, n. 1, p. 139-157, jan./jun. 2019.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 93-114, 2003.

RIO DE JANEIRO. **Deliberação CEE nº 285/2013**. Rio de Janeiro, 2013.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SEEDUC. **Resolução nº48.814, de 27 de agosto de 2012**. Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, A. J. Educação de Jovens e Adultos em contexto de retirada de direitos: algumas reflexões e proposições. **Revista Cátedra Digital**, v. 3, p. 1-6, 2017.

SILVA, G; RIOS, M. B. L; NASCIMENTO, M. B. S. Direito à educação e gestão empresarial: uma encruzilhada no acesso ao ensino médio no estado do Rio de Janeiro. *In*: ALVAREGA, M.S. (org.). **Políticas educacionais e educação de jovens e adultos trabalhadores. Escritas compartilhadas**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2022.

SILVA, A. J. Educação de Jovens e Adultos em contexto de retirada de direitos: algumas reflexões e proposições. **Cátedra Digital**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 1-6, 2017.