

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES:

**Escritas Compartilhadas
de Pesquisas Militantes**

Marcia Soares de Alvarenga

Ana Valéria Dias Pereira

Handerson Fábio Fernandes Macedo

Organizadores



**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS TRABALHADORES: ESCRITAS
COMPARTILHADAS DE PESQUISAS MILITANTES**

Marcia Soares de Alvarenga
Ana Valéria Dias Pereira
Handerson Fábio Fernandes Macedo
Organizadores

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS TRABALHADORES: ESCRITAS
COMPARTILHADAS DE PESQUISAS MILITANTES**

1^a Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2024





www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Alberto Ponte Preta
Imagen Capa: Pinterest

Copyright © by autor, 2024.

P7795 – ALVARENGA, M. S.; PEREIRA, A. V. D.; MACEDO, H. F. F. Políticas públicas e educação de jovens e adultos trabalhadores: escritas compartilhadas de pesquisas militantes. Uberlândia: Navegando Publicações, 2024.

ISBN: 978-65-6070-058-1

DOI -10.29388/978-65-6070-058-1

1. Políticas Públicas 2. Educação 3. Jovens e adultos trabalhadores. I. Marcia Soares de Alvarenga; Ana Valéria Dias Pereira; Handerson Fábio Fernandes Macedo. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático
Educação 370



Editores

Lurdes Lucena – Esamc – Brasil

Carlos Lucena – UFU – Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil
Anderson Brettas – IFTM – Brasil

Anselmo Alencar Colares – UPOPA – Brasil
Carlos Lucena – UFU – Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil
Cílson César Fagiani – Uniube – Brasil
Derneval Saviani – Unicamp – Brasil

Elmírio Santos Resende – UFU – Brasil
Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Gilberto Luiz Alves – UEMS – Brasil

Inez Stampa – PU-CRJ – Brasil

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil

Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil

Marcelo Caetano Parreira da Silva – UFU – Brasil

Mara Regina Martins Jacomelli – Unicamp, Brasil

Maria J. A. Rosário – UFGA – Brasil

Newton Antonio Paculli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil

Valéria Lucília Forti – UERJ – Brasil

Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina
Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal

Alexander Stefanell – Lee University – EUA

Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana

Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Mc – Rep. Dominicana

Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colombia

Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala

Carolina Crisóstomo – Universidad de Buenos Aires – Argentina

Christian Cwik – Universität Graz – Austria

Christina Hauser – Universidad de Táles – Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Elsa Capron – Université de Nîmes / Univ. de la Réunion – France

Elvira Abalí Morell – Vanderbilt University – EUA

Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha

José Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colombia

Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México

Isidre Ojegeji – Universidad de Coimbra – Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colombia

Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México

Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena – Colombia

José Jesús Bonjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México

José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha

Juan Marchena Fernández – Universidad Pablo de Olavide – Espanha

Juan Paz y Miro Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Ecuador

Leber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colombia

Marvin Barahona – Universidad Nacional Autónoma de Honduras – Honduras

Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha

Miguel Pérez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Raúl Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colombia

Roberto González Aramas – Universidad del Norte – Colombia

Ronny Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha

Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacLean – Universit of London – Inglaterra

Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de Historia de Cuba v Cuba – Cuba

Sumário

PREFÁCIO.....	7
Renata Maldonado da Silva	
APRESENTAÇÃO	12
DESAFIOS, FUTUROS PROGRAMADOS E RESISTÊNCIAS NAS POLÍTICAS PARA A JUVENTUDE TRABALHADORA	17
Ana Valéria Dias Pereira	
Maria Beatriz Lugão Rios	
Marta Moraes	
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS EM CENA: ATAQUES À FORMAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA	38
Glasiele Lopes de Carvalho Ribeiro	
Handerson Fábio Fernandes Macedo	
PROGRAMA NOVA EJA: EMANCIPAÇÃO OU CERTIFICAÇÃO?	56
Gabriela Silva	
ACCOUNTABILITY, O ESTADO AVALIADOR E A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO	76
Elaine Passos Pereira	
A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O MODELO GERENCIAL: DO MOVIMENTO CONSTITUINTE PELA EDUCAÇÃO À CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	91
Maria de Fátima Rodrigues Torres de Oliveira Mello	
OS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E SUAS RELAÇÕES COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	110
Alex Luiz de Oliveira Vieira	
Mônica Paiva Volpato Santos	
ENTRE A EJA E O ENCCEJA: O FENÔMENO DA MIGRAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA OS EXAMES DE CERTIFICAÇÕES NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	131
Marcos Vinícius Reis Fernandes	
Nadia Batista Corrêa	
Marcia Soares de Alvarenga	

O USO DE TECNOLOGIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EJA: DO PROJETO MINERVA À PLATAFORMA CEJA VIRTUAL.....	151
Cacilda Fontes Cruz	
Edilaine de Melo Souza	
A IMPLEMENTAÇÃO DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO MUNICÍPIO DE NITERÓI: UM PERCURSO HISTÓRICO	172
Jessé Rodrigues Magalhães	
IMIGRANTES HAITIANOS EM MATO GROSSO/BR: DOS LIMITES LEGAIS AO DIREITO À CIDADE.....	187
Antonio Borromeu	
Marcia Soares de Alvarenga	
SOBRE OS/AS AUTORES/AS	210

PREFÁCIO

O pedido de elaboração de um prefácio é sempre uma honra e uma grande responsabilidade. Contudo, foi com muita alegria que eu recebi esse convite da querida companheira Marcia Soares Alvarenga, que eu tenho a felicidade de, nos últimos anos, acompanhar o seu trabalho em defesa da educação pública e, principalmente, dos jovens e adultos trabalhadores da região de São Gonçalo e do estado do Rio de Janeiro.

Inicialmente, quero ressaltar a relevância social e o caráter político desse trabalho, a partir das produções do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT/CNPq), vinculado ao Programa de Extensão e Pesquisa Vozes da Educação, da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), localizada no município de São Gonçalo. O livro reúne diferentes gerações de pesquisadores que desenvolveram trabalhos que problematizam os efeitos de um projeto educacional em curso desde a década de 1990, com distintas mediações no decorrer desse amplo contexto histórico, amparado nos ideais do mercado e na defesa da competitividade. Destaco nesse modelo os testes em avaliação em larga escala e, principalmente, o conceito de competências, que buscam a (con)formação de uma “educação política de sujeitos históricos subalternos ao capital, cujo horizonte escolar foi reduzido pelas forças hegemônicas burguesas à formação para o trabalho simples” (Neves e Martins, 2015, p.12).

Além das temáticas, os artigos que compõe o livro têm como fio condutor o “horizonte interpretativo” (Jameson, 1994) do materialismo histórico-dialético, reafirmando a importância em desvelar a aparência dos fenômenos e resgatar a historicidade do objeto de pesquisa, sempre na defesa dos interesses da classe trabalhadora. Essa perspectiva teórica se torna ainda mais urgente na atualidade, diante da ofensiva do bloco neoliberal ortodoxo (Boito Jr, 2018), que se consolidou no controle do Estado a partir do golpe jurídico-parlamentar de ocorrido em 2016 (Demier, 2018). Nesse contexto, foi promovida uma série de contrarreformas que vêm atacando os parcos direitos assegurados à classe trabalhadora, tais como a contrarreforma trabalhista, por meio da lei 13.467 de 13 de julho de 2017, que legalizou o processo de precarização

do trabalho e a nova contrarreforma da previdência (PEC 06/2019). Essa última tem como principal estratégia acentuar o processo de privatização das políticas sociais, por meio do desmonte do Sistema Único de Saúde e da obrigatoriedade de um sistema de capitalização para a “classe que vive do trabalho” (Antunes, 2018). Em última instância, beneficiam o capital financeiro e retiram o direito às escassas aposentadorias concedidas pela seguridade social brasileira a uma parcela, cada vez mais reduzida, dos trabalhadores.

A ofensiva burguesa à classe que vive do trabalho (Antunes, 2018), amplia o conceito de classe operária proposto por Marx, a partir das transformações do mundo produtivo nas últimas décadas e incluindo todos os sujeitos que necessitam vender a sua força de trabalho para sobreviver. A promulgação da Emenda Constitucional 95/2016, que restringiu os gastos públicos por vinte anos, reduzindo os direitos sociais, sobretudo nos campos da saúde, educação e assistência, em busca do almejado “equilíbrio fiscal”, é um dos exemplos da estratégia do grande capital para recuperar as suas taxas de lucro.

Nesse cenário de ataque aos trabalhadores são somadas as contrarreformas que vêm sendo promovidas no âmbito educacional, que pretendem inviabilizar o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao saber elaborado e aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (Duarte, Saviani, 2021). Defendem um modelo formativo voltado para a certificação, para o empreendedorismo como ‘solução ‘para o processo de precarização do mundo do trabalho e para a subalternização ao projeto hegemônico das classes burguesas. É importante destacar, principalmente, a contrarreforma do Ensino Médio, por meio da lei 13.467, de 13 de julho de 2017 e o Programa Novos Caminhos, voltado para estimular a formação de jovens para ocupar os trabalhos amparados na plataformação e que utilizam das tecnologias para intensificar o controle sobre os processos de trabalho. A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual sua elaboração foi conduzida, prioritariamente, pelas classes empresariais, esvaziou as possibilidades de uma educação escolar amparada nos ideais da formação humana em sua integralidade.

Portanto, a importância da obra está também relacionada à incondicional defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade

socialmente referenciada, com destaque para a importância social da FFP para a região de São Gonçalo. As atividades de pesquisa, ensino e extensão são aqui compreendidas nessa coletânea como um combate diário para identificar os ataques e defender os direitos dos jovens trabalhadores contra o avanço do capital. Nos últimos anos, as universidades públicas vêm sendo um dos alvos preferenciais das críticas do projeto neoconservador, pois, além da produção do conhecimento científico, que é considerado irrelevante para esse movimento, as instituições públicas ainda seriam redutos do chamado “marxismo cultural”, que reproduziriam em série estudantes de ‘esquerda’.

Além disso, a partir da promulgação da EC 95/2016, que impossibilita o aumento de gastos em educação e em outras áreas sociais, as instituições públicas de ensino superior vêm sendo submetidas a drásticos cortes orçamentários, inviabilizando as suas condições de funcionamento, além da precarização das relações de trabalho e de ensino. Diante da vitória eleitoral do candidato social-liberal nas eleições de 2022, os docentes e técnicos das IES públicas permaneceram em 2024 por 69 dias em greve em busca da manutenção do orçamento, recomposição salarial, reestruturação da carreira e pela revogação de medidas implementadas durante a hegemonia do bloco neoliberal ortodoxo, que até então, não haviam sido revogadas. Entre as principais, estão o aumento da carga horária docente, que dificulta a realização de atividades de pesquisa e extensão, além da instauração do ponto eletrônico no controle da frequência. Contudo, além de enfrentarem os limites do social-liberalismo, o que resultou em difíceis negociações do movimento sindical com o governo, houve forte reação da mídia corporativa e dos setores conservadores.

Á guisa de conclusão, penso ser fundamental destacar que os textos selecionados indicam que, apesar do inegável avanço de um projeto desumanizador do capital para os trabalhadores, que busca aprofundar o caráter dependente e periférico do capitalismo brasileiro e no qual a escola torna-se um espaço de disputas e de produção de consensos acerca da inevitabilidade do projeto burguês de sociedade, a luta de classes permanece como o único caminho da superação entre “governantes e governados” (Gramsci, 2000). A defesa incondicional da participação popular, no qual o direito à educação e à escola são inegociáveis, é um

horizonte a ser perseguido pela classe que vive do trabalho (Antunes, 2018), em defesa de uma concepção educacional voltada para a formação plena do ser humano. Portanto, a partir das reflexões de Jameson (2007), é imperativa a projeção de um mundo radicalmente distinto, que estabeleça uma ruptura com o tempo presente.....

Profª Drª Renata Maldonado da Silva

Professora Associada II da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Docente e atual Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF. Integra o Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem

Referências

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

BOITO JÚNIOR, A. **Reforma e Crise Política no Brasil:** os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo, SP: Editora Unesp, 2018.

DEMIER, Felipe. **Depois do golpe:** a dialética da democracia blindada no Brasil. Mauad X, 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** RJ: Civilização Brasileira, 2000, vol 3.

JAMESON, Friedric. **Archéologies du futur:** le désir nommé utopie. Paris : Max Milo Éditions, 2007.

MARTINS, André S; NEVES, Lúcia M W. **Educação básica:** tragédia anunciada. São Paulo: Xamã, 2016.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

APRESENTAÇÃO

O livro que apresentamos aos leitores e leitoras é a segunda coletânea fruto de pesquisas de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, e de professores/as da escola pública com inserções em movimentos sociais que participam e integram o grupo de pesquisa “Políticas públicas e educação de jovens e adultos da classe trabalhadora” (PPEJAT-CNPq) no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT).

O PPEJAT, vinculado ao Núcleo de Pesquisa e Extensão Vozes da Educação, da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), tem como axioma o desafio de fomentar e viabilizar o diálogo entre ensino, pesquisa e extensão com e entre pesquisadoras e pesquisadores da graduação, da pós-graduação, de professores da escola pública, de estudantes jovens e adultos da classe trabalhadora, assim como de movimentos sociais.

Os textos que se encontram neste livro estão materializados em artigos que se avizinharam no que concerne a antigas e emergentes problemáticas que envolvem a educação e formação humana das classes subalternas. No campo teórico-metodológico e analítico, os textos são orientados pelo materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. Orientação que, dentre outros, coaduna os artigos pela característica da ênfase que conferem à importância da historicização dos fatos e objetos investigados, nos proporcionando condições objetivas de superação dos conhecimentos que são adquiridos a partir somente das aparências.

Dentre os dez capítulos que compõem o livro, iniciamos pelas reflexões das autoras Ana Valéria Dias Pereira, Maria Beatriz Lugão Rios e Marta Moraes - *Desafios, futuros programados e resistências nas políticas para a juventude trabalhadora* pelo qual as autoras se dedicam a trazer experiências sobre desafios e resistências que mobilizam jovens da classe trabalhadora para terem acesso ao direito à cidade em um território urbano periférico: a cidade de São Gonçalo que é a 2^a maior cidade do Estado do Rio de Janeiro e a 16^a do Brasil.

Na sequência, do segundo artigo - *Políticas Educacionais Neoliberais em Cena: Ataques à Formação da Juventude Brasileira* - Glasiele Lopes de Carvalho Ribeiro e Handerson Fábio Fernandes Macedo analisam três programas educacionais, em três momentos que chamam de “cenas”. Na primeira cena é analisado o Novo Ensino Médio (NEM), que segue orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Na segunda cena o programa que é destrinchado criticamente e historicamente pelos autores é o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), com sua orientação de educar pelo medo. Na terceira cena vimos o Programa Novos Caminhos (PNC), configurado como um programa de educação profissional e tecnológica.

No terceiro capítulo do livro - *Programa Nova Eja: emancipação ou certificação?* Gabriela Silva analisa dados concretos (perceptíveis e pensados) sobre a implementação da Educação de Jovens e Adultos na rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro. No texto, a autora se dedica à análise do Programa Nova EJA, ressaltando que o privilégio e detenção do poder do capitalismo do latifúndio, do patriarcado e racista tem sobre o povo brasileiro, o que reflete na histórica exclusão do direito à educação da classe trabalhadora.

No capítulo quatro escrito por Elaine Passos Pereira, “*Accountability, o estado avaliador e a reforma empresarial da educação*”, a autora analisa o conceito e o objetivo do gerenciamento de escolas públicas sob a égide da empresa privada: o método accountability. Percebemos, logo no início das abordagens, que o texto se converte em importante instrumento à compreensão crítica sobre a lógica do accountability tanto de forma geral, como especificamente na área educacional.

Durante o desenvolvimento do texto desfrutamos da análise de duas características do método que atendem à classe social que domina: as contradições com conquistas da classe trabalhadora e convergências com a redução da educação às necessidades empresariais. Ou seja, são destacadas e analisadas contradições na configuração do método no que diz respeito à percepção da educação como direito de todas e todos; bem como são examinadas as convergências do método em relação à percepção da educação como um instrumento à serviço do mercado capitalista.

No curso do livro dispomos do quinto capítulo - *A Gestão Democrática e o modelo gerencial: do Movimento Constituinte pela Educação à*

Constituição Federal de 1988. Em seu texto, a autora Maria de Fátima Rodrigues Mello realiza uma abordagem histórica sobre a ascensão do neoliberalismo no Brasil em meio a um momento de conquistas que fizeram parte do processo de redemocratização do país, após um duro e longo período de 21 anos de ditadura empresarial-militar. Período cujo legado antidemocrático que a história do Brasil carrega desde sua colonização, contou com um amplo espaço de desenvolvimento de estratégias de convencimento da população sem, contudo, conseguir frear movimentos contrários.

No sexto capítulo - *Os pré-vestibulares populares e suas relações com os movimentos sociais* - os (as) leitores (as) poderão compreender os objetivos dos autores Alex Luiz Vieira e Monica Paiva Volpato dos Santos quando estes retomam aspectos que consideram relevantes sobre a história de cursos de pré-vestibulares populares, ao mesmo tempo que objetivam contribuir para com a visibilidade desses cursos no tocante das relações que mantém com diferentes movimentos sociais, mais especificamente em relação com a Educação de Jovens e Adultos. Ressalta-se que os autores nos proporcionam o contato com intelectuais que discutem categorias como educação popular e movimentos sociais, na perspectiva de uma educação concebida pelas classes subalternas.

Em seguida, o capítulo sete, “*Entre a EJA e o ENCCEJA: o fenômeno da migração de jovens e adultos para os exames de certificações no estado do Rio de Janeiro*”, Nadia Batista Correia, Marcos Vinícius Fernandes Reis e Marcia Soares de Alvarenga, os autores, contextualizam antecedentes históricos acerca das certificações, analisando a ampliação dessas certificações em detrimento ao desmonte das acanhadas políticas de educação para jovens e adultos na rede pública estadual de educação do Rio de Janeiro. A partir de um minucioso levantamento de dados sobre o ENCCEJA, contendo informações a respeito do perfil dos inscritos no Encceja de 2020, os autores nos mostram a nova face perversa da política para jovens e adultos trabalhadores, tendo os certificados como novo fetiche da escolarização para a subalternização.

No oitavo capítulo – *O uso de tecnologias como recurso pedagógico na EJA: do projeto minerva à plataforma CEJA virtual* – as autoras Cacilda Fontes Cruz e Edilaine de Melo Souza Souza se empenharam em desenhar um panorama histórico sobre a presença da tecnologia na Educação de Jovens e Adultos, desde a década de 1960 até os dias atuais. Uma presença que,

para além do objetivo de aumentar o quantitativo de pessoas com acesso ao conhecimento científico historicamente acumulado, também havia (e há) o objetivo de se utilizar tecnologias como forma de se materializar práticas de dominação. Para as autoras, na rede estadual de educação do Rio de Janeiro a EJA é reconhecida como um lugar de correção do fluxo escolar. Ao apresentarem a Rede CEJA, sinalizam para o que, durante a pandemia, foi posto na posição de balão de ensaio da Educação a Distância (EaD) para a Educação Básica.

A implementação das classes de aceleração das aprendizagens no município de Niterói: um percurso histórico - de Jessé Rodrigues Magalhães é o tema do capítulo nove do livro. Nesse texto, o autor destrincha o conceito de “fluxo escolar”. Encontramos no artigo a dedicação ao estudo sobre a interrupção parcial do fluxo que responde pelo nome “distorção idade-série” em grande parte da literatura, mas que o autor chama de “distorção idade-ciclo”, por conta da organização escolar da rede pública municipal lócus da pesquisa: Niterói/RJ. Para cumprir o objetivo de discutir criticamente a implantação de classes de aceleração em uma rede de educação organizada em ciclos, autor elabora a historicização do objeto de sua pesquisa, evidenciando contradições, que impõem analisar as causas estruturais subjacentes, como desigualdades sociais e falta de investimento na educação.

Encerrando as temáticas do presente livro, encontra-se o décimo capítulo *“Imigrantes haitianos em Mato Grosso/BR: dos limites legais ao direito à cidade”* no qual a materialidade da vida da classe popular é analisada por meio de relações sociais em territórios específicos. Ancorado na perspectiva da relação linguagem e sociedade de Henri Lefebvre, os autores Antonio Borromeu e Marcia Soares de Alvarenga dialogam com o campo de pesquisas sobre migrações, tendo como fontes documentos que ordenam a questão jurídica de concessão de refúgio em território brasileiro. O texto visa contribuir para estudos, reflexões e ações sobre migrações e seus desdobramentos para os direitos humanos nas cidades em que os deslocados buscam proteção e acolhimento para mitigarem o sofrimento social causado pelos deslocamentos forçados.

Diante do exposto, seguimos para finalização desta apresentação, salientando que os artigos deste livro, ao conferirem valor à historicização de fatos e objetos investigados, nos proporcionam condições objetivas de conhecer distintas maneiras de compreender melhor a educação brasileira da classe trabalhadora contemporânea.

Por entender a importância política e epistemológica do presente livro, leitoras e leitores encontraram um esforço coletivo de um grupo de pesquisa, o PPEJAT, intenso e incisivo em seu trabalho de pesquisas militantes a serviço das lutas sociais pelo direito à educação e pela vida digna de mulheres e homens que aspiram fazer da sociedade brasileira o que, ainda, ela não é: justa e igualitária.

DESAFIOS, FUTUROS PROGRAMADOS E RESISTÊNCIAS NAS POLÍTICAS PARA A JUVENTUDE TRABALHADORA

*Ana Valéria Dias Pereira
Maria Beatriz Lugão Rios
Marta Moraes*

Introdução

Um quarto da população mundial é composta por jovens entre 15 e 24 anos (1,8 bilhão em 2014¹). A Índia ocupa a primeira posição em número de jovens com 365 milhões, seguida da China com 259 milhões. Na América Latina e Caribe, são mais de 165 milhões nessa faixa etária ². O Brasil, com 59 milhões, ocupa o sétimo lugar entre os países com maior população jovem³ . Mesmo tendo diminuído o percentual de jovens no Brasil em relação à população total que era de 49,9% em 2014 (IBGE 2023), em 2023 os jovens ainda representam 43,3% do total da população.

Esse segmento etário têm um peso na demografia mundial que os coloca, entre outros fatores, como foco de políticas para sua formação como força de trabalho e para o desenvolvimento da economia, da cultura e da política em escala global. O relatório anual *The State of The World Population 2014*, produzido pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), que é um braço da Organização das Nações Unidas(ONU) responsável pelas questões populacionais, em sua análise sobre o peso da juventude na demografia afirma que “ A maneira como atenderemos as necessidades e aspirações deste grupo irá definir o nosso futuro”.⁴

Pelo menos duas questões se colocam a partir dessa afirmação. A primeira delas é a de que o grupo de jovens entre 15 e 29 anos não é homogêneo, o que nos remete à necessidade de averiguar as diferenças

¹ Fonte: <https://www.unfpa.org/swp2023/8-billion-strong>, acesso em 26 de outubro de 2023

² Fonte: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/topics/juventude>

³ Fonte: <https://saudeamanha.fiocruz.br/populacao-jovem-do-mundo-nunca-foi-tao-grande-diz-estudo>, acesso em 26 de outubro de 2023

⁴ Fonte: <https://saudeamanha.fiocruz.br/populacao-jovem-do-mundo-nunca-foi-tao-grande-diz-estudo>, acesso em 26 de outubro de 2023

sociais e necessidades daí resultantes. A segunda é sobre a diferença de perspectiva de futuro para cada grupo social, o que determina o conteúdo das políticas elaboradas para a juventude, entre essas políticas as de educação. Acrescentamos, ainda, uma terceira questão que é trazida pelas experiências na constituição de políticas de inclusão dos jovens nos diversos territórios urbanos.

Para refletirmos sobre essas questões, o presente trabalho foi pensado em três momentos que se relacionam e nos ajudam a pensar sobre alguns desafios, futuros programados e resistências da juventude trabalhadora. Assim, num primeiro momento analisamos a juventude em sua conceituação e diferenças, apontando exemplos de desafios enfrentados para sua inserção social. Com o intuito de analisar formas de futuros programados, nos ocupamos, na segunda questão, da análise de proposições de organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, para o futuro da juventude. Para a terceira questão trazemos experiências vividas por jovens e adultos na cidade de São Gonçalo, que é a segunda maior cidade do estado do Rio de Janeiro e décima sexta do país. A experiência que trazemos faz parte da construção de uma concepção de Educação de Jovens e Adultos que, apesar dos limites das “circunstâncias defrontados historicamente, conseguiram fazer parte de uma história”⁵ que se constituiu como resistência à exclusão de jovens trabalhadores da escolarização.

1. Juventude trabalhadora: jovens sem trabalho e sem escola e seus desafios

Não há uma padronização mundial de faixa etária do que se concebe como juventude. Para organizações internacionais, formuladoras de políticas para a juventude, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Banco Mundial (BM), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a faixa etária é estabelecida entre 15 e 24 anos.⁶ Para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é estabelecida entre 15 e 29 anos. No Brasil, após o Estatuto da

⁵ Proposição baseada em Marx (1978).

⁶ As proposições internacionais também incorporaram outro vetor que constituiu uma conceituação de juventude, além dos aspectos sociais econômicos e culturais, sendo este a faixa etária.

Juventude, promulgado no ano de 2013, a faixa etária da juventude segue a OCDE, ficando entre 15 e 29 anos. Japão e Coreia estabeleceram a faixa etária da juventude entre 15 e 34 anos. Podemos concluir então, que a faixa etária que denomina a juventude se estende, ou se contrai, de acordo com constituição sócio/econômico/político e cultural de cada território⁷. Então, ao discutir a juventude e as políticas públicas traçadas para esse grupo social, deve-se ultrapassar o parâmetro da faixa etária, jogando luzes sobre o contexto sócio/político e cultural em que essa parcela da população está inserida.

O contexto de desenvolvimento econômico e político mundial dá-se com o aprofundamento da desigualdade social (Harvey, 2016). Essa profunda desigualdade social, presente em todo o território global, contextualiza o modo como o sujeito jovem vivencia as fases biológicas apontadas pela psicologia, a psicopedagogia e a medicina. Diferencia também, o modo como são inseridos nas políticas públicas organizadas para a juventude, entre elas a educação.

Um exemplo de vivência no campo da educação, resultante da desigualdade social, principalmente em territórios de precariedades de direitos, dá-se pelo início do processo de escolarização em idade determinada pela sua situação social, e não pela idade determinada pelos sistemas para cada etapa, ou mesmo de seguidas interrupções durante o desenvolvimento do processo. Este fato resulta de diversas questões que vão desde a situação familiar, econômica e de precariedade do território (transporte, escolas nos bairros, etc), e/ou por uma entrada precoce no mundo do trabalho, formal ou precarizado, resultante de necessidades imperativas de sobrevivência de si ou da família.

Tais situações são vivenciadas por milhares de crianças e jovens no Brasil, e se desdobram no abandono permanente ou cíclico dos bancos escolares, na busca de aligeiramento do processo através dos exames de certificação e no retorno à escolarização na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa é a realidade resultante da desigualdade

⁷ Tal diferenciação demonstra existirem múltiplos determinantes na constituição do conceito em diferentes sociedades e momentos históricos, não se tornando possível analisar a juventude de forma genérica, atemporal

social no país que impõe uma precariedade de vida a grande parcela da juventude brasileira, marcadamente a dos territórios periféricos⁸.

Diante dessa realidade, os desafios para a juventude trabalhadora⁹ em sua luta por inserção social, são múltiplos e constituídos pelas contradições presentes no processo de transformação social/político e cultural do mundo atual¹⁰. Em meio ao processo de rápidas transformações no mundo milhares de jovens são excluídos do trabalho formal e do processo de escolarização e, ficando à margem dos processos formais da sociedade, são encarados como um “problema social” a ser equacionado. Os denominados pejorativamente de “nem- nem” (Mota, 2018) (nem estudam e nem trabalham)¹¹, são, em sua maioria, jovens da classe trabalhadora que se desvinculam do processo regular de escolarização por necessidades imediatas de sobrevivência e não estão aptos a concorrência por postos de trabalho formais, cada vez mais escassos e competitivos, no mundo do trabalho. São jovens trabalhadores sem escola e sem trabalho¹².

⁸ Os espaços periféricos no Brasil, país de capitalismo dependente (Fernandes,2009), não são circunscritos à uma conceituação com referência puramente territorial ou de distância de centros urbanos. Mas sim, circunscritos a uma conceituação de relações sociais constituídas no metabolismo do sistema capital, onde todo espaço é espaço de reprodução social do capital (Lefebvre, 2006). São territórios de precariedade de direitos, principalmente o direito à cidade, apontado por Lefebvre.

⁹ Groopo (2004) nos indica a necessidade de, ao analisar juventudes concretas, fazer o cruzamento da juventude- como categoria social- com outras categorias sociais e condicionantes históricos. O presente trabalho, tendo como foco do grupo de jovens oriundos de famílias cuja forma de reprodução da vida se dá através da venda de sua força de trabalho, utilizará a categoria juventude trabalhadora.

¹⁰ Segundo Martins e Neves (2021) três ordens se apresentam. A primeira delas se dá no mundo da produção onde o crescente aumento da utilização das tecnologias diminui o emprego formal, aumenta o grau de exploração e precarização da força de trabalho, deixando milhões de trabalhadores ou sem emprego ou sem perspectiva de ocupação formal ; no mundo da política onde a ampliação da participação e representação política se amplia ao mesmo tempo em que aumenta a centralização do poder em grupamentos políticos representativos de classes sociais e suas frações ; e, por fim; no mundo da cultura onde as novas mídias ampliam exponencialmente a comunicação de massas e a produção simbólica , mas com seletividade de conteúdos a serem propagados de acordo com os interesses de setores sociais dominantes.

¹¹ O termo é questionável e mascara a real situação. Na verdade, são jovens destituídos do direito à escolarização regular e ao trabalho formal. São jovens “SEM ESCOLA E SEM TRABALHO.”

¹² A juventude trabalhadora, assim denominada pelo seu lugar no modo de produção social, além das diferenças econômicas, abrange em si diferenciações por etnia, religião, orientação sexual e cultural. No entanto, a base material de vida é comum, proporcionando um caráter próprio das experiências vividas. Em sua grande maioria vivem em território precário, sofrem com a falta de acesso aos direitos sociais e culturais, amargando uma reação preconceituosa e violenta quanto à sua sexualidade, religiosidade e etnia.

Dentre 37 países analisados pelos estudos da OCDE em 2022, o Brasil é o segundo país com maior número de jovens sem escola e sem trabalho, ficando atrás apenas da África do Sul¹³. Entre os cerca de 36% de jovens sem escola e sem trabalho no Brasil em 2022 muitos retornam aos bancos escolares para tentar uma habilitação que os conduza ao mundo do emprego formal. Esses jovens, fora da faixa etária para a série que pretendem cursar, tem na Educação de Jovens e Adultos uma alternativa para a terminalidade de seu processo de escolarização. A EJA passa, então, por um processo de “juvenilização”, conforme apontado pelos estudos de Marcus Vinicius Reis Fernandes (2021) e Adalberto de Moraes Gomes Filho (2020), tornando-se um importante ponto de inflexão para a análise tanto das políticas públicas para a inserção social da juventude como também para as lutas e resistências no campo educacional.

2. Proposições para o futuro: O Projeto hegemônico em curso

A disputa pela formação da juventude como força social tem nos organismos internacionais a principal fonte de projeção de políticas globais abarcando questões sobre trabalho e educação. A projeção de políticas é, na verdade, a projeção de um futuro pensado conforme os interesses dos grupamentos sociais que comandam a economia e a política global.

Sob a nova ordem neoliberal (Mészáros, 2005) onde o objetivo de alívio da pobreza (Leher, 1998) passa a fundamentar a projeção de políticas públicas, principalmente para os países de capitalismo dependente (Fernandes, 2009), a educação, principal política pública para a juventude, tem seus objetivos e formas adaptadas. Para além de sua relação com o trabalho, até então firmada na perspectiva de aumento da produtividade sustentada pela teoria do capital humano, também deverá constituir as bases para a sociabilidade funcional ao mundo do desemprego endêmico, da precarização das relações trabalhistas e das tecnologias da informação e comunicação.

¹³Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-07/de-37-paises-brasil-2-com-maior-proporcao-de%20jovens-nem-nem>. Acesso em 26 de outubro de 2023

Diversos documentos foram lançados nos anos 2000 pelo BM¹⁴ que, segundo Leher (1998), é o principal artífice das políticas para os países dependentes. Os documentos contêm orientações de políticas para a juventude, evidenciando o objetivo traçado para o controle e sociabilização dessa parcela da população.

Ao avaliar as políticas prescritas pelo BM, autores como Arcaro e Souza (2008), apontam a centralidade da indicação do investimento do jovem em si mesmo, sendo resultados negativos ou indesejados oriundos de escolhas malfeitas ou de poucas oportunidades, mas nunca resultantes da desigualdade econômica e de processos sociais excludentes. Assim, a criação de oportunidades para que os jovens possam fazer suas escolhas está no centro das políticas anunciadas. Essas oportunidades ampliam as ofertas no cardápio social, sedimentando a ilusão de que os resultados dependem das escolhas feitas pelos jovens. Os documentos evidenciam, ainda, tanto o conteúdo quanto a forma de disseminação de tais orientações, em um movimento que assimila demandas da própria juventude dentro dos marcos da manutenção da ordem.¹⁵

Para a maioria da juventude trabalhadora, parcela da classe que vive do trabalho e que mais sofre com o avanço do desemprego (Antunes, 2018), o empreendedorismo é anunciado como oportunização da sobrevivência, novo item incluído no cardápio social neoliberal. Ser patrão de si mesmo deve ser um sonho a acalentar os bikeboys, motoboys, ubers, vendedores de empadinhas, vendedores de sacolé, pet sitters, etc., cujas habilidades devem ser múltiplas e transitórias. E assim desenha-se a educação básica com reformas que, além de otimizarem os vazios deixados nas escolas pela ausência dos jovens evadidos, através de políticas administrativas de enxugamentos das redes com diminuição de escolas, turnos e salas de aulas, anunciam um novo currículo dinâmico, múltiplo, flexível, mas onde a diminuição de disciplinas é evidente (Gonçalves, Ribeiro, Macedo, 2022)

¹⁴ Destacamos os seguintes documentos: Equipe de Sociedade Civil – Vozes Jovens; Um Olhar das Organizações e Movimentos de Juventude sobre o Brasil do Século XXI. Brasília: Banco Mundial. (2004); Jovens em Situação de Risco no Brasil; Achados Relevantes para as Políticas Públicas. Relatório Técnico n. 32310-BR, v. I. Brasília: Banco Mundial. (2007); Banco Mundial. Jovens em Situação de Risco no Brasil. Relatório Técnico n. 32310-BR, v. II. Brasília: Banco Mundial (2007); Banco Mundial. Jovens em Situação de Risco no Brasil. Relatório Técnico n. 32310-BR, v. II. Brasília: Banco Mundial (2007).

¹⁵ *Idem ibidem*

No entanto, o resultado dessas atividades empreendedoras¹⁶ e o aprofundamento do desemprego, revelam a dura realidade da falta de opção reservada pela dinâmica da sociedade excludente. O que espera os jovens é o desemprego e a precarização dos direitos sociais, característica dos territórios onde vive a maioria da juventude trabalhadora.

Para os jovens que, por sua condição social, a interrupção da escolarização e a inserção precária em atividades laborais foram obras da realidade em que está inserido, o retorno ao processo de escolarização pode significar um rompimento com um ciclo de exclusão imediata, mas não necessariamente o rompimento com um processo de aprofundamento de seu subjugo social.

A proposição para um futuro pleno, onde a existência digna seja direito de todo ser humano, está em disputa nos processos de contraposição às políticas oficiais, em processos de resistência a retirada de direitos e em processos de construção de projetos sociais alternativos. É nesse contexto que se inserem as lutas pela manutenção de escolas, da ampliação da oferta das diversas modalidades de ensino e pela não diminuição dos currículos. Experiências de criação da modalidade EJA em territórios periféricos como resultado de mobilização dos Profissionais da Educação são exemplos de reação à exclusão e uma defesa contra investidas do projeto hegemônico em curso no campo da educação.

3. A construção de espaços de esperança em territórios periféricos: A trajetória da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de São Gonçalo

Neste tópico, onde nos esforçamos na reflexão do que chamamos de “terceira questão”, nos dedicamos em trazer experiências sobre a constituição de políticas de jovens e adultos em um território urbano

¹⁶ “O que se percebe no Brasil é um empreendedorismo de subsistência sustentado por pequenos negócios, já que cerca de 82% dos negócios iniciais e estabelecidos não possuem nenhum empregado, ou seja, envolvem apenas um empreendedor individual. Outra característica que sustenta esta interpretação é a estimativa de renda dos empreendedores: segundo o GEM Brasil (2018), a metade desses negócios tem um faturamento de até R\$ 12 mil por ano, o que representa cerca de um salário mínimo por mês. Para Tavares (2018), o empreendedorismo é uma categoria de trabalho informal, que, com o discurso da autonomia, coloca o sujeito empreendedor como patrão e com a oportunidade de ascensão social” (Carmo *et al*, 2021).

periférico: a cidade de São Gonçalo que é a 2^a maior cidade do Estado do Rio de Janeiro e a 16^a do Brasil.

São Gonçalo está localizada na região metropolitana (território que compreende o leste fluminense) e é um dos 92 municípios que compõem o Estado. A cidade que, apesar de carregar a alcunha de cidade-dormitório, possui uma economia relativamente desenvolvida e já foi conhecida como um importante polo industrial, quando recebeu o título de “Manchester Fluminense”.¹⁷

Figura 1: Mapa sobre a localização de São Gonçalo no tocante do Estado do Rio de Janeiro



Fonte: ONDE, 2017.

A história recente da cidade de São Gonçalo não é mais a da época da “Manchester Fluminense” onde a economia crescente e moderna convivia com o desenvolvimento de uma política que se mantinha arcaica (Fernandes, 2009), com o controle da vida dos trabalhadores por pequenos grupos economicamente mais favorecidos. Esse controle também se desdobrava sobre o desenvolvimento da educação pública. Na atualidade essa característica arcaica de organização da educação pública

¹⁷ Uma alusão à cidade inglesa que se destacou como importante núcleo econômico durante a revolução industrial, e um importante núcleo de exploração da classe operária.

pode ser evidenciada, entre outros aspectos, pelo “loteamento” do comando das escolas entre os vereadores locais, que indicam, entre outras questões, quem dirigirá a escola pública.

A resistência a essas políticas encontra-se registrada também na luta pelo direito à educação da juventude e da classe trabalhadora gonçalense. Uma juventude trabalhadora que, sem trabalho e sem escola, encara seus desafios, resiste, luta e constrói políticas públicas a partir de suas necessidades concretas. A história da construção da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade, segundo Alvarenga (2010) parafraseando Walter Benjamin, é escrita a contrapelo. É escrita pela classe trabalhadora e “pelos que nela se descobrem, e descobrindo-se, com ela sofrem, mas, sobretudo, com ela lutam!” (Freire, 2003).

Para início da presente análise, apontamos o contexto histórico local contemporâneo interligado a acontecimentos mais gerais que entendemos como ações de “tentativas” de conformação da ideologia dominante junto à classe trabalhadora do município. Em Paiva (2003), vimos que no início do Século XX, mais precisamente na primeira década do século, uma “pesquisa” realizada por instituto estadunidense (EUA) colocou o Brasil como um dos países mais analfabetos do mundo, com cerca de 75% de jovens e adultos que não sabiam ler nem escrever. Essa pesquisa, mesmo sendo questionada por não apresentar os procedimentos metodológicos que teriam levado aos resultados publicados, nem tampouco a indicação das fontes pesquisadas, provocou uma onda no Brasil por campanhas em prol da alfabetização daqueles jovens e adultos.¹⁸ Cabe ressaltar que também faz parte desse contexto a difusão da Teoria do Capital Humano¹⁹, que ligava diretamente a produtividade e desenvolvimento econômico à educação.

Foi sob esse contexto que campanhas de alfabetização de jovens e adultos se espalharam pelo país. Campanhas cuja característica de

¹⁸ Cabe destacar que a inicialização da Educação de Jovens e Adultos, em documentos oficiais, não acontece a partir dessas campanhas. Ela é datada ainda durante o Brasil Império, no Artigo 8º do Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879. Decreto que ficou conhecido como “Reforma Leônio de Carvalho”. (Saviani, 2008. p. 136-138).

¹⁹A ideia de Theodore Schultz (1971) de que o aprimoramento das aptidões e habilidades dos indivíduos através da educação e saúde pode aumentar as taxas de crescimento econômico dos países, foi a base para a Teoria do Capital Humano. Essa teoria motivou políticas do FMI e BM para a educação. Tal teoria foi rebatida por inúmeros educadores, dentre eles Frigotto (2005) que apontou suas contradições com o mundo real.

despreocupação com as especificidades do estudante adulto, onde tendências de infantilização, de torná-los órfãos e cegos, antes de serem alfabetizados, eram constantes (Alvarenga, 2010). Apenas no final da década de 1950, e início da década de 1960, que uma campanha de alfabetização revolucionou a forma como estudantes jovens e adultos aprendiam, suas especificidades, seus valores, e suas existências como seres humanos adultos: “As 40 horas de Angicos”²⁰, de Paulo Freire. Tal campanha, que teve seu auge em 1963, parecia pôr um fim à hegemonia da Teoria do Capital Humano.

Os registros que possuímos sobre a história institucionalizada da Educação de Jovens e Adultos em São Gonçalo datam seu início a partir da década posterior a do auge em Angicos (final de 1950 e início de 1960): a década de 1970. Década marcada pelo acirramento da brutalidade e dos crimes cometidos pela ditadura que civil-militar impetrada poucos anos antes, no país (em 1964).

Em 1970, tanto no Brasil como em São Gonçalo, ao contrário da experiência de Angicos, o vértice na Educação de Jovens e Adultos não era a valorização e respeito às vidas e culturas dos jovens e adultos analfabetos. O vértice se materializava na cultura do silenciamento, da obediência, do tecnicismo. Vivíamos o acirramento da ditadura civil-militar com o AI-5 (1968), onde as liberdades foram suprimidas. Foi nesse clima repressor que a campanha nacional de alfabetização conhecida como MOBRAL chega à nossa cidade. E, a título de exemplificação, vimos na imagem abaixo estudantes gonçalenses, do Colégio Municipal Presidente Castello Branco, inaugurado em 30 de março de 1973 (numa homenagem ao golpe de Estado²¹), participando do tradicional desfile cívico da cidade, que acontecia (e acontece) sempre numa comemoração de aniversário no dia 22 de setembro.

²⁰ A campanha alfabetizou, na cidade de Angicos no estado do Rio Grande do Norte, alfabetizou jovens e adultos em 40 horas, por meio da valorização e respeito às suas vidas, às suas formas de viver, às suas culturas.

²¹ Em matéria publicada no então “Diário Fluminense”, em 02 de abril de 1970, a manchete destacava a referida homenagem “São Gonçalo Homenageia Revolução Inaugurando Ginásio Castelo Branco” (*sic*) (Lobosco, 2008).

Figura 3: Estudantes da Educação de Jovens e Adultos de São Gonçalo – Campanha MOBRAL no desfile cívico de 22 de setembro, durante a década de 1970



Fonte: Lobosco, 2008

Foi, contudo, na década de 1990, com a Reforma Educacional Neoliberal²², que os municípios brasileiros foram convocados a participarem da educação dessa camada da população, de uma forma geral. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), até então uma educação nomeada oficialmente e hegemonicamente por Supletivo, era organizada por campanhas nacionais.

Com a “nova ordem educacional”, inaugurada pela reforma, a educação deveria ser municipalizada e com a EJA não foi diferente. Em São Gonçalo a EJA municipal foi iniciada em 1990 com uma primeira turma na Escola Municipal Luiz Gonzaga, cujo prédio ficava ao lado da então Secretaria de Educação que funcionava no Centro Cultural Joaquim Lavoura.²³

No início da década de 1990 o município oferecia apenas a classe de alfabetização para Jovens e Adultos, em parceria com o governo federal. A parceria se estendeu à outras entidades e instituições como

²² A Reforma Educacional de 1990 seguiu a reorganização do Estado sob a égide do neoliberalismo, materializado simbolicamente e oficialmente no Brasil (e em outros países) pelo Consenso de Washington assinado na sede do FMI em janeiro de 1990.

²³ Av. Pres. Kennedy, 721 - Estrela do Norte, São Gonçalo - RJ

Sindicatos e Igrejas que, em 1994, já atuavam com a disponibilização de espaço físico para o funcionamento das turmas, enquanto o município “fornecia” professores e coordenadores. Além dos espaços utilizados em Sindicatos e em Igrejas, também foram disponibilizadas salas de aula em algumas unidades oficiais de educação, como foi o caso das salas de aula na referida Escola Municipal Luiz Gonzaga e no Colégio Municipal Presidente Castello Branco.

Nesses lugares, e nesse período (década de 1990), a história da EJA em São Gonçalo já contava com o protagonismo dos estudantes quando, por exemplo, não aceitavam “terminar” os estudos depois que conseguiam aprender a ler e escrever. Muitos daqueles estudantes desejavam prosseguir com os estudos, mas, na época, esse desejo era reprimido porque a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), sob a justificativa de que “não haveria verbas”, não autorizava a continuidade.

Essa negativa da SEMED era acompanhada de estratégias de resistências e ações “subversivas”, como a da permanência na escola forjada por acordos realizados entre alunos e professoras. Uma dessas estratégias ficou conhecida como “reprovação oficial” que, na prática, era uma “reprovação fake” que servia para garantir a permanência dos estudantes na escola, traduzindo-se em condições objetivas para dar continuidade ao processo ensino/aprendizagem de conteúdos de outras séries.

Tal estratégia, paralela às inúmeras solicitações realizadas de ampliação da EJA, foi utilizada com frequência progressiva. Dito de outra forma, uma prática que era realizada de forma tímida no início, foi se ampliando na medida em que qualquer estudante que solicitasse a permanência por meio de uma “reprovação fake” era atendido pelas professoras. Professoras que foram, inclusive, submetidas a diversas manifestações ultrajantes em reuniões que aconteciam na Secretaria Municipal de Educação, como a de serem chamadas de “incompetentes” por “reprovarem” turmas inteiras (a pedido dos alunos).

No decorrer dos anos os conflitos aconteceram de ordem crescente de tal maneira que em 1998 as turmas começaram a ser divididas em séries. Eram séries semestrais, mas os estudantes contavam com o oferecimento de todo 1º Segmento do Ensino Fundamental já em 1999, quando uma nova organização da EJA – São Gonçalo “diminuiu” o tempo

de permanência desses estudantes na escola. Tempo esse que era de dois anos e meio para um ano e meio de escolarização.

Essa mudança provocou grandes manifestações de desacordo e as tensões foram, no mínimo, calorosas. Essas tensões, e as mudanças de pessoal na política e na Secretaria de Educação, resultaram numa “segunda” reorganização da EJA onde o direito à permanência dos estudantes na escola por dois anos e meio retornou. Naquele momento o desenho da EJA não se configurava mais em séries, mas em grupos e fases que se assemelhavam a organização da escola em ciclos, onde o período de permanência era garantido, mas a reprovação entre as fases das etapas, não.

O retorno a um período maior de permanência na escola e o novo desenho da EJA, possibilitado pela reorganização oficial de sua configuração, foi mais uma vitória coletiva conquistada por estudantes e professores que se organizavam em suas bases: junto ao Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro, núcleo de São Gonçalo(SEPE/SG) e junto a uma fecunda parceria com a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) , em São Gonçalo, mais especificamente com a parceria desenvolvida junto ao Grupo Vozes da Educação e a Professora Marcia Soares de Alvarenga, que se tornou nossa referência teórica e de suporte institucional em diferentes frentes das lutas da EJA em São Gonçalo.

Com essa etapa “vencida” foram iniciadas as lutas pelo direito de jovens e adultos do município de terem acesso e permanência à educação no 2º Segmento do Ensino Fundamental na modalidade EJA. Ou seja, o 2º Segmento noturno, nomeadamente por “regular”, por ter duração anual, não era o formato de educação que os estudantes almejavam. A reivindicação dos estudantes era clara e apresentada por palavras e ações espontâneas e coordenadas. Nas palavras, as que mais ouvíamos eram as de que julgavam que não teriam “tempo a perder” e, por isso, precisavam cursar um “Supletivo”.

Os estudantes que se encontravam no processo de finalização dos estudos referentes à primeira metade do Ensino Fundamental avisavam que deixariam a escola, caso suas reivindicações de implementação do Supletivo, no lugar do ensino “regular” noturno, não fossem atendidas. Assim, muitos que finalizavam o primeiro segmento chegavam a se

matricular na então, ainda denominada 5^a série de nossa escola (Colégio Municipal Presidente Castello Branco). Mas as matrículas eram apenas uma forma de garantirem o recebimento do uniforme e da carteirinha da escola, que eram os “documentos” exigidos pelas empresas de ônibus para a concessão do direito da passagem gratuita.

Munidos desses “documentos”, os estudantes abandonavam nossa escola para cursarem cursos supletivos em escolas privadas de baixo custo, localizadas nas proximidades. Essa prática se estendeu por, pelo menos, pelos anos 2001 e 2002 numa escala bastante progressiva, chegando ao que podemos chamar de “auge” a vivência concreta durante o final do ano de 2002 e início do ano de 2003, quando as turmas iniciavam o período letivo com 30 ou 40 alunos matriculadas e, em menos de um mês, não havia sequer 5 ou 6 pessoas frequentando.

Os argumentos eram sempre os mesmos e o principal era o de que os estudantes, em sua maioria, não tinham como arcar com os custos das mensalidades das escolas privadas e mais o transporte. Então, se matriculavam no ensino regular da escola pública, para garantirem o direito de ir e vir à escola, e cursavam o Supletivo na escola privada, tal como já nos advertiam há tempos. Esse movimento desencadeou uma série, também progressiva, de advertências realizadas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade (SEMED), sobre o fechamento do terceiro turno na escola, pois, nas palavras de algumas Supervisoras da época, o terceiro turno seria “um engodo”.

Diante daquela situação limite, onde de um lado estavam os estudantes pressionando a escola pelo oferecimento do Supletivo e do outro a SEMED pressionando pelo fechamento do turno, Professoras e Professores do terceiro turno passaram a se reunir com o intuito de organizar uma “saída” para o impasse. Saída cuja materialidade em uma terceira situação era necessária e urgente para que o inédito se tornasse viável.

Grosso modo, podemos dizer que, com a iminência do fechamento do terceiro turno, o que causaria sérios transtornos nas vidas reais da maioria das professoras e professores (trabalhadoras e trabalhadores) que trabalhavam nesse turno, um movimento categorizado no nível corporativista era necessário e possível. Esse movimento de

caráter corporativista²⁴, o primeiro que aparece na organização do inédito²⁵, orientado pela vontade coletiva²⁶ de dois grupos sociais: a dos estudantes que queriam o “Supletivo” e a das Professoras e Professores que não queriam que o turno da noite terminasse, cresceu em forma, conteúdo e ações.

Das ações organizadas, citamos inúmeros encontros das professoras e professores, que se reuniam para intermináveis debates que aconteciam depois do horário das aulas. As diversas tentativas de respostas da SEMED, autorizando a implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no 2º Segmento do Ensino Fundamental à noite, também fizeram parte das ações daqueles e daquelas que tomaram para si a luta para alcançar um objetivo que era coletivo.

Contudo, quase na mesma proporção dos esforços engendrados em tentativas de materialização daquela que era a vontade coletiva do grupo, a busca pela viabilidade do inédito realizada tanto pelos estudantes como pelas (os) professoras (es) era respondida por insistentes negativas de autorização por parte da SEMED. Negativas que eram justificadas pelo fato de que a EJA não estava contemplada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) o que, na percepção dos governantes e de seus apoiadores da época, tornaria inviável o oferecimento e manutenção dessa modalidade da Educação Básica.

O conteúdo da narrativa das inúmeras idas e vindas da organização da vontade coletiva popular daquela comunidade escolar, por sua extensão e complexidade, não tem como compor o presente trabalho. Entretanto, cabe aqui o registro de que foram muitos encontros, estudos, reflexões e ações que propiciaram e requereram um grau de sistematização que ultrapassou os muros do Colégio Municipal Presidente Castello Branco e que, juntamente com o Colégio Municipal Irene Barbosa Ornellas e o Colégio Municipal Visconde de Sepetiba, foi construído um documento orientador do funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no 2º Segmento do Ensino Fundamental, para a rede pública municipal. O documento “Programa Único de Funcionamento da EJA – 2º Segmento”,

²⁴ Para saber mais leia o Caderno 13 (Maquiavel a Política e o Estado Moderno) de Antonio Gramsci (2016).

²⁵ Freire, 2008.

²⁶ Gramsci, 2016

conhecido pelo “apelido” de PUF, construído de maneira democrática e coletiva durante o ano de 2004 pelos sujeitos estudantes e profissionais da educação das três referidas unidades escolares, ainda é o utilizado atualmente.

A implementação do PUF na rede pública municipal de São Gonçalo foi uma etapa importante no processo de consolidação da vontade coletiva de uma camada da sociedade gonçalense, que se uniu ao redor do objetivo comum de oferecimento da EJA – 2º Segmento na rede pública da cidade. Sua materialização, contudo, não foi o suficiente para garantir a finalização das ameaças de fechamento das turmas. As advertências, intimidações e constrangimentos continuaram, com menor poder na correlação de forças daquele momento histórico, mas permaneceram sempre apresentando- se sob formas criativas para não respeitar o direito constitucionalmente previsto em diferentes artigos do Capítulo III da Constituição Brasileira de 1988, por exemplo.

Figura 4: Capa do PUF da EJA
2º Semente de São Gonçalo



Fonte: Material da pesquisa

O desenvolvimento das ações em busca pelo direito da EJA, como já dito, contou com fortes e imprescindíveis atuações da única universidade pública da cidade, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (onde a Unidade da Faculdade de Formação de Professores - FFP funciona) e do Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE- São Gonçalo).

O aprofundamento da hegemonia do projeto neoliberal na segunda metade do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI, põe em xeque direitos conquistados pela classe trabalhadora e, em São Gonçalo e na EJA de São Gonçalo, não foi diferente. Unidades com EJA na rede pública municipal foram fechadas sob “diferentes” justificativas que assumiam a lógica empresarial em contraponto à lógica do direito. Então a lógica da relação custo-benefício levou ao fechamento da EJA com mais de 30 estudantes frequentando, como foi o caso da Escola Municipal Níuma Goulart, localizada no bairro do Salgueiro. Este sendo um dos bairros da cidade mais carentes da presença do Estado.

Os números de escolas fechadas, entretanto, foram minimizados pela ação organizada dos profissionais da educação, que se uniram à UERJ/FFP e ao SEPE-SG, por meio de diferentes ações em diferentes frentes. Ações que, a título de exemplificação, tivemos em 2015 um aviso, por parte da então gestão da Secretaria Municipal de Educação, de que cinco unidades escolares que ofereciam a EJA sofreriam o fechamento da modalidade. Iniciou-se, a partir deste aviso, uma força tarefa que envolveu estudantes jovens e adultos, profissionais da educação sindicalizados ou não, a diretoria do SEPE-SG e Professoras da UERJ/FFP. Essa força tarefa impedi o fechamento da EJA nas cinco escolas e inaugurou o Fórum em defesa da EJA – São Gonçalo que, além de um grupo de WhatsApp atuante até os dias de hoje, já protagonizou encontros presenciais e on-line entre todas e todos os envolvidos com a modalidade, inclusive, com a participação da Secretaria Municipal de Educação.

Considerações finais

O futuro projetado para a juventude trabalhadora pelo projeto neoliberal, representado pela orientação do Banco Mundial, reserva um lugar de submissão e adaptação à exclusão estrutural. Jovens sem emprego

e sem escola compõem uma parcela imensa da população brasileira e são uma vitrine do projeto do futuro reservado à juventude trabalhadora. A EJA constitui-se em um espaço para os jovens trabalhadores que procuram sair da dupla condição através do retorno à escola, mesmo que seja na expectativa de diplomação para uma inserção no “mercado de trabalho” inexistente.

A educação, e a escola, mantém a dupla e contraditória condição de, ao mesmo tempo em que é idealizada para a conformação dos jovens trabalhadores ao processo social em curso, também pode promover uma apropriação de conhecimentos e vivências comuns, o que pode resultar em um movimento de coletividade em busca de alargar direitos e projetar outros futuros.

Desta forma, considerando a experiência vivida por professores e alunos na caminhada da constituição da EJA em São Gonçalo, podemos inferir que as contradições presentes na implementação de ações no sentido do futuro ditado pelo projeto hegemônico e o presente vivido pelas classes populares e suas necessidades, potencializaram alianças entre diversos setores e produziram inéditos viáveis. O “PUF”, construído pela ação de estudantes e professores da rede municipal de São Gonçalo, foi um grande exercício de elaboração coletiva, de reconhecimento de interesses semelhantes, de projeção de um outro futuro.

Essa experiência, como tantas outras no campo não só da educação, mas das lutas populares por direitos, devem ser resgatadas, analisadas e compreendidas tanto em seus limites quanto, e sobretudo, em suas possibilidades.

Referências:

ALVARENGA, Marcia Soares de. **Sentidos da cidadania políticas de educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital.1. ed. Boitempo Editorial, São Paulo, 2018

ARCARO, Nicolau Tadeu; SOUZA, Regina Magalhães de. O Banco Mundial e o Investimento na juventude Brasileira. **Psicologia Política**.

Versão On line. ISSN 2175-1390 Rev. psicol. polít. v.8, n.16. São Paulo, dez. 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Brasília, 5 out. de 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm - Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm - Acesso em: 10 dez. 2023.

CARMO, Luana Jéssica Oliveira, GOMES JÚNIOR Lilian Bambirra de Assis Admardo Bonifácio, TEIXEIRA, Marcella Barbosa Miranda. O empreendedorismo como uma ideologia neoliberal. **Cad. EBAPE.BR**, v. 19, n. 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2021.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 4. ed. São Paulo: Global, 2009.

FERNANDES, Marcos Vinicius Reis- **A Juvenilização da EJA no Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro**. FFP/UERJ, São Gonçalo, RJ 2021

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES FILHO, Adalberto de Moraes. **A Juvenilização na educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino de Niterói.**
UERJ/FFP, São Gonçalo, RJ, 2020

GONÇALVES, Adão Luciano; RIBEIRO, Glasiele Lopes; MACEDO, Handerson Fábio. A contrarreforma Ensino Médio como mais um arranjo societário para a manutenção da hegemonia burguesa na educação Brasileira. In Alvarenga, M (Org). **Políticas educacionais e Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: Mauad Editora Ltda, 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GROOPPO, Luís Antonio. **Dialética das juventudes modernas e contemporâneas.** Revista de Educação do Cogeime, Ano 13, n. 25, dezembro / 2004.

HARVEY, David. **17 Contradições e o Fim do Capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2016.

LEHER, Roberto, **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização:** a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. Tese apresentada à FE/USP para obtenção do Título de Doutor em Educação, São Paulo, 1998.

LOBOSCO, Laura Tânia. **História e Memória,** São Gonçalo, 2008 (mimeo).

MARTINS, Ângela Maria Souza, NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Cultura e Transformação Social, Gramsci, Thompson e Williams.** Campinas, São Paulo: Editora Mercado das Letras, 2021.

MARX, Karl. O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte. In: **Os Pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. Boitempo, São Paulo, 2005.

MOTA, Denise Guichard Freire da. **Os jovens que nem trabalham nem estudam no Brasil**: Caracterização e transformações no período 2004/2015. UFRJ/Instituto de Economia - Rio de Janeiro, 2018.

ONDE está São Gonçalo. On-line. **Mapas do Mundo**, atualizado 9 nov. 2017. Disponível em: <https://pt.mapsofworld.com/where-is/sao-goncalo.html> - Acesso em: 16 set. 2019.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de jovens e adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS EM CENA: ATAQUES À FORMAÇÃO DA JUVENTUDE BRASILEIRA

*Glasiele Lopes de Carvalho Ribeiro
Handerson Fábio Fernandes Macedo*

Introdução

O golpe jurídico-parlamentar-midiático brasileiro de 2016, cujo enredo apresentou o drama político iniciado em 2014, quando Aécio Neves – Partido Social-Democracia Brasileira (PSDB) perde a eleição para Dilma Rousseff – Partido dos Trabalhadores (PT) – (2011-2016), tem seu *gran finale* no *impeachment* da então presidenta, em um roteiro elaborado pelos atores do “Centrão”, bloco hegemônico de liderança no país, encenado em vários atos.

Aqui, nesse breve texto, o ato, em análise, é a política educacional, por meio da qual os atores do golpe dinamizaram trágicos ataques à formação da juventude brasileira da classe-que-vive-do-trabalho, protagonizados pelo sucessor de Rousseff, o ex-presidente Michel Temer, – Movimento Democrático Brasileiro (MDB) – (2016-2018), o “Drácula” (Valle, 2018, p. 157), alcunha górica fictícia de “vampiro”¹ atribuída a Temer por meio do personagem de Bram Stoker e, também, pelo presidente eleito em 2018, Jair Messias Bolsonaro – Partido Social Liberal (PSL) - (2019-2022).

O conflito entre os neoliberais e os neodesenvolvimentistas, bem como seus projetos, valores e “ideologias”, ganha novas ações em 2016, em que coletivos partidários de proeminência neoliberal consumam o *impeachment* de Dilma, dando luz a mais um episódio, não só de luta entre

¹ Ver: VALLE, A. “Lula-Presidiário” e “Temer-Drácula”: imagens difamatórias no contexto da crise política brasileira. MODOS. Revista de História da Arte. Campinas, v. 2, n.3, p.156-177, set. 2018. Disponível em:
<http://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/view/1092>;
DOI: <https://doi.org/10.24978/mod.v2i3.1092>. Acesso em agosto de 2023.

indivíduos ou de correntes de opinião, mas, de classes sociais. (Boito Jr., 2016).

Esse “processo político é concebido como resultado de conflitos entre classes e frações de classe, e a crise aparece como resultado do aguçamento desses conflitos.” (Boito Jr., idem, p. 25). É nessa arena de disputas que Temer, “um político medíocre”, (idem, p. 24) se torna o chefe de Estado da sociedade brasileira e avança nos desdobramentos do golpe no que se refere à educação, trabalho e previdência, e, em 2016, traz à cena a MP nº 746, primeira parte do roteiro de destruição da “contrarreforma” do Ensino Médio (EM), implementada em fevereiro de 2017, e considerada, sobretudo, uma “contrarreforma”, nas relações de trabalho em uma conjuntura golpista “ultraneoliberal”.

Tal golpe contra educação brasileira, via MDB, já dava sinais no documento produzido pelo partido em outubro de 2015, intitulado “Uma ponte para o futuro”, no qual a ideia de contingenciamento proposto para educação, consolidado pela Emenda Constitucional nº 95/2016, já era vislumbrado.

[...] o é necessário em primeiro lugar acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com **educação**, em razão do receio de que o Executivo pudesse contingenciar, ou mesmo cortar esses gastos em caso de necessidade, porque no Brasil o orçamento não é impositivo e o Poder Executivo pode ou não executar a despesa orçada. (Fundação Ulysses Guimarães, 2015, p. 9, grifo nosso).

Essa mutação no quadro político nacional e sua (re)organização da hegemonia também colaborou para perseguição e criminalização do PT, nos anos posteriores, cuja trama política, em uma das fases da “Operação Lava-Jato”², prendeu, em 2018, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2009), presidente à época, afastando-o do processo eleitoral de 2018, com a ampliação de ideologias e narrativas neoconservadoras, o que

² Lula foi preso em 7 de abril de 2018, acusado de corrupção passiva e lavagem de dinheiro no caso do Tríplex do Guarujá. Essa e outras as decisões processuais tomadas contra ele, pela Justiça Federal do Paraná, foram anuladas pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Edson Fachin em 2021.

possibilitou a ascensão do conservadorismo via eleição de Bolsonaro, no mesmo ano.

É a partir desse emaranhado de “golpes” políticos que situamos nossa escrita, com vistas a refletir sobre, de que forma, atos golpistas de Estado, desde o de 2016, têm contribuído para ataques aos processos de formação ampla, integrada e integral na escolarização da classe trabalhadora. Desse modo, visamos colaborar com perspectivas de análises sobre capital-trabalho-educação, com base na teoria crítica, nesse cenário de disputas entre classes.

Compreendemos que as lutas que engendram as orientações para organização das políticas educacionais são oriundas de agendas e programas políticos que não são exclusividade desse tempo, contudo, para melhor compreensão dos objetos de análise, fizemos a opção pelo recorte temporal (2016-2019), a fim de que sejam apresentadas algumas contradições que se materializam nessas particularidades.

Assim, nosso trabalho analisará três ações/cenas, oriundas de políticas educacionais golpistas, neoliberais, neoconservadoras: a contrarreforma do ensino médio (2017) ou novo ensino médio (NEM); a militarização das escolas (2019); e o Programa Novos Caminhos (PNC) - (2019), os quais representam, em conjunto com outras “contrarreformas”, uma política educacional, em que as demandas do setor produtivo, aliadas às bases neoconservadoras dão a direção.

Dito isso, situamos essas ações como desdobramentos do golpe político de 2016 como golpes na educação nacional, uma vez que contribuem para subtração da formação crítica, que aglutina a disciplina e hierarquização dos corpos e a dualidade estrutural, na qual a manutenção da formação para o trabalho manual é palavra de ordem.

Cena I: a devastadora contrarreforma do ensino médio

A Reforma do EM ou o “novo ensino médio” (NEM) analisados sob a ótica do materialismo histórico reitera a dualidade escolar como marca estrutural de uma sociedade de classes, uma vez que, retoma marcos estabelecidos em contextos de autoritarismo, nos quais o segundo grau passou a ter a profissionalização como universal e compulsória, conforme

a Lei nº 5.692/71³. A teoria marxista nos ajuda a desnaturalizar os fenômenos sociais e amplia o “[...] princípio metodológico da investigação dialética da realidade social [...] antes de tudo significa que cada fenômeno pode ser compreendido como momento do todo”. (Kosik, 1976, p. 49).

O golpe na formação da juventude da classe-que-vive-do-trabalho, por meio da Lei nº 13.415/17, revela uma retomada dessa proposta e emerge como mais um desdobramento dos anseios do capital “ultraneoliberal” na imposição da formação desses(as) jovens. As mudanças na estrutura do EM brasileiro, nesse sentido, atendem exclusivamente às investidas e pressões econômicas e políticas prevalecentes no Brasil a partir da década de 1990 por meio das orientações do Banco Mundial (BM) e demais organismos multilaterais internacionais, dominantes da economia global, iniciadas no Brasil no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso – (PSDB) – (1995-2003).

Contudo, observamos que desde 1930, as reformas educacionais consolidam o projeto de sociedade idealizado pela burguesia nacional. Na “contrarreforma” do EM não é diferente, os arranjos societários conduzem os(as) estudantes a uma formação em que, “aparentemente” eles(as) são os(as) protagonistas de seu percurso formativo, na escolha do seu caminho na escolha dos itinerários formativos. De acordo com Cunha (2017), esse discurso materializa um “atelho para o passado”, já que apresenta inspirações consolidadas na educação brasileira, como a contenção dos(as) mais pobres na educação profissional e tecnológica, impostas desde os acordos internacionais firmados a partir do golpe militar da década de 1960.

Levando em conta, que as classes populares são impulsionadas a uma formação para o trabalho técnico, a grande maioria será empurrada para a opção pelo itinerário técnico-profissional posposto pela contrarreforma do EM no NEM, ou, as escolas públicas ofertarão, em maior número, exclusivamente esse itinerário, já que não são obrigadas pela Lei nº 13.415/17 a oferecer todos os cinco.

³ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01/09/ 2018.

Todavia, o EM técnico e integral que é oferecido nas escolas federais ainda está muito aquém dos(as) jovens da periferia. Não é dessa formação que estamos falando, mas da que intencionalmente prepara para o trabalho simples/manual. Além disso, no NEM, o itinerário técnico-profissional possibilita que os(as) educadores(as) não necessitem de uma formação docente, basta que tenham o notório saber.

Enfatizamos que essa política destrutiva dos(as) reformadores(as) corresponde a mais um dispositivo da contrarreforma/desmonte do Estado no país, consolidada nos projetos draconianos do MDB e de seus aliados. Sabemos que o projeto de reforma do EM já estava em debate desde o primeiro mandato da ex-presidenta, Dilma Rousseff. Todavia, a maneira como se deu a sua discussão, elaboração e aprovação no governo de Michel Temer, não deixa dúvidas das intenções mercadológicas na aprovação da Lei nº 13.415/17, as quais apresentavam como solução para o desinteresse dos(as) jovens pelo EM, a escolha por itinerários formativos. Outrossim, dos propósitos de desvalorização dos(as) docentes e do projeto do EM técnico e profissional como segmento de terminalidade da vida escolar de alunos(as) das classes populares.

O NEM atende a um projeto societário da classe dominante, em que, a educação é alvo de ataques antidemocráticos. Nisso temos visto direitos políticos e sociais conquistados através de resistência e de luta sendo ameaçados. Por isso, é necessário que se compreenda que a “contrarreforma” do EM é uma reforma aglutinada às reformas do mundo do trabalho e que em conjunto com a reforma da previdência e administrativa constituem-se como instrumentos de destruição e desregulamentação do trabalho formal. Nesse sentido, compreendemos que:

A reforma de ensino médio proposta pelo bloco de poder que tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático, liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública. (Frigotto, 2016, n. p.).

No texto “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil”, Ramos e Frigotto (2019)

destacam a importância e a necessidade de resistir por meio dos(as) educadores(as), das organizações científicas e sindicais a reformas do Estado concebidas pela lógica mercadológica, que determina tanto a forma quanto o conteúdo das políticas educacionais no EM brasileiro.

Ambos assumem como signo linguístico a palavra “contrarreforma/s”, para dar dimensão política e histórica dos ataques que vêm sofrendo a educação básica no Brasil em correspondência ao desmonte do Estado que coaduna a “contrarreforma do ensino médio” com outras “contrarreformas” imperiosas no neoliberalismo. Entendemos, por meio de Bakhtin, que “Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade.” (2006, p. 23). A “contrarreforma” do ensino médio consolida políticas públicas que confrontam a ampliação e universalização da última etapa da educação básica para os(as) brasileiros(as) e conformam o pensamento da elite brasileira, principalmente em conjunturas como as de 2016, em que o Estado mínimo é evocado.

Todas as ditaduras ou golpes em nossa história, de maior ou menor profundidade, buscam, pois, salvaguardar os domínios do capital; e todas as ditaduras e golpes necessitam intervir na disputa das ideias e nossos processos educativos. Por isso, ditaduras e golpes efetivam, concomitantemente, contrarreformas no plano econômico, político, educacional e cultural. Sua natureza e profundidade, nos dias atuais, estão relacionadas à crise estrutural do sistema capital que, para prosseguir, necessita ser cada vez mais destrutivo e violento contra os direitos da classe trabalhadora e de seus filhos (Ramos; Frigotto, 2017, p. 29).

Nesses termos, salientamos que o NEM expõe, mais uma vez, os ramos do projeto ético-político da classe dominante (antinacional, antipovo, antidireitos universais básicos) para a educação das juventudes da classe trabalhadora no Brasil. Entretanto, destacamos que uma das reivindicações da sociedade civil ao atual governo do presidente Lula (2023) é a revogação do NEM.

Vimos que, em 4 abril de 2023, através da Portaria nº 627, o cronograma de implementação do ensino médio foi suspenso e:

Art. 1º Suspender os prazos de que tratam os artigos 4º, 5º, 6º e 7º da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, pelo prazo de 60 (sessenta) dias após a conclusão da Consulta Pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, instituída pela Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023. (Brasil, 2023).

Entretanto, entendemos que essa é só uma medida de adiamento, negando os movimentos de reivindicação à revogação tanto dos(as) discentes e de seus movimentos sociais quanto dos(as) docentes e suas instituições sindicais. Nisso, entendemos que revogar o NEM, também é uma resposta necessária, urgente e possível aos atos golpistas de 2016 na educação dessa juventude.

Cena II: militarização das escolas, a educação pelo medo

No processo eleitoral de 2018, Jair Messias Bolsonaro, que naquele momento era apenas mais um candidato a presidente, apresentou como solução para os problemas da Educação Básica a militarização das escolas públicas. Em debate eleitoral realizado naquele ano pela Rede TV, perguntado sobre quais seriam as suas propostas para a educação, respondeu:

A educação infantil é a base para a educação final. Nas escolas, hoje em dia, o que se aprende? Ideologia de gênero, partidarização, análise crítica das questões apenas, nada mais além disso. No meu tempo, você tinha física, química, matemática, geografia, história, educação moral e cívica. Isso não tem mais. Retiraram também do professor a sua autoridade dentro de sala de aula. O professor hoje em dia, conforme pesquisa aqui em São Paulo, em muitas escolas, está mais preocupado em não apanhar do que ensinar. Como exemplo, nós temos para isso, é fazer em grande parte das escolas do ensino fundamental, a militarização dessas escolas, ou seja, colocar diretores vindos do meio militar para que possa, via disciplina e hierarquia, essa garotada aprender algo para o futuro, diferente do que é ensinado hoje em dia (Matoso, Garcia, Salomão, 2018).

Para Bolsonaro, a militarização das escolas públicas seria uma medida de combate daquilo que ele rotula de “ideologia de gênero”, a doutrinação, a violência contra os professores e melhoraria a educação com base na “disciplina e hierarquia”. Eleito, tal proposta se materializou no Decreto nº 10.004 de 05/09/2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim), numa parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Defesa. No entanto, compreendemos que simplesmente aceitarmos acriticamente essas palavras seria o mesmo que nos mantermos na aparência fenomênica, quando nosso objetivo enquanto pesquisadores é apreendermos sua essência (Netto, 2011).

Apesar do processo de militarização das escolas públicas não ser algo novo, visto que já vinha se desenvolvendo no Brasil desde fins da década de 1990 em estados como Goiás, foi somente a partir da instituição do Pecim que esse processo ganhou maior visibilidade e se tornou uma política pública educacional de âmbito federal, alcançando novos patamares. Desta forma, a execução desse programa não pode ser dissociada da conjuntura da contrarreforma do EM e do PNC, assim como também não pode ser dissociada dos demais processos de contrarreforma que levaram à perda de direitos e precarização da classe trabalhadora.

O primeiro ponto que merece reflexão é que o processo de militarização das escolas públicas transcende a esfera de um único governo ou partido de um campo político específico. Isso se evidencia ao considerarmos sua implementação mesmo em estados governados por partidos tradicionalmente associados à esquerda e ao campo progressista, como a Bahia, que é governada pelo Partido dos Trabalhadores ininterruptamente desde 2007 e atualmente abriga mais de 100 escolas cívico-militares (Gomes, Oliveira, 2022).

Mesmo assim, é inegável que a eleição de Jair Bolsonaro no ano de 2018 e o Pecim representam um marco significativo no processo de militarização das escolas. Segundo dados apresentados e divulgados recentemente pela Rede Nacional de Pesquisa sobre Militarização da Educação (Repme), em 2019 havia aproximadamente 230 escolas militarizadas em todo o país. Todavia, esse número aumentou exponencialmente, ultrapassando a marca de 800 escolas em 2023. Em outras palavras, isso significa que, em um período curto, de apenas quatro

anos, o número de escolas militarizadas quase quadruplicou, evidenciando um triste crescimento dessa política.

Apesar de o processo de militarização das escolas públicas não se limitar ao espectro político dos prefeitos, governadores e presidente, é inegável que o avanço do conservadorismo, especialmente desde o golpe que resultou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, e a eleição de um presidente de extrema-direita em 2018 intensificaram essa orientação. O aumento acentuado no número de escolas cívico-militares em um período relativamente curto é um fenômeno sem precedentes na história recente do país, destacando a profunda influência desse contexto político no cenário educacional.

O segundo ponto que buscamos refletir é que consideramos fundamental pensarmos sobre o avanço não apenas do processo de militarização da sociedade, em que a militarização das escolas é um sintoma, mas também entendermos que está inserido em uma tendência de criminalização da pobreza. Nesse contexto, a educação de crianças e adolescentes das classes populares é muitas vezes abordada como uma questão de ordem policial, de segurança pública, caracterizando uma abordagem baseada em repressão e autoritarismo.

Consideramos que a abordagem de Anderson (1995) oferece uma contribuição significativa ao destacar a conexão entre o avanço das políticas neoliberais e a redução de direitos dos trabalhadores. Essas políticas frequentemente estão interligadas com iniciativas que buscam criminalizar e enfraquecer movimentos sociais, como sindicatos e outras organizações de representação de classes. Em outras palavras, diante da diminuição de direitos, da crise do capital, o Estado muitas vezes responde com medidas violentas para assegurar os lucros da classe dominante.

Enquanto política educacional, esse aspecto se reflete numa educação de ímpeto punitivista e autoritária, reforçando uma narrativa que trata as crianças e adolescentes das classes populares como potenciais criminosos ou delinquentes, aqueles que precisam ser vigiados constantemente. Assim, a militarização das escolas públicas é utilizada como uma resposta simplista para problemas que são muito mais complexos e que possuem sua origem em questões estruturais, ou seja, na própria forma de produção e organização da sociedade, que vai gerar as desigualdades de classes.

No documento *Diretrizes das Escolas Cívico-Militares*, publicado em 2021, podemos perceber como essa questão é determinante como um fator para ser levado em consideração para a escola poder ser militarizada.

Se, por um lado, exige-se cidadãos cada vez mais preparados para a sociedade e para o mundo do trabalho, por outro, a realidade que se apresenta em muitas escolas públicas do país torna a educação um grande desafio. Essa difícil realidade será ainda mais presente nas Ecim, onde a situação de vulnerabilidade social e o baixo Ideb foram critérios para a adesão das escolas públicas ao Pecim (Brasil, 2021, P.124).

Dessa forma, então, fica evidente que pelo menos no programa que foi criado pelo governo federal, em 2019, tanto a vulnerabilidade social quanto o baixo resultado no Ideb foram considerados como critérios para que as escolas pudessem se tornar cívico-militares. Ou seja, fatores que se encontram no âmbito das desigualdades sociais, que são frutos de questões relativas à própria estrutura da sociedade capitalista, são definidores para se colocar crianças e adolescentes sob a vigilância de militares até dentro das escolas.

Não podemos esquecer ou ignorar que os filhos das classes populares já convivem constantemente com o medo causado pela violência do Estado nas periferias por serem vítimas diretas⁴ ou indiretas – perdendo pai, mãe ou outros parentes –, assim o processo de militarização das escolas transforma o espaço escolar, que deveria se pautar por valores democráticos, de respeito, acolhimento e inclusão, num espaço que se pauta pela reprodução da violência e do medo (Benevides, Soares, 2020).

Então, concordamos com Sousa e Oliveira (2023) quando estes afirmam que

[...] a militarização propõe um modelo que visa padronizar e doutrinar o comportamento e o pensamento; que despreza o pluralismo, as diferenças e a diversidade; que propõe a gestão

⁴ De acordo com o Instituto Fogo Cruzado, de julho de 2016 a agosto de 2023 tivemos 601 crianças e adolescentes baleadas somente na região do Grande Rio, sendo boa parte destas em ações policiais. Das 601 vítimas, 267 morreram.

constituída por relações verticalizadas, com a prevalência da obediência e do medo; que cerceia a liberdade; e que é esvaziada de reflexões, criatividade e criticidade (Sousa, Oliveira, 2023, p.67).

Isso quer dizer que a militarização das escolas públicas altera a lógica pela qual a escola deveria funcionar, pois a lógica militar funciona por uma outra perspectiva que não a do debate democrático de ideias e de aceitação das diferenças e diversidade. Pelo contrário, a lógica militar busca a uniformização e eliminação do contraditório, levando alunos a perderem aulas ou receberem advertências apenas pelo uso de adereços, como piercings, ou de cortes de cabelo fora dos padrões exigidos pela instituição⁵.

Apesar da origem do processo de militarização das escolas ser anterior ao contexto em que surgiu o NEM e o PNC – embora esse processo tenha ganhado força pelo mesmo contexto, com a criação do Pecim –, ele reforça a problemática envolvida nessas políticas. Com a militarização das escolas fica ainda mais evidente a dualidade da educação brasileira: das escolas voltadas para atender aos filhos da classe dominante, com formação crítica e respeito à pluralidade e diversidade de ideias; e das escolas que atendem aos filhos da classe trabalhadora, popular, com uma formação voltada para a obediência aos superiores hierárquicos e sem questionamentos, para o medo, para atender as exigências do mercado de trabalho e da preocupação com a ordem.

Não obstante ao fato de que o novo governo Lula revogou o decreto que instituiu o Pecim e isso tenha sido comemorado por movimentos sociais e profissionais da educação alinhados com o campo democrático, não necessariamente isso significa o fim do processo de militarização das escolas públicas. Mesmo com o crescimento acentuado de escolas cívico-militares após o Pecim em 2019, a maior parte das escolas existentes que segue esse modelo não é dependente do programa federal⁶,

⁵ Em sites da imprensa podemos encontrar inúmeras matérias com denúncias de alunos e seus responsáveis sobre a exigência de determinados padrões estéticos nas escolas cívico-militares. Tal problemática levou o MPF a ajuizar uma ação civil pública para proibir que colégios militares e cívico-militares interfiram em questões que se relacionem com questões estéticas, sem relação direta com a melhoria do ensino. Ver <https://educacao.uol.com.br/noticias/2023/07/13/mpf-escolas-militares-padrão-estético-alunos-acao-civil-publica.htm>

⁶ Reportagem da Folha de São Paulo indica que menos de 15% das escolas militarizadas do país será afetada pela revogação do decreto que instituiu o Pecim. Ver:

sendo oriundas de parcerias estabelecidas entre governos municipais e estaduais.

Isso significa dizer que, na prática, a revogação do Pecim, por si só, não será o suficiente para barrar o avanço da militarização das escolas. Será necessário que haja um esforço conjunto e permanente, envolvendo movimentos sociais, profissionais da educação e comunidades escolares para que esse avanço seja interrompido. Não quer dizer que a revogação do Pecim não seja importante, pelo contrário, é, entretanto, ela é apenas parte da caminhada que envolve o enfrentamento a outras políticas educacionais que impedem ou dificultam a consolidação de uma democracia popular no Brasil.

Cena III: o Programa Novos Caminhos e a potencialização da educação técnica e profissional no Brasil

Lançado em outubro de 2019, pelo Ministro da Educação Abraham Weintraub⁷, com o objetivo de elevar de 8% para 80% até 2023, a educação profissional e tecnológica no Brasil, o PNC é “um conjunto de ações para o fortalecimento da política de Educação Profissional e Tecnológica, [...] alinhada às demandas do setor produtivo e na incorporação das transformações produzidas pelos processos de inovação tecnológica.” (MEC, 2019).

Impulsionado por políticas públicas educacionais anteriores, em particular, o NEM, o PNC encarna investidas do projeto político liberal, ao reforçar a proposição de que aos(as) jovens da classe trabalhadora deve-se ofertar majoritariamente educação para o trabalho manual, privilegiando outras esferas sociais com educação propedêutica, o que aumenta cada vez mais o fosso entre as classes sociais.

Os itinerários formativos do NEM, sobretudo o V, tem na EPT o reforço da dualidade estrutural na educação básica, com mais vilipêndio à

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/07/decisao-do-governo-lula-afeta-menos-de-15-das-escolas-militares-do-pais.shtml>

⁷ Ministro da Educação de 2019 a junho de 2020. Após deixar o MEC, assumiu o cargo de Diretor Executivo no 15º Distrito do conselho administrativo do Banco Mundial. Weintraub também é economista e professor da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

formação aligeirada, esvaziada, débil dessa juventude. Somado a isso, a “contrarreforma” do ensino médio, também, agudiza a precarização do trabalho docente e fomenta a sua desvalorização, por meio do notório saber; ignora o diálogo com atores/atrizes do campo da educação na construção de políticas públicas educacionais; recupera a educação profissional e técnica, implementada em conjunturas anteriores; amplia as desigualdades sociais; não leva em conta a carência de docentes nas redes estudais, onde prioritariamente é ofertado o ensino médio, nem a condição de infraestrutura das escolas. Esse aceno ao metabolismo do Capital, nos possibilita compreender o engodo apresentado nas políticas de Estado para Educação, como parte das estratégias dos ataques iniciados com a política global neoliberal.

A reforma do ensino médio cria um *apartheid* social na formação desses(as) discentes (SINPRO, 2018)⁸. O domínio do “espírito comercial” nos processos formativos não é restrita ao governo de extrema direita, porém, a imediaticidade do capital neoliberal e das novas dimensões da sua sociabilidade, em particular, no trabalho uberizado, digital e empreendedor; na indústria 4.0 (Antunes, 2020) são estruturantes na elaboração de políticas públicas educacionais para essa conjuntura de desemprego estrutural e capitalismo de plataforma.

A lógica destrutiva do trabalho que se espalha em outras esferas da vida social, tem expressões mais ofensivas nas atuais normativas de educação no Brasil, uma vez que, engendram as disputas por hegemonia e elementos corrosivos do neoliberalismo, correspondentes aos ditames da cosmologia econômica liberal, em que o propósito é formar para produzir mais, não interessando como se garanta esse processo formativo. Sabemos que o trabalho é um dos fins do processo educativo, mas, não é o único. Por isso, é essencial que cada jovem da classe trabalhadora receba formação ampla e integrada e trabalho digno (Gramsci, 1982), como qualificador da cidadania.

Entendemos o PNC como braço da “contrarreforma” do ensino médio, Lei nº 13.415/2017, que por via dos “itinerários formativos” dá ênfase à formação técnica e profissional no NEM. No discurso de tradição

⁸ SINPRO. Reforma de Temer legaliza o 'apartheid educacional' no Brasil", diz Gaudêncio Frigotto. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/reforma-de-temer-legaliza-o-apartheid-educacional-no-brasil-por-gaudencio-frigotto/>

liberal burguesa, o NEM e o PNC articulam-se na ideologia da “liberdade!”.

Capturada do liberalismo clássico, desde o golpe de 2016, a palavra “liberdade” tem avultado mais “engajamento”. No que se refere às políticas públicas educacionais, o “cardápio curricular” proposto pela “contrarreforma”, dispõe aos(as) alunos(as) a falsa possibilidade da “escolha” em seu percurso/caminho de formação.

A cultura da liberdade humana, na crença do individualismo, está nos itinerários formativos, bem como está no PNC, porque não constrói com/para as juventudes senso de Estado, sociedade e responsabilidades coletivas, uma vez que, se forjam o pensamento “individualista” e “utilitarista” da/na educação, encarnados, no país nas diretrizes econômicas do neoliberalismo, que mediante as privatizações, terceirizações, proposições do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico para a educação na América Latina e Caribe consolidaram estratégias do desmonte do Estado, incluindo a educação pública.

No movimento de compreensão da materialidade do discurso da “liberdade” como desdobramentos da “contrarreforma” do ensino médio, em particular, o PNC, recuperamos de Marx (2010), na crítica à questão judaica, a pergunta: “Que emancipação almejam?”, pois almejar a liberdade está em alcançar a emancipação humana. Nisso, destaca que existe um contraponto entre a liberdade política e a emancipação política. A liberdade política constituinte do Estado burguês não liberta os homens, ao contrário, garante os privilégios de classe no Estado de direito.

Segundo Alvarenga (2010), Marx dirige suas preocupações aos limites da emancipação política, superada somente pela emancipação social e humana. Esses limites imprimem o espírito da sociedade burguesa, em que o homem/a mulher não encontra igualdade, ao contrário, a desigualdade. O Estado burguês decreta a igualdade política dos indivíduos, mas, aprofunda contradições sociais.

Essas questões estão agudizadas no PNC, na contradição da “liberdade”, pretendida e na liberdade alcançada, uma discussão de enfoque nos itinerários formativos, posto que, do ponto de vista da infraestrutura, dos recursos e do número insuficiente de docentes, seria impossível que as redes estaduais que (majoritariamente) ofertam o ensino

médio) ofertassem itinerários formativos correspondentes aos anseios dos(as) alunos(as). Dito isso, salientamos que tanto o NEM quanto o PNC, traduzem os dilemas impostos pelos limites e contradições dessas políticas educacionais via golpe de Estado.

Considerações finais

Entendemos que essas três cenas políticas-educacionais nacionais não nos apresentam nenhuma novidade do ponto de vista das ações/políticas públicas para a juventude no Brasil. Ao contrário, em ambas, vimos a retomada de ideias já postas em momentos anteriores de golpe de Estado e de ataques à democracia vistos nas décadas de 1960, 1970, 1980.

A justificativa de melhorar o rendimento escolar e a disciplina dos(as) jovens estudantes brasileiros(as) na educação básica, camufla a hierarquização e domínio dos seus corpos, em um programa curricular que minimiza a formação crítica, no cenário crescente de conservadorismo. Aqui, tentamos demonstrar que a agenda governamental de governo golpista, se espalha por várias vertentes para que o controle dessa juventude seja geral.

Essas três ações expressam as contradições da lógica liberal e do capitalismo central nos processos formativos desses(as) jovens de países em desenvolvimento, em que a continuidade de formação para precarização, alienação do trabalho e manutenção da divisão social do trabalho, e das desigualdades sociais são postas pela questão social (Marx, 2019). Por isso, como vimos, no pleno desenvolvimento da ordem do capital, a escola, desde o início da modernidade, imperativamente, subtrai, cada vez mais, do homem o seu processo criativo ontológico, para a ampliação e continuidade da acumulação capitalista. (Manacorda, 2007).

Nas projeções do capitalismo, em particular, do estágio “ultraneoliberal”, é necessário que essa escola conforme o espírito desumanizador, alienante, não emancipatório, com vistas a formar trabalhadores(as) que atendam as necessidades desse capitalismo, que por via do Estado, impõe o estatuto do mercado ao processo educativo das juventudes.

Nesses termos, a “contrarreforma” do ensino, a militarização das escolas e o PNC agregam de forma mais aguda os interesses mercantis na

formação dos(as) jovens com cursos voltados exclusivamente para a formação técnica e profissional alinhados ao sistema produtivo e sua sujeição unicamente ao trabalho.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria.** 4.0 – 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2020.

ALVARENGA, Marcia Soares de. **Sentidos da cidadania:** políticas de educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BAKTHIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Huvitec, 2006.

BENEVIDES, Alessandra de Araújo & SOARES, Ricardo Brito. Diferencial de desempenho de alunos das escolas militares: o caso das escolas públicas do Ceará. In: **Nova Economia.** v. 30, n. 1, p. 317-243. 2020.

BORÓN, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER; GENTILI(Orgs.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União.** Brasília: 1971.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a alteração da lei nº 9.394/96 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novos Caminhos**. 2019. Disponível em: <http://novoscaminhos.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023. **Diário Oficial da União**. Brasília: 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, abr./jun. 2017. 11 p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR** On-line, UNICAMP, 2017.

GOMES, Linda; OLIVEIRA, Paulo. Militarização avança nas escolas públicas da Bahia. **Projeto Colabora**. Bahia, 2022. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods4/militarizacao-avanca-nas-escolas-publicas-da-bahia/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARK, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I; tradução de Reginaldo Sant'Anna. – 36. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

MATOSO, Filipe; GARCIA, Gustavo; SALOMÃO, Lucas. Oito presidenciáveis discutem propostas de governo no segundo debate da campanha eleitoral de 2018. **O Globo** [online]. Brasília. 18/08/2018. Disponível em:
<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/08/18/oito-presidenciaveis-discutem-propostas-de-governo-no-segundo-debate-da-campanha-eleitoral-de-2018.ghtml>. Acesso em: 27 ago. 2023.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SOUZA, Jefferson Soares; OLIVEIRA, Denise Lima de. Das cirandas aos quartéis: expansão da militarização das escolas públicas no Tocantins. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 17, n. 37, p. 61–82, 2023. DOI: 10.22420/rde. v17i37.1678. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1678>. Acesso em: 2 set. 2023.

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 (MOBRAI), 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 sómente 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 adequado 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 idéia 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 idéia 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 maquinário-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-numeros>

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 mostraram 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.

ACCOUNTABILITY, O ESTADO AVALIADOR E A REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO

Elaine Passos Pereira

Introdução

A reforma empresarial da educação trouxe elementos do mercado para o sistema educacional, visando ao lucro, pregam uma abordagem voltada para a eficiência e a medição quantitativa da educação. A ideologia do accountability, que enfatiza a responsabilização e exige resultados mensuráveis, se alinha com a lógica do capitalismo, em que o valor é determinado por números e o quanto se lucra. Essa abordagem aspira transformar a educação em um produto factível e a limitar seu propósito a metas quantificáveis.

A educação é uma área vital para a construção e a transformação da sociedade, sendo, portanto, um espaço de lutas ideológicas capazes de alterar a realidade social. A maneira como a educação é estruturada e administrada está diretamente relacionada às ideias e aos valores de uma época específica. Nos últimos anos, notamos uma crescente influência das abordagens empresariais na administração educacional, levantando questionamentos relevantes sobre como essas mudanças estão afetando os princípios fundamentais da educação e sua conexão com o desenvolvimento social. Neste artigo, analisaremos o conceito de accountability, traremos a discussão sobre a concepção de Estado Avaliador, e abordaremos esses conceitos no contexto da reforma empresarial da educação.

A fim de nos auxiliar no desenvolvimento desse tema, contaremos com a base teórica do materialismo histórico dialético, utilizando como referencial teórico as obras de Karl Marx, Friedrich Engels, Marilena Chauí e István Mészáros. Para nos esclarecer sobre o tema da reforma empresarial da educação e do accountability, contaremos com as pesquisas de Luiz Carlos de Freitas e Almerindo Janela Afonso, dentre outros.

Sobre accountability, Estado avaliador e a reforma empresarial da educação

Os modelos de accountability são estudados na administração pública desde a década de 1970, contudo, não temos uma definição única do que é accountability. Ele é um conceito polissêmico e, dependendo do campo em que está sendo empregado, pode compreender muitas etapas, algumas contínuas e entrelaçadas, outras autônomas entre si. Segundo Mota *et al.* (2021, p. 2), no Brasil, as pesquisas na área mostram o conceito de accountability atrelado às questões de Estado e governo, com boa parte das pesquisas originadas da ciência política e administração pública. Dentre os vários conceitos atrelados ao accountability, na administração pública, três estão sempre presentes: controle, avaliação e responsabilização. Apesar de ser um termo que tem uma “plasticidade” conceitual, ele está irremediavelmente atrelado ao pensamento único neoliberal; requer, portanto, um olhar crítico, principalmente porque, nas últimas décadas, ele foi difundido no campo da educação, mudando padrões e sendo o baluarte do discurso dos apoiadores da reforma empresarial da educação.

Para tratarmos do accountability na educação, vamos adotar o entendimento de Afonso (2009, p. 14), que comprehende o accountability aplicado na educação a partir de “três dimensões essenciais autônomas, mas fortemente articuladas (ou articuláveis): a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização”. Elaboramos o esquema abaixo como forma de melhor visualizar o aspecto recursivo desse modelo, pois comprehendemos as dimensões como etapas sequenciais e relacionadas em ciclos.

Figura 1 – Ciclo do Accountability



Fonte: Elaboração própria (2023).

Para o autor, essas três dimensões são pilares de um processo de accountability, sendo a avaliação a responsável por produzir dados capazes de nortearem a criação de juízo de valor sobre uma realidade analisada e, com isso, possibilitarem o processo de prestação de contas e, na sequência, a responsabilização. Na educação, essas dimensões fazem parte dos elementos que integram as atuais políticas educacionais, sobretudo na forma das avaliações em larga escala. Os defensores da implementação do accountability na educação acreditam que a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização são o segredo para o sucesso da educação e fórmula mágica capaz de resolver os problemas da qualidade da educação pública.

A agenda reformista, marcada por esse discurso político-ideológico, entende o accountability como uma forma gerencialista de prestação de contas que dá ênfase “a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos” (Afonso, 2012, p. 472). As avaliações de grande escala na educação tornaram-se as estratégias principais na orientação das mudanças empreendidas na educação nos últimos anos e vêm sendo as responsáveis pela “abertura das comportas” para uma educação guiada pelo mercado. Para Schneider e Nardi (2015, p. 59),

[...] na senda de vários autores, é possível afirmar que as formas de avaliação adotadas desde então têm sido responsáveis pela implementação de mecanismos de um “quase-mercado” na educação, a partir dos quais se concretiza a remodelação do papel do Estado na condução das políticas públicas e o fortalecimento nas formas e estratégias de controle educacional.

Adotando um papel de Estado-Avaliador, temos, atualmente, um Estado que incorpora “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e nos produtos dos sistemas educativos” (Afonso, 2017, p. 49). Segundo o autor, desde a década de 1980, os governos neoconservadores e neoliberais têm demonstrado interesse pela avaliação que começou a ser traduzido pela expressão Estado-Avaliador. Para Afonso (2017), estamos

diante de um darwinismo social que tem na avaliação de larga escala a base para apoiar as reformas da administração pública.

É nesse contexto que o Estado passa a assumir novas funções, associadas especialmente a mecanismos e estratégias de avaliação dos serviços públicos. Por esse motivo, passa a caracterizar-se como um Estado-avaliador por adotar formas diversas de avaliação como estratégia para legitimar mudanças no setor educacional. A expressão Estado-avaliador tem a ver, portanto, com o fortalecimento de referenciais neoliberais, representados pela adesão de medidas políticas e administrativas ajustadas às leis do mercado e pela sofisticação dos mecanismos de controle e responsabilização dos resultados obtidos pelos sistemas educacionais (Schneider e Nardi, 2015, p. 63).

Para Afonso (2013), durante as últimas três décadas, o Estado Avaliador passou por três estágios na adoção de sistemas de avaliação na educação. O estágio inicial seria caracterizado pela conexão da ideologia neoliberal com as políticas de avaliação e accountability e pelo incremento de métodos de avaliação de grande escala em âmbito nacional. O segundo estágio é a adesão dos países às formas de avaliação internacional, enquanto o terceiro é o estágio atual, o processo de transnacionalização dos sistemas avaliativos. A existência de um Estado Avaliador só é possível porque “as determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais” (Mészáros, 2008, p. 43).

Na organização social que vivemos, o Estado assume a posição de realizador do interesse geral, a unidade final, defensor dos direitos dos cidadãos, o espírito objetivo. Na realidade, esse entendimento do papel do Estado é ilusório, pois ele não é imparcial e não age na defesa dos direitos de todos. Na realidade, ele é o oposto desse entendimento; o Estado é responsável por preservar os interesses da classe dominante.

O Estado exerce controle sobre a sociedade por meio da coerção e da legislação, mantendo a ordem social e protegendo as relações de produção vigentes. Ele é percebido pelos sujeitos sociais como tendo a

função de unificar e regular a sociedade, sendo uma proteção aos direitos do cidadão. Essa percepção do papel do Estado é fundamental para a manutenção da hegemonia capitalista, pois “ele precisa aparecer como uma forma muito especial de dominação: uma dominação impessoal e anônima, a dominação exercida através de um mecanismo impessoal que são as leis ou o Direito Civil” (Chauí, 2008, p. 67). As leis trazem para o Estado uma aparência de imparcialidade, de um poder que não pertence a ninguém, fato que está longe de ser verdade. Os reformistas usam o Estado para criar as leis que favorecem os seus interesses, como nos lembra Freitas (2016, p. 139): “Tal como em outros países, é pelo Congresso que os chamados reformadores empresariais da educação, formuladores dessa política, agem criando leis e abrindo facilidades para que a política pública educacional avance nessa direção”.

A prática da avaliação na educação não é uma novidade; a avaliação tem sido uma ferramenta utilizada para medir a aprendizagem dos estudantes ao longo dos anos. Contudo, essas novas formas de avaliação, pautadas no accountability, são métodos neoliberais, deslocados da administração pública para a educação, como fórmulas que buscam a qualidade, mas que realmente buscam o controle, a desqualificação da educação pública e, consequentemente, a sua privatização.

Base nacional comum, testes e responsabilização e outros dispositivos da reforma são mecanismos implantados de cima para baixo e ancorados em leis que, na prática, levam as redes públicas a recorrer a uma série de possibilidades de privatização por dentro do sistema público (Ball & Youdell, 2007; Adrião *et al.* 2016), que conduzirão, em algum tempo, a própria retirada da escola do âmbito do setor público, reinserindo-a em um mercado educacional pleno (Freitas, 2018, p. 79).

Atualmente, no Brasil, esses métodos avaliativos são muito difundidos pelo Estado. Entre eles, podemos citar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que foi lançado pelo Ministério da Educação e abrange a Prova Brasil. A iniciativa procura avaliar o desempenho dos estudantes nas disciplinas de português e matemática, fornecendo dados para análises comparativas entre estados e regiões do país. Outro modelo de avaliação em larga escala é o Exame Nacional do Ensino Médio

(Enem), criado em 1998, inicialmente, para avaliar o ensino médio, mas que evoluiu para uma das principais formas de acesso ao ensino superior no Brasil. E o sistema de avaliação mais emblemático é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Iddeb), lançado em 2007, que se tornou um indicador central para avaliar a qualidade do ensino fundamental e médio.

Essas reformas, guiadas pela ideologia neoliberal, têm transformado as políticas avaliativas em novas formas de regulação e controle da educação. A introdução do accountability na educação tem consequências profundas. A pressão por resultados mensuráveis tem nos levado a uma educação direcionada para testes, onde os professores são orientados a se concentrarem na preparação para avaliações padronizadas, em detrimento do desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes. Ao tratar a aprendizagem como um produto mensurável, corre-se o risco de negligenciar a importância do desenvolvimento humano integral. Além disso, essa abordagem que cobra padronização, resultados e gera uma estigmatização através da responsabilização, agrava as desigualdades, uma vez que as instituições e os estudantes com menos recursos enfrentam obstáculos adicionais para atender a esses padrões, perpetuando, assim, o infame darwinismo social. “Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa” (Mészáros, 2008, p. 27).

Para termos uma perspectiva das problemáticas que essa abordagem neoliberal causa na educação, podemos analisar o caso americano. A lei de responsabilização na educação, criada no governo de George W. Bush, é um exemplo paradigmático desse modelo de avaliação como instrumento de responsabilização.

Avaliação, prestação de contas e responsabilização: exemplo americano

Durante a década de 1990, surgiu em alguns países um movimento que buscava discutir objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os educadores. Eles buscavam as referências nacionais curriculares. “Nos anos de 1990, com a presença crescente e incontornável no campo

educacional de organizações internacionais como a OCDE, entramos numa nova fase de desenvolvimento do Estado-avaliador” (Afonso, 2013, p. 274). Esses movimentos ganharam corpo ao redor do mundo, contudo, vale destacar os desdobramentos que essas discussões tiveram nos Estados Unidos, país sempre usado como referência pelos defensores do neoliberalismo. Freitas (2018, p. 9) nos diz que, nos Estados Unidos, esses movimentos, “em plena vigência do neoliberalismo, foram sequestrados pela ‘reforma empresarial da educação’ com a lei No Child Left Behind (NCLB) no início dos anos 2000, abrindo oficialmente, naquele país, a era da accountability”. Essa lei exigia que todos os alunos estivessem proficientes nos testes estaduais até o ano de 2014.

As escolas que não atingiram essas metas foram consideradas fracassadas, sofreram perseguições, ameaças de demissões e fechamento. Essa abordagem punitiva vem da premissa de que o desempenho insatisfatório dos alunos é causado pela incompetência dos diretores e professores, ignorando que o desempenho dos alunos envolve diversas variáveis, como os aspectos sociais, econômicos e cognitivos. Diane Ravith (2013) nos fala dessa perseguição sofrida pelos professores:

O programa Race to the Top da administração Obama levou os ataques aos professores a um novo nível, incentivando os estados a avaliarem os professores com base nas pontuações dos testes de seus alunos. Essa abordagem responsabiliza somente os professores pelo esforço dos alunos. [...] Há um ano, o presidente Obama e o secretário Arne Duncan aplaudiram quando os funcionários escolares da pequena cidade de Central Falls, em Rhode Island, anunciaram seu plano de demitir todo o pessoal de sua única escola secundária. Eventualmente, um acordo foi alcançado, mas a moral do pessoal caiu: 20% dos professores deixaram a escola (Tradução nossa).

Esses testes têm muita importância na vida dos avaliados, pois “o uso de high-stakes testing significa, em última instância, que os resultados dos testes estandardizados constituem o fator decisivo para a tomada de decisões cruciais para a vida dos sujeitos e das instituições de ensino” (Afonso, 2012, p. 473). A implementação do accountability na educação não causa o efeito esperado pelos defensores da educação pública de

qualidade, ao contrário, ele traz um cenário de exclusão, cria um ambiente de medo, baixa autoestima, que colaboram para a construção de um cenário de crise educacional.

Depois de muita luta, os movimentos antiaccountability conseguiram pôr fim à lei No Child Left Behind no país. As avaliações de larga escala continuam sendo aplicadas, porém, agora os estados têm mais autonomia para criar seus próprios sistemas de avaliação.

Depois de mais de quinze anos de políticas de testes e responsabilização verticalizada, determinadas de forma centralizada por Washington, os Estados Unidos puseram fim, em 2015, à lei No Child Left Behind (NCLB) aprovando novo dispositivo legal, a lei Every Students Succeeds (ESSA). Com isso, embora tenham sido mantidos os testes, abriu-se um período na política educacional estadunidense em que os estados têm mais autonomia para desenhar seus próprios sistemas de avaliação, podendo incluir outras dimensões para além dos testes cognitivos. Na verdade, se exige pelo menos uma dimensão além dos resultados dos testes (Freitas, 2018, p. 87).

A lei aprovada em 2015 não foi um avanço, contudo, demonstrou que os movimentos antitestes e antiaccountability conseguiram balançar a filosofia inabalável da NCLB e seu lobby empresarial.

Para alguns autores, o Brasil ainda resiste à implementação de programas de accountability de altas consequências. Eles acreditam que o sistema nacional de avaliação é o ponto central das discussões nacionais. Por isso, duvidam da adoção no Brasil, desse modelo de responsabilização tão feroz como foi no caso americano. Para Schneider e Nardi (2015, p. 68):

Essas razões residiriam em argumentos que aceitam o fato de os professores justificarem que as escolas, com o processo de redemocratização do país, estão hoje submetidas ao controle social, não sendo necessários programas de accountability patrocinados pelo governo. Soma-se a isso, a existência de uma atitude ainda hostil, por parte de muitos professores e de escolas, em relação às avaliações.

O Brasil segue os modelos de accountability na educação, e muito da sua ideologia é aceita, defendida e utilizada pelo movimento reformista. Mesmo que os processos de responsabilização sejam diferentes dos formulados nos Estados Unidos, não significa que estamos distantes da investida dos modelos de responsabilização. O Movimento Todos pela Educação e seu enfoque excessivo em metas quantitativas e fiscalização são um exemplo do assédio sofrido pela educação pública. Eles buscam resultados e padronização, ignorando que a realidade educacional é diversa e complexa, variando significativamente entre regiões, zonas urbanas e rurais, e diferentes grupos socioeconômicos. Trata-se de um movimento criado pelo mercado, em parceria com o Estado, e que facilmente começou a implementar as ideias de avaliação, prestação de contas e responsabilização na educação, logo, um sistema de accountability.

A reforma empresarial da educação no Brasil

No Brasil, o movimento pelas referências nacionais curriculares foi introduzido pela coalizão de centro-direita, formada pelo Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e pelo Partido da Frente Liberal (PFL), agora denominado Partido Democratas (DEM). No entanto, a semente da avaliação de larga escala e da responsabilização já havia sido plantada em governos anteriores.

A implantação de processos de avaliação de larga escala na educação que iriam se articular com estas referências já havia sido ensaiada nos idos de 1988 e oficializada em 1994 pelo governo de Itamar Franco (Horta Neto, 2018). Disso resultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*) (Freitas, 2018, p. 9).

Os processos reformistas na educação tiveram um freio com a troca de governo. Na eleição de 2003, a coalizão PSDB/PFL não conseguiu eleger-se para um novo mandato, assumindo o Partido dos Trabalhadores, que foi eleito com uma proposta de novos horizontes para a educação. De acordo com Freitas (2018, p. 10), os mandatos dos

governos petistas desaceleraram esse movimento reformista: “creio que se pode dizer, fazendo justiça, que a nova coalizão petista não foi uma linha nem reta e nem célere em direção à reforma empresarial como teria sido se a coalizão PSDB/PFL tivesse permanecido no poder”.

Com o golpe jurídico-parlamentar de 2016, que afastou do poder a coalizão petista, temos o fim de um governo desenvolvimentista e a retomada do liberalismo econômico, portanto, vimos ressurgir, de forma ascendente, a reforma empresarial da educação.

Aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de “bases nacionais comuns curriculares”, no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (accountability) na educação (Freitas, 2018, p. 11).

A meta dos reformistas é a privatização da educação, “sob o discurso da crença de que a melhoria da qualidade educacional se dá pela concorrência em mercado aberto, tal como no interior dos negócios” (Freitas, 2016, p. 141). Contudo, a privatização vem atrelada a outros dois aspectos, a meritocracia e a responsabilização. As ideias de privatização da educação só são possíveis pela difusão das teorias da responsabilização e mérito. Dessa forma, o accountability é ferramenta do capitalismo para domínio de mais um serviço, aumentando suas possibilidades de exploração. Como bem assinala Safatle (2016):

Anos atrás, o discurso neoliberal padrão no Brasil afirmava que o Estado deveria deixar de intervir em áreas que não lhe diriam respeito para cuidar apenas daquilo que seria sua vocação natural, a saber, serviços como educação e saúde. Nessa toada, foram privatizados os serviços de transporte, de energia, de telefonia, entre tantos outros. Os anos passaram e, claro, o discurso também passou. Agora, trata-se de afirmar que quanto mais pudermos tirar a educação e a saúde das mãos do Estado, melhor.

A agenda reformista tenta desqualificar a educação pública: “para os reformadores empresariais, é exatamente o fato de ser estatal que

impede a escola pública de ter qualidade, pois para eles a gestão pública é, em si, ineficaz” (Freitas, 2016, p. 141). Utilizando as avaliações de larga escala e a ideologia meritocrática, os reformistas lançam as ideias privatistas “como uma ‘justa medida’ em defesa das ‘crianças que não aprendem’, especialmente as ‘mais pobres’ e que, segundo essa visão, ‘têm direito à educação tanto quanto as crianças mais ricas’, que podem frequentar escolas privadas” (Freitas, 2016, p. 141). A agenda reformista conta com muitas frentes de propaganda que fazem a difusão dessas ideias, criando uma naturalização quanto à abordagem neoliberal nos serviços públicos. Essas ações acabam caindo no senso comum, onde a sociedade passa a acreditar que a reforma educacional, dirigida pelo mercado, pode ser a solução para os problemas, trazendo melhorias na educação e servindo para equalizar as disparidades sociais. Incutem nos sujeitos a ideia de que os processos de avaliação, a prestação de contas e a responsabilização causarão um efeito de “corrigenda” na ação dos “educadores relapsos”. “Ingenuamente, adere-se à crença de que a avaliação responsabiliza os professores e a escola, fazendo com que sejam mais eficazes” (Freitas, 2016, p. 142).

A aceitação das ideias neoliberais é possível graças ao papel de dominação que essa classe exerce: “as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força intelectual dominante” (Marx e Engels, 2019, p. 46). É a partir das ideologias que as classes dominantes mantêm os seus interesses particulares; seu sucesso depende da sua capacidade de produzir um imaginário coletivo, criando nos indivíduos a interiorização dessas ideias.

A ideia de progresso, que entende a história como um processo contínuo de evolução que segue em linha reta, foi muito utilizada na ideologia burguesa para justificar abusos “em nome do progresso”. Essa ideologia segue viva, atuando no imaginário coletivo, permitindo que, em nome do progresso, o mercado comande as atividades sociais mais delicadas, como educação e saúde. É importante salientar que “as instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização” (Mészáros, 2008, p. 44). As instituições são propagadoras das ideologias dominantes, e exatamente pela educação ser uma contradição, ela deve ser um ponto de virada, uma força

transformadora, capaz de questionar as estruturas sociais existentes e promover a criação de uma consciência crítica. Como conseguir que a educação cumpra um papel de transformadora das realidades sociais, se ela for totalmente cooptada pelo mercado? Os ideais capitalistas não combinam com uma educação que traga a conscientização e o amadurecimento do pensamento crítico, logo, permitir que o mercado dite as regras da educação é renunciar a uma educação integral que priorize os sujeitos.

Uma reforma educacional promovida pelo capitalismo servirá para o benefício do capital e trará ainda mais desigualdades e um sistema educacional cada vez mais excludente. Na realidade brasileira, aceitar essa reforma é condenar o país a mais uma realidade de exploração que aumentará ainda mais as desigualdades sociais já existentes. “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008, p. 27).

Considerações finais

A pesquisa revelou que o accountability, fundamentado na lógica neoliberal, tem sido usado como uma estratégia de controle e privatização do sistema educacional. A partir de exemplos dos Estados Unidos e do Brasil, é possível notar que as políticas de responsabilização, apoiadas em avaliações de grande escala, enfraquecem a educação, estigmatizam os professores e estimulam uma agenda de privatização da educação. Esse movimento tem sido amplamente propagado por meio de ideologias de mérito, competitividade e mercado, que, apesar de prometerem melhorias na qualidade educacional, na realidade, perpetuam as desigualdades sociais, desvalorizam o papel do professor e depreciam as escolas públicas.

Destacamos que a utilização do accountability na educação não é uma solução mágica para os desafios educacionais, mas sim uma tática que reforça a lógica do mercado, sacrificando o objetivo educacional em prol dos interesses financeiros. As dimensões sociais, econômicas e culturais que afetam o aprendizado dos estudantes foram negligenciadas em proveito de uma abordagem quantitativa que reduz a educação a números.

Enfrentar a lógica neoliberal na educação é crucial para termos

uma sociedade mais justa e igualitária, onde a educação seja um instrumento de emancipação, em vez de um instrumento de controle e exploração. Para isso, é necessária uma educação crítica e transformadora, que questione as estruturas de poder, fomente o pensamento autônomo e fortaleça a consciência social. Marx e Engels, na terceira tese sobre Feuerbach, no livro *A Ideologia Alemã...*, escreveram que “as circunstâncias são mudadas precisamente pelos homens e que o próprio educador deve ser educado [...] a coincidência na modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser concebida e racionalmente entendida como uma prática revolucionária”.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**, Lisboa, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009a.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009b.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

AFONSO, Almerindo Janela. Recuo ao cientificismo, paradoxos da transparência e corrupção em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1313-1326, dez. 2015.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2017.

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

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTA, Ralyson Kevin Barata; SOARES, Eduardo Codevilla; LIMA, Nilton Cesar; QUEIROZ, Lisia de Melo. Concepções teóricas sobre accountability. In: CONGRESSO UFU DE CONTABILIDADE, 2., 2021, Uberlândia, MG. **Anais** [...]. Disponível em: <https://eventos.ufu.br/sites/eventos.ufu.br/files/documentos/contufu2021.completo0078.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

NORMAND, Romuald. Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reacionária na educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 11, p. 49-76, 2008.

RAVITCH, Diane. It Started With ‘No Child Left Behind’. **The New York Times**, 2013. Disponível em:

<https://www.nytimes.com/roomfordebate/2011/03/06/why-blame-the-teachers/it-started-with-no-child-left-behind>. Acesso em: 29 jul. 2023.

SAFATLE, Vladimir. Gás lacrimogênio no cerrado. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 fev. 2016. Disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/columnas/vladimir-safatle/2016/02/1740798-gas-lacrimogeneo-no-cerrado.shtml> - Acesso em: 2 ago. 2023.

SANTA, Luíz. Accountability em Educação. **Reforma**, n. 9, abril 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado-avaliador? **ETD – Educ. Temat. Digi**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan./abr. 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 493 - 510, set./dez. 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Dispositivos de accountability na reforma da educação básica brasileira: tendências em curso. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 469-493, jan./mar. 2019.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O MODELO GERENCIAL: DO MOVIMENTO CONSTITUINTE PELA EDUCAÇÃO À CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Maria de Fátima Rodrigues Torres de Oliveira Mello

“É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática”.

Paulo Freire

Introdução

Neste capítulo abordaremos o processo de transição democrática e a ascensão do neoliberalismo no Brasil, bem como a relação do seu viés gerencialista e com o princípio da gestão democrática na educação.

A reconstrução desse contexto histórico é fundamental para entendermos como se desenvolveram os debates, relativos ao campo da educação na Assembleia Nacional Constituinte (ANC), uma vez que, de um lado havia o avanço do neoliberalismo e de outro a necessidade do resgate dos direitos e garantias sociais.

A subcomissão de educação na ANC, que visava à elaboração do conjunto normativo sobre a educação e que, posteriormente, iria integrar o texto final da Constituição Federal de 1988 (CF/88), foi palco de disputas entre interesses públicos e privados.

Após a promulgação da CF/88 o neoliberalismo foi ganhando espaço e se consolidando com a reforma do Estado e, com isso, as contradições se tornaram evidentes.

As contribuições de alguns autores, acerca do princípio da gestão democrática na escola, princípio este que se encontra no inciso VI do art. 206 da CF, nos ajuda a ampliar o debate entre este princípio e o princípio gerencialista, já que, por essência, o primeiro amplia a participação coletiva e o segundo, a restringe.

Por fim, trazemos as considerações finais.

A transição democrática e a ascensão do neoliberalismo no Brasil.

Desde o fenômeno da Revolução Industrial, no século XVIII, a burguesia acumula, concentra e centraliza o capital, criando formas de estancar crises periódicas.

No início do século XX, o capitalismo teve grande expansão com o modelo liberal, com o desenvolvimento do bloco histórico fordista/keynesiano. A partir das décadas de 1970 e 1980 o modelo liberal se modifica, tendo sido a primeira-ministra do Reino Unido, Margaret Thatcher¹ uma de suas grandes mentoras, assim como Ronald Regan, nos Estados Unidos da América, dando lugar ao neoliberalismo. Este modelo se expandiu mundialmente e se mantém em vigor, adequando-se ou mesmo transpondo às características históricas e culturais de cada país.

O período fordista se caracterizou pela produção em série e consumo de massa, com a separação do trabalho manual e do intelectual. Todavia, foi no período entre guerras que se deu a crise de 1929, um cenário de recessão mundial e alta especulação financeira, com excedente industrial e desemprego, resultando em uma crise estrutural do capitalismo. Para Castelo (2011) essa crise abriu espaço para que novas formas de organização social surgissem, devido ao abalo nas estruturas e superestruturas do bloco histórico de então. Foi nesse contexto que o keynesianismo, modelo econômico concebido por John Maynard Keynes, conhecido como Estado de bem-estar social – *welfare state* -, teve significativa expansão. O keynesianismo visava a combater o elevado desemprego e a alta taxa de inflação e isto foi feito através da intervenção econômica do Estado, visando o pleno emprego, redução da inflação e a diminuição da desigualdade social.

A uma Era de Catástrofe, que se estendeu de 1914 até depois da Segunda Guerra Mundial, seguiram-se cerca de 25 ou trinta anos de extraordinário crescimento econômico e transformação social, anos que provavelmente mudaram de maneira mais profunda a sociedade humana que qualquer outro período de brevidade comparável. Retrospectivamente, podemos ver esse período como

¹ Margaret Thatcher exerceu o cargo de primeira-ministra do Reino Unido de 1979 a 1990.

uma espécie de Era de Ouro, e assim de foi visto quase imediatamente depois que acabou, no início da década de 1970. (Hobsbawm, 1995, p.14)

Contudo, depois de cerca de três décadas de prosperidade e de acumulação de riquezas, tendo seu ápice nas décadas de 1950 e 1960, a denominada “Era de Ouro” do modelo de Keynes, começa a fracassar. Com a ocorrência da crise orgânica do capital de 1970 ganha força o novo bloco hegemônico, o neoliberalismo e a subsequente recomposição burguesa, visando retomar e renovar as suas bases regulares de acumulação do capital (Souza, 2017).

Encerrou-se um extenso período de governo centrista e moderadamente socialdemocrata, quando as políticas econômicas e sociais da Era de Ouro pareceram fracassar. Governos da direita ideológica, comprometidos com uma forma extrema de egoísmo comercial e laissez-faire, chegaram ao poder em vários países por volta de 1980. Entre esses, Reagan e a confiante e temível sra. Thatcher na Grã-Bretanha (1979-90) eram os mais destacados. Para essa nova direita, o capitalismo assistencialista patrocinado pelo Estado das décadas de 1950 e 1960, não mais escorado, desde 1973, pelo sucesso econômico, sempre havia parecido uma subvariedade de socialismo. (Hobsbawm, 1995, p.195)

Vale lembrar que a social-democracia historicamente é um modelo que se situa entre as ideologias de esquerda e de direita que:

[...] nasceu de uma divisão no campo das esquerdas. Acontece que, depois da morte de Marx, as organizações políticas marxistas se dividiram em duas visões diferentes a respeito do processo de transição do capitalismo para o socialismo, gerando dois grupos políticos: os socialistas revolucionários e os socialistas social-democratas. (Sell, 2006, p.70).

Para Hobsbawm (1995, p.195) a era “de governo centrista e moderadamente social-democrata” havia terminado em 1973 e governos de direita, por volta dos anos 1980, ávidos para redefinir o papel do Estado e viabilizar a recomposição burguesa, trataram de substituir o capitalismo

assistencialista patrocinado pelo Estado pelo novo bloco histórico neoliberal, com a contrarreforma do Estado e o gerencialismo.

Considerando o contexto sócio-histórico mais amplo, o gerencialismo é decorrência da contrarreforma burguesa para redefinir o papel do Estado e sua relação com a sociedade, com vistas na superação da crise fiscal herdada do modelo de desenvolvimento do capital baseado no regime de acumulação fordista e no modo de regulação social keynesiano. Essa crise fiscal é, na realidade, expressão da crise estrutural da ordem capitalista de produção e reprodução social da vida material, conforme apontado por Harvey (1992), Chesnais (1996), Mészáros (2002) e Hobsbawm (2008) e Antunes (2000), dentre outros. Como expressão da contrarreforma burguesa, o gerencialismo consiste em um modelo de gestão inerente ao receituário neoliberal implantado a partir do Governo Margaret Thatcher, primeira-ministra da Inglaterra (1979 a 1990), e por Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos (1981-1989). (Souza, 2016).

Margaret Thatcher, em seus governos adotou um pacote de medidas que foi “o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado” (Anderson, 1995, p.3). Nos EUA, Ronald Regan também adotou um pacote de medidas neoliberais, porém lançou-se na competição militar com a União Soviética e na corrida armamentista. Anderson (1995) ressalta que, neste período no continente europeu, os países do norte seguiam formas diversas de neoliberalismo, se afastando da social-democracia dos governos anteriores, enquanto os países do sul estavam empenhados na tentativa de criar a social-democracia que existiu no Norte.

O neoliberalismo havia começado tomando a social-democracia como sua inimiga central, em países de capitalismo avançado, provocando uma hostilidade recíproca por parte da social-democracia. Depois, os governos social-democratas se mostraram os mais resolutos em aplicar políticas neoliberais. Nem todas as socialdemocracias, bem entendido. (Anderson, 1995, p.5)

O neoliberalismo foi avançando na Europa e os países do sul foram tendo suas políticas e governos modificados com o avanço da direita.

No Brasil um processo de reestruturação econômica, vinha sendo desenvolvido por uma corrente neoliberal que avançava no país, desde meados da década de 1980, defendendo o Estado mínimo, concepção que significa “Estado máximo a serviço dos interesses do capital” (Frigotto, 2003, p.163).

Com o processo de transição democrática em 1987 foi instalada a Assembleia Nacional Constituinte no Congresso Nacional, em Brasília, com a missão de, por meio de debates nas subcomissões temáticas, realizar a elaboração do texto de uma Constituição democrática para o Brasil.

2 - A atuação da subcomissão de educação na Assembleia Nacional Constituinte – ANC

Não obstante o contexto de crise econômica nacional e mundial da década de 1980, o país ansiava pelo fim da ditadura militar e o retorno da democracia. E a retrospectiva do processo histórico de redemocratização é um marco relevante para o tema gestão democrática, bem como o movimento da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) na subcomissão de educação, com a culminância da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Em março de 1987 foram iniciados os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte e que perduraram até a aprovação do texto da Constituição brasileira, promulgada em 5 de outubro de 1988, no governo de José Sarney. A ANC gerou movimentos que nos trazem informações valiosas sobre o desenvolvimento da educação nos últimos trinta anos, sobretudo, quanto ao avanço do ensino privado no país.

A ANC era composta por 8 (oito) comissões temáticas e subdivididas em 24 subcomissões². As diretrizes e princípios norteadores da educação na Carta Magna de 1988 consolidaram-se, a partir de toda a construção feita pelos parlamentares da subcomissão de educação, em meio ao embate de forças políticas e da sociedade civil na disputa de

²Fonte: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/oprocesso-constituinte/lista-de-comissoes-e-subcomissoes

interesses entre a escola pública e privada. Nesse cenário de redemocratização da educação, destacamos a grande atuação de Florestan Fernandes.

É relevante relembrar um pouco da atuação de Florestan Fernandes, pois foi um dos atores de destaque na ANC. Sociólogo e, então, deputado federal, fazia parte da subcomissão de educação, cultura e esportes. A Assembleia Nacional Constituinte iniciou um processo histórico no passado recente do nosso país, no final do século XX e merece um breve retrospecto para contextualizarmos a incorporação da gestão democrática como princípio na educação.

Frigotto (2003, p.158) ressalta que: “Florestan Fernandes, um dos parlamentares que mais se empenhou na defesa das propostas dos educadores progressistas”, [...], referindo-se ao processo constituinte, conclui:

A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte. Mas a constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação. (Fernandes apud Frigotto, 2003, p.158).

A constatação feita por Florestan Fernandes considera que a chamada “Nova República” frustrou o sonho de uma Constituinte autônoma e soberana. Apesar dos esforços da subcomissão de educação, Cunha (2005) ressalta que a vitória do conservadorismo, ficou evidente, atenuando o dever do Estado, com a inserção em diversos artigos, referentes à educação, com os adendos que remetem ao privatismo educacional, como, por exemplo: a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, remetendo às sociedades comerciais e religiosas.

Destacamos algumas das contribuições de Florestan Fernandes:

Na perspectiva de seu mandato parlamentar, as prioridades da Carta, em matéria de educação, foram sintetizadas em três conjuntos: 1) assegurar a todos igualdade efetiva das oportunidades educacionais como norma imperativa e autoaplicável, o que teria

que abrange a igualdade (supressão da desigualdade) na sociedade civil, garantindo a educação pública, gratuita e laica como dever do Estado em todos os níveis; 2) conferir à escola a condição de principal "laboratório" da sociedade civil civilizadora, pluralista e democrática, o que envolve a valorização dos trabalhadores da educação, buscando reverter a situação de degradação deliberada; 3) a autoemancipação pedagógica em escala nacional, no escopo do desenvolvimento autônomo, em oposição à lógica dos "pacotes educacionais" de que somos vítimas voluntárias (Fernandes apud Leher, 2012, p.1166).

O trecho acima resulta de um contexto em que os movimentos sociais por escolas públicas já vinham sinalizando, dada a sua insuficiência de escolas públicas, em quantitativo de vagas disponíveis, na oferta de ensino para jovens e adultos trabalhadores, bem como por condições de instalações e alimentação para os alunos, entre outros pontos (Cunha, 2005, p.62).

Os debates no campo da educação na ANC foram intensos entre a defesa dos interesses da escola pública e, principalmente, da escola privada e do ensino religioso.

Trazemos, a seguir, trechos da entrevista que Hermes Zanetti, então presidente da subcomissão de educação, cultura e esporte na ANC³.

Como podemos observar, a questão da dualidade na educação ficou evidente na disputa entre a escola particular e pública.

RBPAE. Quais foram os temas mais debatidos na Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes? Seria possível identificar um tema que tenha sido central, no que diz respeito à educação?

HERMES ZANETI. Quando presidi a Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte da Assembleia Nacional Constituinte, pude detectar que se interessavam pelas questões de educação apenas os educadores. A grande disputa era entre a escola particular e a escola pública, esse pode ser considerado um divisor de águas.
(...)

³ Entrevista concedida à editora associada da RBPAE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, periódico científico editado pela ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação -, nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2008.

RBPAE. Como era a correlação de forças na subcomissão e nos demais momentos da Constituinte? Pode-se dizer que as posições político-partidárias marcavam propostas muito diferentes para a educação?

HERMES ZANETI. Sim, é possível dizer isso. (...) Claro que havia uma visão ideológica de educação. A direita defendia a escola particular e queria todas as benesses para a escola particular; a esquerda, em especial um grupo – que tinha, entre outros, Florestan Fernandes, Jorge Hage, Octávio Elísio e eu – se empenhou, permanentemente, em defesa da escola pública. Muitas propostas foram discutidas, exatamente no sentido de defesa da escola pública. (...).

RBPAE. Como você avalia a participação de atores que não os parlamentares constituintes no processo? Há atores deste tipo a destacar? Ou contribuições relevantes destes atores para o texto da educação na constituição?

HERMES ZANETI. Houve participação da sociedade civil, contudo, há que destacar, novamente, uma participação daqueles que tinham mais a ver com a educação. Enquanto podia se ver nas outras subcomissões a atuação de entidades mais coletivas (no sentido da vida como um todo), nos assuntos da educação havia a presença tão somente e apenas das entidades que tinham a ver diretamente e objetivamente com a educação. O sindicato que representa as escolas particulares estava sempre presente, sempre tentando influir através dos seus constituintes. Sempre estiveram muito presentes a CPB (Confederação dos Professores do Brasil) – atual CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação) – e a ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior). Lembro-me de muitas freiras, de instituições de educação confessionais, defendendo, principalmente, o ensino religioso. Lembro que Florestan Fernandes defendeu cidadamente a escola laica e, então, a defesa do ensino religioso foi um ponto muito importante, muito questionado, envolvendo muito conflito.⁴

A par da instalação da subcomissão de educação, cultura e esporte na ANC foi lançado, em Brasília, o Fórum Nacional da Educação na

⁴ RBPAE – v.24, n.2, p. 351-358, mai./ago. 2008, p. 351 Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, educação e cidadania Entrevista com Hermes Zaneti/Nalú Farenzena.

Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, em que foi apresentado um texto que agregou os principais pontos da Carta de Goiânia⁵. Esta Carta foi elaborada, em Goiânia, na IV Conferência Brasileira de Educação, no período de 2 a 5 de setembro de 1986, por educadores, a convite das entidades organizadoras Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pesquisa e PósGraduação em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Os participantes votaram resoluções, a fim de que o texto Constitucional, então sendo elaborado, consagrasse o direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino e o dever do Estado em promover os meios para sua efetivação, a destinação de recursos públicos somente ao ensino público, dentre outros pontos.

Além disso, o Fórum ainda agregou reivindicações específicas de entidades sindicais, pesquisadores e de intelectuais. Segundo Cunha (2005, p.433), “representou a plataforma mais avançada até então formulada no país”.

Havia a reivindicação de um ensino laico nas escolas públicas, porém, correntes da Igreja Católica, defendiam o ensino religioso na escola pública, prevendo a possibilidade do “tão temido comunismo, apelo tradicionalmente garantido para a aprovação das teses da direita” (Cunha, 2005, p.435). Os privatistas se organizaram amparados nesse discurso religioso, em defesa dos subsídios governamentais não apenas às escolas públicas, sob a alegação de que não seria democrático, já que o dinheiro público não é do Estado, mas do povo, dos contribuintes.

O texto da subcomissão de educação sofreu emendas e seguiu para a comissão de sistematização⁶ que “no todo ou em parte incorporava importantes elementos da pauta de reivindicações dos trabalhadores e das forças políticas progressistas” (Cunha, 2005, p.440). No entanto, o “bloco majoritário dos senadores e deputados reacionários ou conservadores, eufemisticamente, autodenominados de “centrão”, atuaram reativamente e mudaram o regimento da Assembleia Nacional Constituinte” (Cunha, 2005, p.440). A proposta do “centrão”, portanto, afinada com os interesses de seus pares, isto é, da ala conservadora e reacionária, atuando

⁵ Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000400811

⁶Fonte:<http://www2.al.rs.gov.br/Constituicao20anos/LinkClick.aspx?fileticket=yNIwT7NHjfc%3D&tabid=55>

em favor da manutenção e expansão das benesses ao setor privado de educação, nas quais não adentraremos neste trabalho, por não ser o objeto. Estes dados foram trazidos para ressaltar como a dualidade na educação é uma estratégia política, social e econômica. Todavia, Cunha destaca:

A emenda do centrão conseguiu resguardar as escolas privadas de certos avanços, embora não fizesse questão disso setor público. Assim, ficou restringida ao setor público a valorização do magistério em termos trabalhistas (plano de carreira, piso salarial, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos). No mesmo sentido, a gestão democrática foi princípio reconhecido apenas para o ensino público (art. 206, V e VI). (Cunha, 2005, p. 447, grifo nosso)

Deixar a escola particular à margem de certos avanços vai ao encontro dos interesses do capital, que tem a educação como um negócio e que seja lucrativo. Assim, escola pública e privada foram tomando forma e caminhos distintos.

De fato, Frigotto (2003) ressalta ainda o longo período de debate na definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por mais de cinco anos (1989 – 1995) e que evidenciam “este atraso da fração mais numerosa da burguesia e os dilemas dos setores mais avançados desta mesma burguesia. O peso dos parlamentares de tradição oligárquica barrou avanços mais significativos”. (Frigotto, 2003, p.158).

A ideologia dominante termina por levar à desvalorização da escola pública, perante a opinião pública, por esta não dispor dos mesmos parâmetros na comparação/competição com a escola privada, que inevitavelmente acontece no modelo gerencialista.

Essa concepção favoreceu os processos gradativos e articulados de desmonte, de sucateamento, de cortes de recursos da escola pública, reforçando o senso comum. Uma política de desvalorização intencional da escola pública direciona a sociedade a percebê-la como mais um serviço público que não funciona e que deverá ser readaptado aos princípios neoliberais e sua ideologia de mercado. Segundo Santos (2012, p.5) “o esfacelamento da escola pública nas duas últimas décadas do século XX precede a seu sequestro salvacionista pelo mercado”.

A Constituição cidadã x Estado Gerencial: as contradições

A CF/88 foi o grande marco da redemocratização no Brasil, recebendo a denominação de “Constituição cidadã”, por ser uma Carta Constitucional que garante os direitos fundamentais ao cidadão brasileiro, como direitos sociais, econômicos, políticos, educacionais e culturais, entre outros. Todavia, como vimos anteriormente, o processo de reestruturação econômica no Brasil, vinha sendo desenvolvido por uma corrente neoliberal que avançava, desde meados da década de 1980, defendendo o Estado mínimo.

E dos movimentos do contexto histórico daquela época, duas vertentes emergiram: o processo de redemocratização, com a nova Carta Constitucional, e o movimento da burguesia; a primeira, na reconstrução de um Estado governado pelo povo e para o povo, ampliando direitos e a segunda, na reconstrução da burguesia, alinhada com os interesses capitalistas, restringindo direitos. A nova Constituição que surgia em um Estado reinaugurado penderia para uma democracia social ou democracia neoliberal? Esta questão percebida na sua dimensão histórica, pode ser compreendida em profundidade, para além da aparência, nas suas raízes/bases estruturantes.

A partir do processo de redemocratização no Brasil, especialmente, após a promulgação da CF/88, uma grande esperança por um Brasil mais justo, igualitário e, sobretudo, democrático emergia naquele contexto. A tão almejada democracia aportava acompanhada da nova Constituição, que foi batizada de Constituição Cidadã por ser uma Carta fortemente ancorada em princípios, ou seja, que se destaca por trazer em seu bojo, um amplo rol de princípios que se traduzem em direitos e garantias fundamentais. Porém, a CF/88 surgia em um momento econômico bastante desfavorável e contrário à concepção de um Estado social.

Além de enfrentar o bloco político-ideológico dominante, a recém-inaugurada Carta Magna aportava em um momento conturbado na economia do país com uma inflação galopante e alto índice de desemprego, o que dificultava a implementação de seus fins. O cenário mundial não era diferente. A “Era de Ouro”, que se iniciou no pós-guerra com o estado de bem-estar social, após trinta anos, havia terminado:

O fim da idade de ouro do capitalismo e a nova ‘era do mercado’ e daquilo que assinalamos como o processo de mundialização do capital e monopólio privado pelas megacorporações, do avanço da ciência e da tecnologia (Chomsky,1999) e de sua relação com o processo produtivo constituem uma materialidade de relações econômicas e socioculturais que demandam novas noções no plano simbólico e ideológico. Não se trata de afirmar a ocupação, profissão e o emprego, mas sim de uma realidade desregulamentada e flexível. (Frigotto; Ciavatta, 2003, p.52).

Na agenda da Reforma do Estado no Brasil a ênfase ao modelo neoliberal se deu com Fernando Collor de Mello, ainda que não muito ostensiva, mas com algumas privatizações e muita culpabilização, acerca da eficiência dos serviços públicos

O ápice desse processo ocorreu no governo FHC, que se estendeu por dois mandatos consecutivos. FHC consolidou a agenda neoliberal no Brasil:

A característica que define o governo FHC tem sido o neoliberalismo —light[...] do tipo que predominou nos anos 90 [...]. A dinâmica fundamental do neoliberalismo se ergue sobre dois princípios: a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços. [...] Fernando Henrique Cardoso leiloou a maior parte do setor estatal e abriu a economia completamente, apostando na entrada de um fluxo maciço de capital externo para modernizar o país. Após oito anos, os resultados estão aí, evidentes: estagnação crescente, salários reais em queda, desemprego em nível nunca antes visto e uma dívida estrondosa. O regime foi condenado aos seus próprios termos. (Anderson, 2002, p. 2)

Embora tenha havido avanços com a CF/88, a partir da década de 1990, por força das correntes políticas contrárias que realizaram a contrarreforma do Estado, de acordo com a perspectiva neoliberal, houve um desvio de interesses nas políticas públicas, econômicas e sociais. Segundo Peroni (2012, p.7), os movimentos que nasceram com a CF/88 “foram frustrados, em parte, pelos pactos feitos pelo alto, em que o mesmo grupo dirigente continuou no poder; e, em parte, pelas estratégias

do capital de minimização de direitos”. Os ganhos com os princípios e garantias da Constituição cidadã foram refreados.

Deu-se a expansão do Estado Gerencial, o denominado gerencialismo. Para Neves (2004, p.2) “esses governos se responsabilizaram, prioritariamente, por reestruturar o Estado nas suas funções econômicas e político-ideológicas”. O discurso ideológico da contrarreforma está claro no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado e, se fundamentando na ineficiência do Estado, alavancou uma série de privatizações de empresas estatais que produziam bens e serviços para o Estado:

A Reforma Gerencial de 1995 foi definida inicialmente no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (1995)². Nesse documento, após se constatar a ineficiência do serviço público existente no Brasil, desenvolve-se um quadro teórico para a reforma, inspirado nas reformas gerenciais que estão sendo implementadas desde a década de 80 em certos países da OCDE, e particularmente na Grã-Bretanha. [...]. Uma característica essencial da reforma do Estado brasileira, prevista no Plano Diretor, mas anterior a ele, como também o é a descentralização para estados e municípios de serviços sociais, foi a decisão de privatizar as empresas estatais que produzem bens e serviços para o mercado. O Plano Diretor previa ainda uma mudança que estava apenas começando no setor público: a terceirização das atividades de apoio para o setor privado, desde serviços simples como segurança e limpeza, até complexos como consultoria e serviços de computação. (Bresser Pereira, 2014, p.6)

A estratégica Reforma do Estado acontece no bojo de um movimento de reformas gerenciais que foram implementadas na década de 1980 em alguns países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), principalmente, sob o argumento de se constatar a ineficiência do serviço público (PEREIRA, 2014). “Ao atacar o Estado Social, o neoliberalismo estava explicitamente procurando reduzir o tamanho e as funções sociais do Estado, com o objetivo implícito de enfraquecê-lo.” (Bresser-Pereira, 2010, p.113)

De outro lado, temos Frigotto (2003, p.95), alertando que “essas reformas vêm demarcadas por um sentido inverso às experiências do socialismo real e das políticas do Estado de bem-estar social do após a Segunda Guerra Mundial”, e sobre o caráter ideológico da reforma. Se dividir riquezas e dar melhores condições de vida ao povo trazia diminuição de capital à burguesia, a reversão desse quadro só seria possível com fundamentos que justificassem que a “fonte” de onde saem os recursos estaria secando, isto é, um Estado falido, desqualificado e ineficiente.

Nesse processo, se tornou mais evidente a contradição entre a proposta contida na CF/88, baseada em uma proposta de cunho social, voltada para os ideais socialistas e a concepção do Estado gerencial, administrador e restritivo das políticas sociais. Em outras palavras, o ideal progressista e igualitário em disputa com o ideal conservador e reacionário. Para solução do suposto dilema de bases ideológicas, ou seja, a modernização do Estado em prejuízo das conquistas realizadas na Assembleia Nacional Constituinte, configurou-se o cenário perfeito que preparou o terreno para as reformas constitucionais e que vieram a construir o fundamento jurídico do estabelecimento do modelo neoliberal.

O princípio da gestão democrática e o modelo gerencial: os desafios

A escola é um dos canais – um *locus* -, na formação do cidadão. A realização dos direitos sociais é dever do Estado, contudo, a escola tem papel fundamental na conscientização do cidadão sobre seus direitos. A busca da igualdade social se relaciona, sobretudo, à inclusão dos que estão à margem do processo e ignoram completamente os seus direitos de cidadão. Daí, a importância do princípio da gestão democrática na escola. Nesse sentido, destacamos:

A democracia [...] é um processo ininterrupto de emancipação humana, possível de ser alargado no cotidiano da instituição escolar pela ação política/educacional daqueles sujeitos que creem que essa emancipação é não só possível, mas necessária. (Najjar, 2006, p.21)

Para Freire (2020) mesmo reconhecendo que a educação não é a chave da transformação, ela é indispensável à transformação social, reconhecendo ainda que existem espaços políticos, institucionais ou não a espera de educadoras e educadores que sonham em transformar a realidade injusta para que os direitos passem a ser conquistados e não doados. A perspectiva de educação em direitos humanos que Paulo Freire (2020, p.42) defende é a de “uma sociedade menos injusta para, aos poucos, ficar mais justa. Uma sociedade reinventando-se sempre com uma nova compreensão do poder, passando por uma nova compreensão da produção”. Reforçando a perspectiva de Paulo Freire, temos que:

A gestão democrática da escola não é apenas, nem sobretudo, um problema organizacional e de gestão, mas antes uma questão central ao processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar para e pela democracia e a participação. Com efeito, a gestão democrática implica a assunção de especiais responsabilidades na organização e no governo das escolas, tendo em vista concretizar o direito à educação, não só na lógica da provisão pública, mas também na lógica da promoção dos direitos humanos e da participação dos implicados na organização e gestão da educação. Ao contrário do que muitos supõem, é por esta razão que a gestão democrática é parte constituinte do próprio currículo escolar lato sensu considerado, não só um contexto ou um modelo de gestão, mas também uma das dimensões do processo educativo. (Lima, 2018, p.26)

A gestão democrática vai muito além de um modelo de gestão, no sentido de uma organização participativa nas questões administrativas da escola, envolvendo ainda a promoção dos direitos humanos, uma vez que deve objetivar o benefício à coletividade, em relação à diminuição de desigualdades e ampliação de direitos. A democracia é fundamental para garantir e ampliar direitos das classes populares, das minorias, dos excluídos e da classe trabalhadora. Contudo, aumentar e fortalecer estes direitos em uma conjuntura política que tem meta contrária a esta, significa dizer que o processo de luta pela democratização de direitos não pode sair da pauta das lutas cotidianas.

O modelo neoliberal se fortaleceu e vem impactando a educação, que sofre suas influências, refletidas na condução da escola, em âmbitos administrativos e curriculares.

Por conta das reformas neoliberais, e a escola pública, estando subordinada ao Estado, ao fim e ao cabo, termina por ter que se ajustar a tais reformas. O que se observa, na prática é que políticas governamentais, no rastro do neoliberalismo, obscureceram o princípio da gestão democrática, uma vez que a gestão escolar está sendo dirigida pela perspectiva gerencialista, isto é, pela lógica do mercado. O princípio da gestão democrática foi sendo ignorado e desconsiderado, quando não combatido, em razão da ideologia neoliberalista que adentrou na educação.

Considerações Finais

A resistência da gestão democrática consiste, justamente, em trazer a participação do coletivo para apontar as distorções e contradições do modelo gerencialista e as intenções que estão ocultas neste modelo. A participação coletiva e democrática favorece e estimula a liberdade de pensamento, de ação e de realização, elementos fundamentais para gerar a transformação da realidade.

Boa parte dos avanços sociais conquistados na Assembleia Nacional Constituinte ficaram estagnados ou estancados por meio de reformas constitucionais e pela mudança do rumo e sentido nas políticas públicas. Ou seja, a Constituição, poucos anos após promulgada, veio a sofrer um revés político-ideológico, que resultou em uma hermenêutica deturpada da sua concepção original. Significa dizer que a CF/88 foi direcionada, pelo segmento político conservador e reacionário, para o referencial neoliberal.

Ou seja, as reformas neoliberais fizeram com que a experiência participativa de organização do PPP e do Conselho Escolar da escola fossem sucumbindo, por imposição de medidas, pautadas em um suposto ajuste econômico, resultando, por conseguinte, na reforma da escola na perspectiva da reforma do estado neoliberal.

A CF/88, sendo uma carta constitucional democrática tem como premissa impedir que práticas autoritárias ocorram e isso é realizado,

através do controle, da limitação e do equilíbrio entre poderes de qualquer natureza e na educação não poderia ser diferente.

Se todo poder emana do povo e em nome dele deve ser exercido, como estipulado na CF/88, a gestão escolar, na perspectiva democrática, deve ser concebida e efetivada como uma construção que emerge da comunidade escolar para o coletivo escolar, respeitando, assim, a essência e a razão de ser do princípio da gestão democrática, nela insculpido.

Referências

ANDERSON, P. Entrevista. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 10 nov. 2002, Caderno especial, p. 9-10.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo Perry Anderson. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.)

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

BRESSER-PEREIRA, L. C. Democracia, estado social e reforma gerencial. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 50, n. 1, jan-mar, p.112-116, 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902010000100009>

BRESSER-PEREIRA, L. C. B. (2014). Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista Do Serviço Público**, 50(4), p. 5-29. <https://doi.org/10.21874/rsp.v50i4.354>

CASTELO, Rodrigo. **O Social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 5^a ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense; DF: FLACSO do Brasil, 2005.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo/ Paulo Freire; organização e notas de Ana Maria Araújo Freire, Erasto Fortes Mendonça. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, Mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2021.

HOBSBAWM, Eric J. et al. **História do marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HOBSBAWM, Eric J. **A era dos Extremos**: o breve século XX: 194 - 1991 São Paulo: Companhia das letras, 1995.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157-1173, dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000400013&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 08 jan. 2021.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educ. rev.**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, Apr. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 jan. 2021.

NAJJAR, J. Gestão Democrática da Escola, ação política e emancipação humana. **Movimento Niterói**. v.13. p. 20-33, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. As Reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. **27^a**

Reunião Anual da Anped, 2004. In:

<https://anped.org.br/biblioteca/item/reformas-da-educacao-escolar-brasileira-e-formacao-de-um-intelectual-urbano-de-novo>

PERONI, Vera Maria V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do Mercado: Neoliberalismo, Trabalho e Educação no Século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SELL, Carlos Eduardo. **Introdução à Sociologia Política**: política e sociedade na modernidade tardia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, José dos Santos. **O que é gerencialismo?** Disponível em:
<http://trabalhopoliticaesociedade.blogspot.com.br/2016/10/o-que-e-gerencialismo.html>.

SOUZA, José dos S. Crise orgânica do capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente: fundamentos sócio-históricos da (des)configuração do trabalho docente. **38^a Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA

OS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E SUAS RELAÇÕES COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS

*Alex Luiz de Oliveira Vieira
Mônica Paiva Volpato Santos*

Introdução

O desenvolvimento de Pré-Vestibulares Populares (PVPs) nas últimas décadas do séc. XX, no Brasil, atingiu resultados de impacto registrados em diferentes pesquisas. Os PVPs são alvo de interesse de pesquisadores que os observam como objetos do conhecimento em suas multiplicidades de temas que denotam a esses cursos características específicas que, dado o tempo de existência no Brasil, sua interface com a história recente de redemocratização e com as políticas públicas de ampliação do acesso à universidade tem se tornado um fenômeno educacional, e tem merecido produções acadêmicas de diferentes áreas do conhecimento. Pontuar as contribuições de PVPs, enquanto desdobramentos e como expressões consolidadas de movimentos sociais para o campo da educação popular e para desenvolvimento da sociedade, é um exercício para todos que estudam e fazem projeções em como se dará o futuro desses espaços de mobilização de direitos, considerando-se a consciência social presente na atualidade em nossa sociedade.

Fazer o levantamento de algumas dessas contribuições nos permite apresentar um cenário com convergências entre os achados acadêmicos que nos dão pistas de tendências deste movimento social e educativo. Acreditamos que a riqueza de cada experiência se soma à unidade que conduz as iniciativas que vão elaborar uma cultura contrahegemônica. O capítulo propõe um olhar analítico para o trabalho dos PVPs para além da preparação para o exame nacional de qualificação.

Para tanto, utilizamos três dissertações para contribuir com o objetivo aqui abordado. Duas delas foram escolhidas pelo fato de terem sido desenvolvidas no mesmo programa de pós-graduação dos autores do texto. Assim, busca-se consolidar e dialogar com a discussão dos PVPs

enquanto movimentos sociais à luz da produção no Programa de Pós-Graduação de Desigualdades Sociais e Processos Formativos. Além dessas, outra dissertação aborda uma rede de PVP da rede Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC). Esta rede é uma das mais antigas relacionadas a esta modalidade de curso, sendo uma das pioneiras em estabelecer os PVPs enquanto movimentos sociais.

No exercício de nossa análise, dialogamos com autores que contribuem para a compreensão sobre as interligações que envolvem as dinâmicas dos PVPs.

Os pré-vestibulares populares enquanto movimentos sociais

Segundo os autores Pessanha, Porto e Silva (2020), os PVPs, (também denominados de comunitários, alternativos ou sociais) são resultados das demandas dos movimentos sociais, principalmente os envolvidos com projetos de educação popular, a partir do contexto da redemocratização da sociedade brasileira, após os anos da ditadura militar.

Dito isto, para entender o que são os PVPs, podemos afirmar, com base na autora Nadir Zago, que estes cursos populares

Fazem parte de iniciativas coletivas pela democratização do ensino no país. Seu surgimento e ampliação, no Brasil, estão diretamente relacionados à problemática das desigualdades de acesso ao Ensino Superior, especialmente da rede pública - que ganharam maior visibilidade com a quase universalização do Ensino Fundamental e a ampliação do Ensino Médio. (Zago, 2009, p. 261)

Zago aponta que a expansão do ensino básico teve como uma das consequências o aumento da demanda do ensino superior, o que ampliou a relação candidato-vaga, sobretudo nas instituições públicas. Assim, houve um aumento da demanda dos estudantes para ingressar no ensino superior que não foi acompanhado pela expansão de vagas, de maneira que muitos estudantes não conseguissem o acesso as mesmas.

Tal quadro fortaleceu os movimentos sociais que possuem a bandeira do modelo público de ensino e desejam que as universidades pe-

democratizem o acesso a amplos segmentos da sociedade que ainda hoje são excluídos. Uma das características destes cursos é buscar “democratizar e possibilitar o acesso a uma população que, historicamente, vem sendo excluída do ensino superior, tais como negros, famílias de baixa renda, estudantes das escolas públicas e moradores dos bairros populares” (Idem, 2009, p. 255).

Nesta conjuntura na qual surgiram os PVPs, Santos (2008) aponta que os militantes do Movimento Negro tiveram protagonismo na difusão destes cursos no Brasil, com destaque para a criação, na Baixada Fluminense, do Pré-Vestibular Comunitário para Negros e Carentes (PVNC). Sendo fundado, em 1993, por setores articulados à Pastoral do Negro de São Paulo, o PVNC surgiu

[...] a partir da constatação das dificuldades de acesso dos estudantes das classes populares às universidades. Além disso, o curso buscou desenvolver estratégias que combatesssem as discriminações raciais a que, historicamente, a população negra vem sendo submetida, sobretudo no campo educacional. (Pessanha; Porto; Silva, 2020, p. 3)

Cabe citar, ainda, os PVPs ligados à Educação para Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO). Tal projeto foi liderado pelo Frei Davi Raimundo dos Santos, após uma dissidência do PVNC (Vasconcelos, 2015). O PVNC, segundo Renato Santos (2006), teve uma rápida difusão como, por exemplo, indo de um curso, em 1993, para setenta e sete, em 1999. Mas, assim como a EDUCAFRO, outras redes também se desmembraram do PVNC, de maneira em 2001 havia 32 núcleos deste movimento. Contudo, não houve uma queda no número dos cursos populares, o que ocorreu foi um rearranjo da rede para atender à mudança do perfil dos militantes que organizavam estes PVPs ao preferirem outro modelo de curso popular. (Santos, 2006).

É importante apontar que os PVPs participaram de mobilizações que lograram importantes conquistas, tais como Programa Universidade para Todos (Prouni), do Governo Federal, que concede bolsas integrais e parciais em instituições privadas de Ensino Superior e as cotas para negros em universidades públicas. Desta maneira, o ingresso ao ensino superior por meio do vestibular passou a considerar as variantes de etnia, cor ou raça, origem escolar, renda familiar e necessidades físicas. Assim, não

privilegia-se mais o mérito individual, mas o perfil sócio econômico e de reparação de grupos historicamente excluídos. (Brasil, 2008).

Vemos, assim, que os PVPs almejam potencializar os estudantes das classes subalternas para que tenham acesso ao ensino superior por meio do exame de seleção (Pessanha, Porto, Silva, 2020). E, conforme apontam Pessanha et. al., os PVPs são “iniciativas sem fins lucrativos, no qual participam também instituições religiosas, associações comunitárias, universidades, estudantes e professores” (Pessanha, et. al., 2020, p. 5).

Vasconcelos (2015) indica que a pluralidade dos PVPs é notável, inclusive nas suas possíveis denominações, como Pré-Vestibulares Alternativos, Pré-Vestibulares Comunitários e Pré-Vestibulares Populares (ou sociais). Assim, conforme o autor, os “Alternativos” são aqueles em que há cotização por parte dos estudantes, além de haver uma prática de “adestramento” dos estudantes. Os Comunitários possuem um laço estreito com o local onde estão inseridos, seja uma cidade, bairro, favela ou comunidade. Os populares ou sociais enfatizam a localização onde estão, normalmente uma periferia urbana, e sua orientação de classe, sendo voltados para as classes populares. Os Universitários podem possuir ligação com projeto de extensão universitária, e preparam uma formação que contribua na vida acadêmica, ou seja, não é meramente voltado para o vestibular.

Concordamos com Vasconcelos (2015) e vemos que os PVPs estão relacionados ao movimento negro e com a forte participação de pastoriais da Igreja Católica. Assim, podemos identificar que estes cursos têm, em sua origem histórica, o sistema colonial imposto na América Latina contra o qual movimentos sociais e teológicos que culminaram com o Concílio Vaticano II (1962-1965), a partir de conferências locais e documentos direcionadores, como os de Medellín (1968) e Puebla (1977) são expressões. Não nos deteremos neste artigo ao aprofundamento do impacto que a busca da igreja por uma reconciliação com os povos da América Latina gerou no campo dos movimentos sociais. Entretanto, destacamos Dussel, “em Medellin, uma nova teologia se manifesta em estado germinal” (Dussel, 1997, p.63); e assim como descrito em uma das seções do texto Conclusões de Medellín¹ (CELAM, 2010):

¹ O texto das Conclusões de Medellín (CELAM, 2010) é dividido em Documentos (16) e cada Documento tem parágrafos numerados. Para facilitar a localização em outras edições que não está

A Igreja da América Latina, dadas as condições de pobreza e subdesenvolvimento do continente, sente a urgência de traduzir esse espírito de pobreza em gestos, atitudes e normas, que a tornem um sinal mais lúcido e autêntico do Senhor. A pobreza de tantos irmãos clama por justiça, solidariedade, testemunho, compromisso, esforço e superação para o cumprimento pleno da missão salvífica confiada por Cristo (CM,14,7).

Tal abertura da Igreja Católica Apostólica Romana, colonizadora e institucional, em busca por reconhecer a dívida tributária de sofrimentos impostos aos povos originários, em uma anunciada opção pelos pobres, provocou muitas mudanças nos últimos cinquenta anos na América Latina, com desdobramentos missionários, tal como o surgimento da Teologia da Libertação e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBS). Esse cenário reuniu condições propícias para a união de agentes e animadores pastorais, padres e comunidades em seguir para ação em diferentes frentes. Neste período, surgem no Brasil, ações como MST², Partidos Políticos, e também Pré-Vestibulares Comunitários em serviços como a Pastoral Operária e de Trabalhadores. Na Conferência de Puebla, o tema dos pobres continuava a ser tema estrutural. Destacamos uma contribuição metodológica de organização que aplicada aos grupos também viria a incrementar a formação de coletivos, associações e demais formas de movimentos sociais que buscavam a prática social alinhada ao desejo de transformação da realidade vivida: O método ver-julgar e agir. Um olhar feito a partir da realidade concreta, uma visão que apresenta convergências essenciais ao materialismo histórico-dialético, método científico investigado anunciado por Marx e F. Engels. Em todos esses movimentos era possível identificar uma missão, um engajamento pessoal e coletivo extramuros da Igreja pois representavam, um espaço social de exercício de cidadania. A união dos princípios teológicos que animavam a comunidade, as colocava em prontidão para que a conquista de um fosse

usada nesse artigo, indicamos ao leitor que faremos as referências seguindo o padrão do texto de Medellín. Assim, indicaremos com a sigla CM (Conclusões de Medellín) e com dupla numeração: o primeiro número indica qual o Documento e o segundo número indica o parágrafo deste documento.

² MST , Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

a conquista de todos. Na intersecção com esses movimentos teológico-políticos, muitas experiências de PVPs nasceram com compromisso da esperança, da promoção social através do acesso à universidade.

Santos (2006) indica que os movimentos sociais se constituem como fenômeno questionador das estruturas sociais pela reprodução interna das suas próprias estruturas. Estas são a base para a proposição de novas formas de organização da produção e da sociedade e, portanto, indicadores de mudança estrutural. A partir dessa concepção, o autor propõe uma forma avaliativa sobre os movimentos sociais, centrada na sua atuação espacial, com fins de contribuir para outras pesquisas no assunto.

A dimensionalidade das atuações espaciais dos movimentos sociais, portanto, seriam duas: 1) a de disputas internas e 2) a de interlocução externa onde a força política do movimento social é a sua moeda de negociação com governos, organizações e instituições. Assim, é necessária a análise dos seus processos de construção cotidiana, com os valores, embates, campos ideológicos, hierarquias, sujeitos, assim como suas culturas e intervenções, a fim de compreender essas dimensões. Desta maneira, pensamos os movimentos como sendo uma configuração própria de ação social, sendo ao mesmo tempo e dialeticamente, convergência de múltiplas e diversas formas de ação social, em especial, a ação do campo da política.

Outro estudioso que aborda os movimentos sociais – e, especificamente, os movimentos sociais de educação popular – é Carlos Brandão. Segundo este autor, um dos processos pelo qual a educação passou foi de “uma educação para o povo a uma educação que o povo cria”. (Brandão, 2006, p. 49).

Brandão, também, trata a divisão social, desde o neolítico, que permitiu a separação do conhecimento em alguns grupos na sociedade. Aborda, ainda, como isto se deu nas cidades e na criação do Estado, em que especialistas em profissões passavam este saber para seus aprendizes. Diz ele que “aquilo a que damos o nome de *educação* foi aos poucos sendo constituído como um sistema de trocas agenciadas de frações restritas do saber, através do ofício profissional de especialistas em *saber e ensinar a saber*” (Brandão, 2006, p. 15).

Assim, segundo o autor, a produção de um saber popular se dá

[...] em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira. Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso, “sábio e erudito”, que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um “saber do povo”. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou. A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um, “erudito”, tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, “popular”, restou difuso — não centralizado em uma agência de especialistas ou em um polo separado de poder — no interior da vida subalterna da sociedade (Brandão, 2006, p. 15)

Ainda segundo o autor, o saber erudito e o popular se entrecruzam em diversos campos, como a religião, a medicina e a música. Por fim, Carlos Brandão aponta que uma das concepções de educação popular seria a luta política e intelectual para que a educação escolar seja estendida ao povo. Essa forma de educação popular pode ocorrer, por exemplo, quando professores que ao menos sejam alfabetizados lecionam para estudantes populares.

Acerca da educação popular, Elizabeth Oliveira aponta três concepções destas que permanecem em vigor na atualidade, a saber:

[...] uma que vê a educação popular como aquela destinada à alfabetização de jovens e adultos (EJA), concentrando suas atividades no espaço escolar. Uma segunda que reserva à educação popular um caráter exclusivamente transformador, concentrando suas ações predominantemente fora do espaço escolar, a exemplo do movimento em defesa de moradia, movimento de mulheres trabalhadoras, movimento de organização de base. A terceira, e mais recente, [que] comprehende a educação popular como uma educação política da classe trabalhadora, tanto numa perspectiva emancipatória como num enfoque de conformação ao *status quo* vigente. (Oliveira, 2001, p. 166)

Outro autor importante para a nossa discussão é Eder Sader (1988) que aborda, entre outras questões, o movimento dos operários iniciado na região do ABC, no fim da década de 1970. Sader aponta a forte repressão sofrida por este movimento, mesmo que contasse com apoio de vários setores da sociedade, como o movimento pastoral da Igreja Católica. Sader, assim, trata dos novos movimentos que entram em cena no fim da ditadura militar empresarial e na década de 1980. Segundo o autor, o surgimento destes novos atores sociais contribuiu para a transição de uma forma de sistema político pós regime militar. Portanto, para ele, houve uma emergência de identidades coletivas, a revalorização das práticas presentes no cotidiano popular. De tal maneira, que neste cenário o sujeito coletivo, excluído, ganha visibilidade e altera roteiros, exprimindo suas vontades políticas. Desse modo, foi aberto um novo espaço para expressão política dos trabalhadores com a formação de outra imagem da classe, que não uma de “incapaz da ação autônoma” (Sader, 1988, p. 32).

Vemos, portanto, que houve o surgimento de um novo sujeito social, descentralizado e coletivo, nesse contexto de lutas e práticas dos trabalhadores brasileiros, com uma mudança que ia contra a política de conciliação pelo alto (Antunes, 2011). Sobre este período, Ricardo Antunes afirma que:

[...] o movimento estudantil e a luta pela anistia e pela democratização da sociedade brasileira, em curso há vários anos, ganharam força e densidade por meio da explosão operária. Foi esse majestoso ciclo de greves, no fim da década de 1970, que criou as condições para que se deslanchasse uma fase espetacular das lutas sociais no Brasil, nos anos 1980. (Antunes, 2011, p. 85)

O Movimento Sem-Terra (MST) é um bom exemplo de movimento que consegue refletir bem a constituição da identidade desses novos atores sociais. Outro aspecto desse movimento consiste no respeito à formação humana que não se dava unicamente em suas escolas (Caldart, 2000). Segundo Caldart, os movimentos sociais formam pela via intelectual e pedagógica de maneira rica, pois são espaços de construção de cultura e identidades, e não meramente de produção de conhecimento.

Sobre a contribuição de Karl Marx para a análise de movimentos sociais, Maria Gohn (2001) assinala que o autor não se preocupou em

elaborar uma teoria própria sobre estes movimentos e nem sobre a classe operária, o Estado ou outra categoria em particular. O que podemos notar em Marx é que várias de suas análises dos processos históricos exploram o tema da práxis política dos conflitos entre classes que geram movimentos sociais (Marx, 1850; 1852; 1871) na qual a práxis articula teoria à prática. Para entendermos melhor isto, Scherer-Warrer, baseando-se nos escritos do Marx, afirma que:

A manifestação de interesses comuns e a realização dos que vivem sob as mesmas condições de exploração criam a possibilidade de uma consciência de classe. Quando as classes conscientes geram um movimento social e uma organização de classe, desenvolvem uma ideologia própria de classe (Scherer-Warren, 1987, p. 34).

Deste modo, observamos, no exemplo acima, como se dinamiza a práxis política dos movimentos para Marx pela qual os sujeitos que vivem sob as mesmas condições de exploração, ao refletirem e se mobilizarem, elaboram uma nova teoria e prática, uma práxis, em que é gestada a possibilidade de uma consciência de classe. Em uma carta para F. Bolt, Marx expressa isso com ainda mais clareza:

Assim, além dos distintos movimentos econômicos dos operários, surgem em todos os lugares movimentos políticos, isto é, movimentos de classe, com o objetivo de impor os seus interesses de forma geral, de uma forma que possui força coersitiva-social geral. Se esses movimentos pressupõem certo grau de organização prévia, em compensação eles igualmente significam meios de desenvolver esta organização ("K. Marx to F. Bolt in N. York - 23/11/1871", in Selected Correspondence, Moscou, Progress Publishers, Marx, 1965, p. 271).

Compete também apontar que em sua obra, Dezoito Brumário de Luiz Bonaparte (1852), ao analisar a conjuntura francesa que levou o sobrinho de Napoleão Bonaparte ao poder, Marx estudava as frações de classe da França que lutavam para valer seus pontos de vista, buscando entender o porquê o golpe de 18 de Brumário teve adesão da maioria. Assim, ele estuda, acompanhando em locus onde nasce os conflitos

sociais, que são mobilizados pelas visões do mundo. Podemos dizer que ele nota que os movimentos nascem tanto na sociedade política quanto na sociedade civil, sobretudo dando especial atenção a esta última fora da esfera estatal.

Outro autor com contribuições sobre os movimentos sociais é o filósofo Antonio Gramsci. Em sua análise metodológica sobre este tema, ele visa observar o povo real, não idealizado, notando as formas que a classe subalterna se mobilizava para reivindicar e conquistar suas demandas, como ela avançava e resistia à hegemonia das classes dominantes (Semeraro, 2014).

Deste modo, para Gramsci (2002), as classes subalternas tinham uma cultura viva e vibrante, e que esta classe pode vir a ser a dirigente da sociedade, quando esta, atuando criativamente nas suas responsabilidades sociopolíticas, conseguir avançar na construção de um novo Estado, efetivamente democrático universal.

Como vimos, os PVPs podem ser analisados à luz do conceito dos movimentos sociais. E cabe mencionar que o assunto sobre PVPs vem despertando interesses de um número crescente de pesquisadores, o que os inspira a produzir -teses, dissertações e artigos. São diversos os campos de conhecimento que estes pesquisadores atuam, entre eles Alexandre Castro (2011) quando aborda os PVPs como movimentos sociais urbanos, a partir de uma perspectiva geográfica, apresentando a constituição de várias experiências das práticas destes cursos e algumas especialidades realizadas por esses movimentos no decorrer do processo de luta pelo acesso ao ensino superior no Brasil. O autor parte do debate sobre movimentos sociais na geografia e a relevância dos empenhos teóricos na elaboração de categorias relativas a esse campo do conhecimento para refletir sobre os movimentos sociais.

Outros autores (Bastos, Fernandes, Gomes, 2010) analisam a contribuição do Programa Pré-Vestibular Social (PVS), ligado à fundação CECIERJ– Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, com sua performance ao lidar com os impedimentos ao acesso ao ensino superior no seu estado de atuação, isto é, como lida com o desafio da busca da inclusão social. Já Maíra Mendes (2011), em sua dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGEdu), da Universidade Federal

do Rio Grande do Sul (UFRGS), realiza um estudo sobre o curso popular Chico Mendes, vinculado à Rede Emancipa, da grande São Paulo. Nesse trabalho, Mendes (2011) discute a relação entre os PVPs e a educação popular, com base nas categorias de “emancipação” e “inclusão”.

Ramos (2018) analisa o surgimento de PVPs enquanto movimento social, na dissertação *Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial: um estudo no Pré-Vestibular Comunitário Saber para Mudar em 2014 e 2015*, defendida no Programa de Pós-Graduação Educação, na Faculdade de Formação de Professores - UERJ. Ao discutir tensões políticas e contradições que permeiam o ensino da língua inglesa, que é posta como barreira de acesso às universidades para classes populares, a autora constrói argumentos que mostram que o ensino de inglês pode representar a manutenção de um projeto de exclusão como, também, pode se contrapor a este e ser esperança em direção a decolonialidade. Discute conceitos de colonialismo e a importância de apresentá-la como “objeto de desejo”, e por ser uma ferramenta de poder pode ser dominada e permitir acesso a debates globais. O espaço do PVPs pode ser utilizado para favorecer esse domínio. Esta perspectiva sobre a força de uma opção pedagógica em um PVP define rumos, estratégias e ações que contribuem para a emancipação e empoderamento de estudantes e professores, que o caracterizam como um movimento social, pois estabelece-se uma causa para qual todos estão dispostos a lutar.

A autora relata como foi o início de movimentos sociais que ocorreu no período de redemocratização, no final da década de 1980 e início de 1990, como fruto histórico da Constituição, (Brasil,1988) que ampliou o conceito de direito à Educação. Segundo ela afirma, os PVPs, que nasceram em um momento histórico de efervescência, passaram por grandes transformações, chegando a um momento de diminuição da sua presença enquanto movimento que disputa o projeto de sociedade.

Os PVPs são uma categoria que trabalha pela inclusão das classes populares na universidade, logo, fazem parte de um movimento maior nas lutas pela superação das desigualdades, quando reconhecem que a educação .

Em relação aos PVPs que adicionam ao objetivo de promover aprovação para o ensino superior uma experiência comunitária, que pensa o impacto da ação no tempo, em algo mensurável como a mobilidade

dos sujeitos, vimos na dissertação de Brito (2015) *Revisitando a República “Muquiço” 10 anos depois: Um Estudo sobre os Egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes da Baixada Fluminense e da PUC - Rio, uma análise do PVNC-Pré-Vestibular para Negros e Carentes*, um trabalho de resgate de trajetórias, que tratam de experiências de inclusão e exclusão com um recorte de raça e de desigualdade. É um exemplo de um movimento social organizado. A autora pesquisa, após dez anos, como ter participado do PVNC impactou na mobilidade social. Em suas conclusões destacamos que mesmo com mobilidade de classe ter sido menor do que a esperada, a mobilidade cultural aparece em todos os pesquisados e enriquece a qualidade de vida. Outro ponto de destaque é que o próprio indivíduo consegue dimensionar o que entende por mobilidade social de acordo com seus próprios anseios, sem precisar que externamente conceitos emanados pelo capitalismo definam o que é ser uma pessoa de sucesso.

A autora destaca o pensamento de Scaloppi (1999), Hasenbalg & Silva (1998). Seus estudos demonstram que independente da origem de classe, há desigualdade de oportunidade de mobilidade social entre negros e brancos. Adicionalmente a autora recorreu a Ferraroti (1991) para acompanhar bibliografias dos egressos do PVNC e majoritariamente, da PUC - Rio, para permitir visibilidade aos impactos da ação do Pré-vestibular. Suas conclusões apresentam as contradições que também estão presentes na sociedade marcada por desigualdades. Brito, afirma que:

[...] fica clara a relação entre a entrada no PVNC, o ingresso no ensino superior e a questão da mobilidade. O grupo reconhece a ocorrência de mobilidade a partir da trajetória. Mobilidade percebida como aumento na qualidade de vida decorrente do aumento da renda familiar e do que os sujeitos denominam mobilidade cultural. [...] Em contrapartida, fica uma lacuna no que tange a redução das desigualdades através da educação, em especial, do ensino superior. Assim, como outros pesquisadores, acreditamos que a educação é um elemento importante para pensar a igualdade. No entanto, os dados coletados não nos permitem afirmar se, se de fato, houve redução das desigualdades sociais e raciais (Brito, 2015, p.114-115).

A integração do PVPs na questão da inclusão e exclusão racial está na origem da formação da rede PVNC e é um marco para conquista de

direitos, como por exemplo acesso às políticas de cotas, ou programa de bolsas, mas sua contribuição para o debate foi preponderante no reconhecimento das identidades étnicas e pessoais. Outra relação estreita que demonstra o papel histórico do movimento.

Na dissertação *Pré-vestibular Pedro Pomar e a inserção de mulheres negras e de classes populares na Universalidade Pública: um estudo sobre trajetórias escolares*, Lisboa (2021) faz a contextualização de movimentos sociais pelo direito à educação para além do acesso à universidade, mas também como um espaço de acolhimento e solidariedade. Apresenta uma relação com os movimentos sociais, explorando temas como racismo estrutural, mobilização, desigualdade social e gênero. Lisboa (2021) cita Arroyo (2012) ao afirmar que existe uma vinculação histórica e profundamente política entre o movimento da educação popular e os movimentos sociais. A pesquisa extrapola a questão da inserção das mulheres e classes populares nas universidades. Concordamos que, exemplifica como os movimentos sociais ligados à educação têm sido responsáveis por amplas conquistas da sociedade, disseminando o conceito de inclusão e exclusão ou ainda refletindo sobre os diferentes tipos de desigualdades. Os PVPs são espaços de conscientização sobre identidade de raça para a geração das mulheres que estudam atualmente no curso, bem como para as gerações futuras gerações, tendo-se em vista o compromisso com a temática. Identificamos outro ponto de destaque na dissertação, a relação entre PVPs e movimentos sociais e sua capacidade de ultrapassar gerações.

Dialogamos ainda com Maria Gohn (2001), no livro *Questões da Nossa Época*, organiza uma linha do tempo sobre a história dos movimentos sociais que parte da identificação dos primeiros conceitos e organizações civis até a crise dos movimentos sociais, nas últimas décadas. No capítulo “Movimentos sociais, cidadania e educação”, a autora apresenta o histórico da criação do sujeito político burguês e do conceito de cidadão que visa contribuir para reflexão sobre movimentos sociais articulando-os com a Educação. Do liberalismo até a consolidação do capitalismo, o conceito de cidadão se transforma, mas sempre converge para a posse dos meios de produção pela grande burguesia. Aponta a evolução do conceito de cidadão proprietário, para sujeito de direitos.

A autora apresenta, em sua obra, temáticas da educação popular e movimentos sociais urbanos, e destaca quatro características importantes

da relação entre eles, a saber: apesar de trabalharem pontos em comum, a promoção da cidadania das classes trabalhadoras se desenvolveram de forma autônoma. Da mesma forma, os estudos sobre os temas foram se dividindo entre áreas de educação e sociologia. A produção sobre educação popular corresponde ao início das primeiras publicações sobre movimentos sociais. Nos anos de 1990, observa-se um decréscimo da produção acadêmica sobre esta relação. Nos princípios e métodos da educação popular encontramos várias manifestações que se fazem presentes, concretamente, nos movimentos sociais populares dos anos 80. Essas características apontam para a interligação entre eles e o quanto a força da educação popular enriquece, assessora e fomenta movimentos sociais, a partir da conscientização política que advém das experiências pedagógicas críticas e emanada das classes populares. Em mesma medida, com enfraquecimento das práticas de autonomia da educação Popular, os movimentos sociais passam a ser “enlatados”, pois segundo a autora, podemos verificar que a consciência social coletiva de uma cidadania plena parece não ter se proliferado no Brasil (Gohn, p. 63).

Concordamos com a hipótese levantada pela autora de que, somente, ações educativas de massa poderão reverter este cenário de descrença da população na ação coletiva, algo que enfraquece os movimentos sociais. Há na sociedade um sentimento de exaustão que limita o sonho a novos desafios. A crise dos movimentos sociais, da participação política, da vivência cidadã, tem impactado também o desenho dos PVPs, uma expressão atual de empoderamento das classes populares, que chamamos aqui de ato concreto de utopia possível. Nesse sentido, os PVPs que sempre se constituíram como espaços de práxis, pois, propiciando a troca de construções coletivas e únicas, tem se enfraquecido na mesma medida em que os movimentos sociais, correndo o risco de perder no discurso da antipolítica.

O texto avança tratando da crise dos movimentos populares, contribuindo com análises sobre fatores múltiplas determinações, aos quais destacamos nesse artigo: a crise das utopias, a descrença na política e na ação do Estado.

Acreditamos que os PVPs podem ser espaços de resistência. Mesmo naqueles PVPs onde não há um viés crítico, cujos objetivos são preparar para vestibular e compensar conteúdos, contudo se apresentam

como uma oportunidade de vivência de inédito viável, expressão cunhada por (Freire, 1981), ou seja, de um futuro a ser construído. Em tempos de enfraquecimento da participação cidadã em movimentos sociais que alcancem conquistas para os excluídos na sociedade brasileira, a conquista de cada estudante de um PVPs deve ser celebrada e tratada como um movimento contra-hegemônico. Acreditamos que, de acordo com o crescimento de vagas planejadas e abertas na educação superior por fortalecimento de políticas públicas, haverá cada vez mais espaço para os PVPs surgirem e se posicionarem com forte contribuição no campo da Educação de Jovens e Adultos, ocupando um espaço de compromisso com a transformação.

Em Alonso (2009), no texto “As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate”, são apresentadas historicamente as teorias clássicas que originam os grandes movimentos sociais. A autora inicia o texto com a eleição de Barack Obama como o encerramento do ciclo de grande mobilização do séc XX. Narra como os processos de mobilização foram entrando em uma rotina, e alguns dos ativistas se transformaram em políticos e em como temas como feminismo, direitos civis, ambientalista se incorporaram em agendas globais. O texto aborda três grandes famílias de explicação para movimentos sociais e como se incorporaram à cena contemporânea. A autora destaca detalhadamente a Teoria de Mobilização de Recursos (TMR), de Mc carthy e Zald (1977), caracterizada por racionalização, e comparada a uma “indústria de movimento social”; a Teoria do Processo Político (TPP) e a Teoria dos Novos Movimentos Sociais (TNMS), ambas surgem enquadrando os movimentos em contextos macro-históricos e nas palavras da autora “repelem a economia como chave explicativa e combinam política e cultura na explicação dos movimentos sociais. Contudo a TPP investe numa teoria da mudança política e a TNMS na mudança cultural.”

Conhecer as teorias clássicas dos movimentos sociais e como eles estiveram e estão presentes na sociedade nos ajuda a dimensionar o papel atual e indicam possibilidades futuras dos Pré-vestibulares sociais na sociedade. O apoio de estruturas de mobilização dará certamente, as características dos PVPs e sua forma de criação fortalecerá cada tipo de movimento ao qual estará interligado. O texto faz provocações quanto a analisar o tema frente a sociedade em mudança e nos faz refletir em quanto

tempo a questão social ao qual os Pré-vestibulares sociais visam responder vai ser relevante e gerar interesse por essa organização social. O que não se pode perder para que eles permaneçam como institutos necessários para a Educação Popular?

Considerações finais

Ao analisarmos os diferentes trabalhos que analisam experiências de PVPs pautadas em diferentes causas, mas com objetivo comum de promover o maior acesso às vagas ao ensino superior, é possível destacar aspectos de relevância histórica de suas atuações e conquistas sociais e entendê-los como movimentos sociais. Por vezes, estes são derivados de um movimento maior em um cenário de redemocratização e emergem em terreno fértil promovido pela Constituição de 1988, que trouxe conceitos de direito universal à Educação, ora são fruto de mobilização comunitária de grupos que militam em lutas de gênero, ou de raça, ou de apoio ao “gaps” da educação pública, todavia, em todos esses casos estão enquadrados como ferramentas, como canais que alcançam tantos resultados positivos conforme são cada vez mais desenhados como espaço para formação crítica e realmente representem interesses coletivos. Assim se caracterizam como movimentos sociais, sempre que em parte ou em todo refletem os anseios reais da sociedade que busca por acesso à mobilidade social, e contribuem para fortalecer a redução das desigualdades, bem como auxiliam em diferentes conquistas sociais.

Contudo, também podem ser ferramentas reprodutoras do modelo capitalista que valoriza a meritocracia e de caráter compensatório, ao não contribuir para reflexão sobre a melhoria da Educação em suas mudanças estruturais, e passam a ser espaços para trabalho alienante e individualista.

Todos os PVPs com características populares, sociais e ou comunitárias, de alguma forma concorrem para mudanças porque promoverem maior acesso da população de excluídos à universidades, contudo quando não geram tensões críticas ao modelo capitalista de sociedade e aos processos de exclusão acabam por não fortalecer movimentos sociais que promovem transformações profundas na

sociedade, tornando-se estruturas de educação popular sem compromisso histórico com a transformação social.

Concordamos que movimentos sociais têm características amplas e estruturais e resultam em conquistas coletivas, emanadas por forças da base da sociedade e que geralmente produzem efeitos de longo prazo. Na década de 80, e início dos anos 90, muitos movimentos sociais, não necessariamente ligados à Educação, provocaram alterações na Constituição, novas legislações, novos comportamentos sociais, sempre geradas a partir de desejos coletivos e difusos. Nesse sentido, a existência dos PVPs como movimentos sociais também deve traduzir interesse da população em lutar por acesso e permanência ao espaço da educação superior. Essa temática é complexa, tendo-se em vista a redução do número de inscritos no ENEM nos últimos anos, o discurso político do período pós golpe de 2016 de redução do acesso ao ensino Superior como um direito e a pulverização dos tipos de PVPs não militantes organizados sem uma mobilização que tenha interesse coletivo.

Todos esses fatores e estudos realizados podem indicar ter tido uma redução do movimento PVPs nas últimas décadas. Entretanto, de acordo com os autores pesquisados, também fica evidenciada que a tese da desmobilização, por conta da pulverização das demandas sociais, não se sustenta. É na vida das pessoas jovens e adultas, que recorrem aos pré-vestibulares sociais, que os fazem ser uma possibilidade de resistência ativa. São elas que recontam a história e se engajam nas propostas que estão enraizadas no imaginário das classes populares, qual seja, em algumas vezes ser sua primeira geração inserida no nível superior da educação, algo traduz uma utopia concreta (Bloch, 2005) da qual não abriremos mão.

Referências

ALONSO, Angela. **As Teorias dos Movimentos Sociais: Um Balanço do Debate.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/HNDFYg-PPP8sWZfPRqnWFXXz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ANTUNES, R. **O continente do labor.** São Paulo: Boitempo, 2011.

BASTOS, M. D. F.; GOMES, M. F. C. M.; FERNANDES, L. L. **O pré-vestibular social**: desafios à busca da inclusão social. In: **Revista EAD em foco**, n. 1, v.1, Rio de Janeiro, abril/outubro, 2010.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Trad. Nélio Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005. v. 1.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos; 318), 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996.

BRITO, Vanessa Silveira. **Revisitando a República “Moquifo” 10 anos depois**: um estudo sobre os egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes da Baixada Fluminense e da PUC - Rio. 124 f. Dissertação de Mestrado em Educação Faculdade de Educação da Baixada Fluminense- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias. 2015

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

CASTRO, C. A. **Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares**: a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito a cidade. 303f. Tese (Doutorado em Geografia), Instituto de Geociências (IG) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2011.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO - CELAM.II
Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. Conclusões de Medellín. A Igreja na atual transformação da América Latina à luz do Concílio. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes. 1985.

DUSSEL. Henrique. **Teologia da Libertação**: Um Panorama de seu Desenvolvimento. Petrópolis-RJ: Vozes. 1997.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981. 149 p.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.- (Coleção Questões da Nossa Época; v. 5).

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LISBOA, Adrielle Karolyne de Souza. **O Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar e a inserção de mulheres negras e de classes populares na universidade pública**: um estudo sobre trajetórias escolares. 175 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, São Gonçalo, 2021.

MCCARTHY, J. D.; ZALD, M. N. “Resource mobilization and social movements: a partial theory”. **American Journal of Sociology**, v. 82, n. 6, 1977.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **A guerra civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011

MARX, Karl. **Selected Correspondence**. Moscou, Progress Publishers, 1972.

MARX, Karl. **As lutas sociais na França: 1848 - 49**. Textos n. 2. São Paulo, Ed. Sociais.

OLIVEIRA, E. S. **Diferentes sujeitos e novas abordagens da educação popular urbana**. Dissertação de Mestrado. UFF – Faculdade de Educação. 2001.

PESSANHA, Carolina França; PORTO Alves, Danieli; SILVA, Renata Maldonado da. O pré-vestibular social teorema como lócus de democratização do acesso ao ensino superior e da iniciação à docência na UENF. **Revista Conexão UEPG**. ISSN-e 2238-7315, Nº. 16, 2020.

RAMOS, Kesley Vieira. **Desafios políticos ao currículo de inglês em uma perspectiva decolonial**: um estudo no Pré-Vestibular Comunitário Saber para Mudar em 2014 e 2015. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Angela Cristina da Silva. **Pensando estratégias para o enfrentamento da evasão em pré-vestibulares populares**: um estudo de caso na Maré - 2020. 317 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social, Programa de Pós-Graduação em Tecnologia para o Desenvolvimento Social, Rio de Janeiro, 2020.

SANTOS, R. E. N. **Agendas & agências**: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. 2006. 350f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

SANTOS, R. E. N. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: 2008. CARVALHO, J. C. et al. (orgs). **Cursos pré-vestibulares comunitários**: espaços de mediações pedagógicas. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008.

SEMERARO, Giovanni. Gramsci e os movimentos populares: uma leitura a partir do Caderno 25. **Educação Social**, Campinas, v. 35, n. 126,

jan./mar., 2014, p. 61-76. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n126/04.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2023.

VASCONCELOS, A. T. **Pré-vestibulares populares**: desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia. 2015. 217 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

ZAGO, N. Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Revista Contemporânea de Educação**, [Online] 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1585>. Acesso em: 14 ago. 2022.

ENTRE A EJA E O ENCCEJA: O FENÔMENO DA MIGRAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA OS EXAMES DE CERTIFICAÇÕES NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Marcos Vinicius Reis Fernandes

Nadia Batista Corrêa

Marcia Soares de Alvarenga

Introdução

Após duas décadas de sua institucionalização, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) tem despertado atenção dentro e fora do círculo acadêmico, cujos debates circulam com variações de aportes teóricos e de argumentação. No contexto de debates destacam-se as críticas aos exames nacionais de certificação de conclusão da escolaridade de jovens e adultos, em particular o Encceja, mas também o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que promoveu a política de certificação do ensino médio no período de 2009 a 2016, em que autores sustentam que tais exames de abrangência nacional empobrecem processos formativos que estariam articulados a superação das condições de existência humana (Lima, 2007), de acesso e direito ao conhecimento construído pela humanidade que teriam na escola um fundamental espaço para a sua socialização.

Outro encaminhamento crítico admite possibilidades de articular os exames entre as políticas da EJA e as demais políticas públicas de educação, combinando direitos sociais e demais propostas educativas, pois favorece melhor conhecer as disposições dos sujeitos demandantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que prestam o exame, de valorizar conhecimentos adquiridos em espaços sociais para além da escola (Catelli Jr; Haddad; Ribeiro, 2014) e de se considerar como uma via “alternativa ou complementar” à educação escolar no formato presencial para ampliar as oportunidades educativas (Serrão, 2014).

A par deste debate, problematiza-se o Encceja como política para a conclusão da escolaridade que envolve espaço escolar e não escolar e exibe dados que expressam um fenômeno a propósito do fluxo migratório de estudantes, cujos desdobramentos interpelam o exame como política pública em face aos seus objetivos.

Neste aspecto, o artigo vale-se da abordagem metodológica que comprehende a interdependência entre quantidade e qualidade como unidade indissociável do movimento do objeto da realidade (Frigotto, 1994). Para tanto privilegiou-se como ponto de partida os dados recentes que exibem a elevação de taxas de adesão de pessoas jovens e adultas maiores de 15 anos ao Encceja, em correlação com as taxas de matrículas na modalidade EJA na série histórica 2017-2020, tendo como enfoque o incremento desta política de certificação no estado do Rio de Janeiro.

A expressão do fenômeno da certificação nos levou a eleger as seguintes perguntas: seria o Encceja um instrumento de democratização da educação, contribuindo para o aprimoramento da Educação de Jovens e Adultos, como parâmetro para o delineamento de políticas públicas de EJA, ou estaria em conflito com a modalidade presencial, corroborando para a supressão de sua oferta? Considerando a forte ocorrência dos dados relativos à faixa etária, na particularidade do estado do RJ, o Encceja seria uma nova expressão de juvenilização da EJA?

Com estas interrogações, problematizamos a realidade do estado do Rio de Janeiro, por meio da elevação de inscritos nos exames de certificação, bem como na redução da oferta da EJA presencial. Do ponto de vista teórico-metodológico, busca-se compreender este fenômeno como uma expressão particular da migração de jovens com a chamada distorção idade-série. Muito embora o termo “migração” esteja relacionado aos estudos sobre dinâmicas de processos de mobilidade e deslocamento populacionais, recorremos, por analogia, à transição de jovens e adultos matriculados no ensino médio regular para a modalidade EJA.

As dinâmicas desta transição interrelacionam determinações históricas, políticas, econômicas e sociais que intensificam processos de exclusão na e da escola (Ferraro, 1999). Neste aspecto, a migração de jovens constitui um fragmento de uma realidade social mais ampla e complexa, cujo esforço do pesquisador não se limita a constatar o que ela

nos mostra, mas, também, o que ela esconde (Kosik, 1976), objetivações de interesses e aspirações de grupos sociais que movimentam um objeto e produzem conhecimento sobre ele sob diferentes perspectivas.

Para efeitos de organização textual, o capítulo está sistematizado em duas seções. Na primeira, contextualizamos os antecedentes históricos nas certificações de jovens e adultos e a segunda a organicidade do Encceja. Por fim, tecemos considerações sobre a problemática da migração de jovens no interior do sistema da rede pública estadual do Rio de Janeiro interpelando sobre uma tendência que pode ou não ser consolidada, especialmente, em uma conjuntura pós crise pandêmica provocada pela pandemia instaurada pelo Covid-19.

Como suporte para responder esses questionamentos, tomaremos como aporte metodológico dados abertos expressos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-C) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica e do Encceja do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP).

A organicidade do ENCCEJA e a migração de estudantes fluminenses

Nesta seção, pretende-se questionar um processo histórico recente, o da ampliação do exame, concomitante ao desmonte das frágeis políticas para a formação de jovens e adultos, no estado do Rio de Janeiro.

O Encceja é um exame de larga escala organizado e aplicado pelo INEP, autarquia federal subordinada ao MEC, que depende da aderência colaborativa das Secretarias de Educação dos estados, municípios e Distrito Federal para que tenha uma dimensão abrangente em todo território nacional. Isso se deve ao fato de que o INEP tem gerência na elaboração e aplicação das provas, ficando as Secretarias Estaduais de Educação e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia com a responsabilidade da emissão dos certificados dos candidatos participantes. Este Exame é aplicado em três modalidades: Regular (Encceja Nacional Regular), para Pessoas em Privação de Liberdade (Encceja PPL) e para pessoas residentes no exterior (Encceja Exterior). Vamos nos deter, neste trabalho, à edição regular.

O candidato que se inscrever no Exame deve optar pela rede/instituição escolar que irá se vincular para efeitos burocráticos da certificação. Ao término do processo, o INEP compila os dados dos candidatos e os repassa para essas unidades educacionais gerirem o registro e a emissão dos certificados junto aos órgãos locais competentes.

A dinâmica do exame propriamente dito se dá por meio de quatro provas objetivas contendo 30 questões cada, divididas por áreas de conhecimento conforme referenciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que a área de linguagens é contemplada com uma redação. Para obter êxito o candidato deve possuir uma nota mínima em cada prova e atingir uma média de 50% na redação.

Uma das particularidades deste processo é que os jovens e adultos aproveitam as avaliações que obtiveram sucesso em edições anteriores, ou seja, se o sujeito não conseguir atingir o conceito mínimo em todas as áreas do conhecimento, mas atingir em uma, duas ou três; no ano seguinte, ao se inscrever no exame, ficará isento da realização das provas dessas áreas exitosas, restando apenas as que ficou reprovado. Essa dinâmica dar-se-á também em consonância com os cursos de EJA. O aluno poderá aproveitar as notas de seu histórico da EJA para solicitar a isenção no Encceja, bem como o resultado do Encceja para realizar apenas as disciplinas pendentes nos cursos de EJA.

Os candidatos devem possuir a idade mínima de 15 anos de idade para se inscrever no exame buscando a certificação do ensino fundamental e 18 anos no tocante ao ensino médio. Esta possibilidade é fundamentada nas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DOEJA) aprovadas em 2010 (Resolução CNE/CEB nº 03/2010) ao instituir diretrizes referentes à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, à certificação nos exames de EJA e à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD). Conforme este documento, em seu art. 1º, deverão ser obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino às Diretrizes Operacionais para EJA, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.

O Encceja não se limita à avaliação e certificação de competências dos sujeitos que a ele recorrem, mas, também, invoca atribuições relacionadas à estruturação de indicações com o objetivo de oferecer subsídios para avaliação de políticas públicas, bem como efetivar a correção do fluxo escolar, conforme positiva a Portaria MEC nº 3.415/2004 que revisou a legislação de nº 2.270/2002.

Neste mesmo dispositivo enseja-se como metas

[...] consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao Exame. (Brasil, 2004).

Na busca de compreender o fenômeno de fortalecimento do Encceja e de redução das turmas de EJA, a pesquisa situou o problema no estado do Rio de Janeiro, por particularidades que envolveram, entre outras, os resultados pífios desse Estado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2009. A partir dos resultados verificados, a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) passou a estabelecer políticas que pudessem impactar diretamente suas variáveis, ou seja, a taxa de fluxo escolar e as notas nas provas avaliativas. Uma ação dessa política incidiu diretamente para redução da taxa de distorção idade-série, o que levou a gestão do estado a intensificar estratégias com foco no ensino médio da escola regular para fins de diminuir o percentual de alunos com dois anos acima da idade estipulada como a ideal para referida série, protagonizando a inserção precoce de estudantes oriundos desta etapa na EJA, causando o aumento do contingente do alunado jovem na modalidade.

Buscando promover uma contextualização do panorama atual em que se encontra a juventude fluminense, tem-se que, em 2019, dos 3,473 milhões de jovens residentes no estado do Rio de Janeiro 67,57% estavam incluídos nas dinâmicas: conciliar ocupação com estudos ou estão ocupados e não estudando ou estão desocupados e não estudando – desalentados (IBGE, 2020). Isso demonstra a grande barreira de classe que perpassa a trajetória desses jovens.

Tal realidade da juventude do Rio de Janeiro se expressa em um contexto mais amplo, onde o estado, no segundo trimestre de 2023, amargou a quinta pior taxa de desocupados do país (11,3%), ficando acima até da média nacional (8%), segundo a PNAD-C trimestral (IBGE, 2023).

De acordo, ainda, com dados recentes, em 2019, 41,4% da população do RJ, a partir dos 14 anos, e 41,3%, a partir dos 25 anos, não havia concluído o ensino médio. A média de anos de estudo na faixa etária de 18 a 29 anos é de 11,6 anos, não conseguindo ainda concretizar a universalização de todo o percurso da educação básica (IBGE, 2020). Em 2018, no estado do Rio de Janeiro, apenas 71,3% da população na faixa etária de 18 a 29 anos possuía os 12 anos de escolaridade básica concluída (IBGE, 2020). Verificamos, assim, um grupo potencialmente significativo de cerca de 30% desses sujeitos jovens a serem matriculados na EJA da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC).

Nesse contexto, em que há um contingente expressivo de indivíduos que não tiveram e continuam a não ter o direito ao acesso e permanência à educação garantidos pelo Estado, compreendemos que uma possível supressão da oferta da modalidade EJA em detrimento de exames de certificação se constitui como uma negação ao direito à educação de novo tipo.

Frente a essa realidade materializada pelos números, buscamos interpretá-la para compreensão das múltiplas determinações que compõem essa dinâmica que vem se desenhando na esfera das políticas públicas educacionais que mostram uma suposta escolha por parte dos estudantes em aderir à certificação.

No estado do Rio de Janeiro, as políticas voltadas para EJA vêm cumprindo um papel de subordinação às demandas impostas ao ensino regular pelos organismos supranacionais. Neste caso, temos como a principal política, conforme mencionado anteriormente, o IDEB, que articula duas variáveis: os exames de proficiência de língua portuguesa/redação e matemática e o índice de fluxo escolar, que é expresso pelo percentual de alunos em distorção idade-série. A fim de embasar tal realidade, tem-se que o percentual de jovens na EJA em 2009, ano que a SEEDUC amargou a penúltima colocação no ranking nacional, era de 55,4% e em 2019 essa realidade já correspondia a 73,5% (INEP,

2020), ou seja, concretizou-se um processo de juvenilização¹ da EJA no estado, com objetivo de melhorias dos resultados do IDEB.

Essa conjuntura influencia diretamente nas práticas adotadas pelas equipes gestoras e docentes. No tocante às práticas pedagógicas, fazem com os professores concentrem esforços nos conteúdos que estarão presentes nos exames, limitando assim a autonomia pedagógica. Já no que se refere ao fluxo escolar, induz as unidades escolares à migração dessas matrículas de alunos defasados à EJA, visto que a modalidade não é contabilizada na avaliação do IDEB.

Entretanto, ao analisarmos os dados referentes ao número de escolas de EJA no estado do RJ, entendemos que esse novo *modus operandi* não fez com que a SEEDUC investisse na expansão da modalidade EJA para receber esse contingente de jovens estudantes. Sendo assim, se olharmos os dados dos Censos Escolares do INEP referentes aos anos de 2017 e 2022 da rede estadual do RJ no que se refere à EJA de Ensino Médio vemos que há um acréscimo de 3.761 matrículas e uma diminuição de 40 unidades escolares.

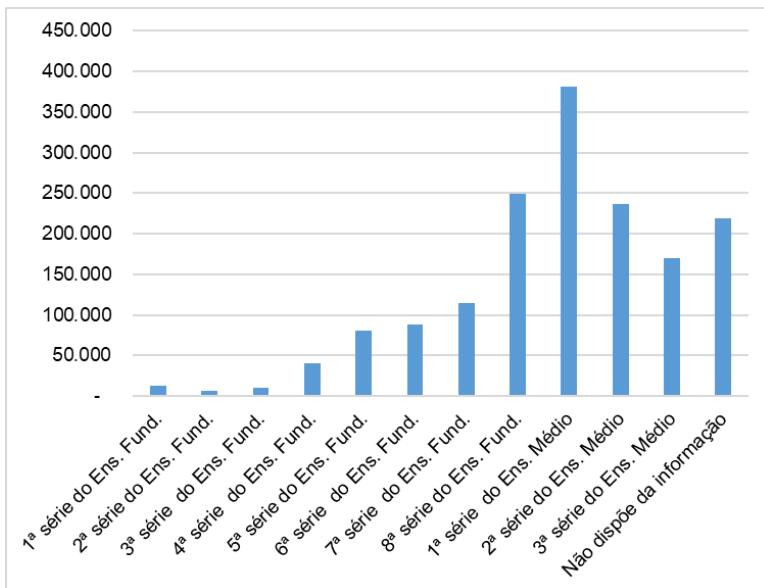
Essa incompatibilidade entre a diminuição do número de escolas e o crescimento de matrículas vai ao encontro das políticas públicas educacionais de otimização de turmas, que conduz a mais uma forma de precarizar o trabalho docente. Também cabe pensarmos que essa realidade reflete e refrata a política de dar maior visibilidade às ofertas de certificação da EJA.

No que diz respeito à certificação Enceja de nível médio, podemos questionar, por um lado, a não universalização dessa etapa da educação básica, o que gera um grande público potencial para o exame. Por outro lado, é importante não perder de vista a questão da permanência do estudante na escola, principalmente o estudante originado nos grupos sociais menos privilegiados. A maioria dos candidatos que se inscreveu na edição de 2020, do Enceja, é formada por negros ou pardos, com piores condições salariais e que, apesar de terem acesso à escola, deixaram-na no final do ensino fundamental ou durante o ensino médio (INEP, 2020). Compreendemos que este fenômeno é um movimento cíclico e, por

¹ Compreendemos como juvenilização da EJA um mecanismo de indução à migração de estudantes jovens do ensino regular, que se encontram em distorção idade-série, para a modalidade EJA (FERNANDES; ALVARENGA, 2022).

diversas vezes, espiralado, num movimento de claro e escuro, conforme Kosik (1995), e não de modo linear. O que vale dizer que os dados, em si, não têm voz, e cabe ao pesquisador ler e interpretar, compreendendo a historicidade de um fenômeno.

Gráfico 1 - Série na qual os inscritos na edição 2020 do Encceja deixaram de estudar



Fonte: Sinopses Estatísticas do Encceja 2020.

Dos 216.411 inscritos na edição do Encceja de 2020 no estado do RJ, temos que: 25.546 (11%) não possuíam renda e 98.727 (45%) ganhavam até um salário-mínimo. Confirmando o recorte de classe social da população da EJA, tem-se que, na edição 2019 do Encceja, 64,4 % dos inscritos informaram que iniciaram atividade remunerada antes de atingir a maioridade, sendo 66.047 antes de completar 14 anos de idade, 98.967 com idade entre 14 e 16 anos e 61.725 com idade compreendida entre 17 e 18 anos. Com relação à idade que deixaram de frequentar a escola, apresenta-se o estarrecedor dado de 55% na faixa etária entre 15 e 18 anos, faixa etária na qual estes jovens deveriam cursar ou estar cursando o ensino médio. Entendemos essa realidade à guisa da compreensão de Marx e Engels (1987, p. 39) ao sustentarem que:

[...] o primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto, de toda história é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais.

Nesse sentido, a análise do Encceja não pode deixar de considerar seu objetivo em atender a uma demanda de jovens e adultos trabalhadores e, em geral, mais pobres que, por diversos motivos, não concluíram a educação básica. O motivo mais apontado pelos inscritos na edição de 2019 que desistiram de frequentar a escola é a incompatibilidade de tempo-espacó entre o emprego e a escola (INEP, 2020a), o que reforça nossa convicção de que este exame atende majoritariamente estudantes trabalhadores. Na edição 2020, o motivo mais informado para o abandono escolar foi “falta de tempo para estudar” em primeiro lugar, seguido de “necessidade de trabalhar para ajudar a família” e, em terceiro, “maternidade/paternidade na adolescência” (INEP, 2021).

Esse contexto que traz números crescentes de adesão de jovens, adultos e idosos (especialmente os jovens) ao Encceja vai ao encontro da dinâmica de fechamento de turmas e escolas de EJA, contraditoriamente à demanda de sujeitos que, potencialmente, seriam estudantes da modalidade.

Esse atendimento, ao que tudo indica, privilegia o certificado, e segue na contramão daqueles que defendem uma educação crítica e na perspectiva da formação humana. Em análise dos projetos e políticas relacionados à EJA, Rummert (2008) afirma que:

Especificamente no que se refere à elevação da escolaridade dos jovens e adultos trabalhadores, surge no País na década atual, mais precisamente a partir de 2003, uma variedade de ofertas de oportunidades de certificação que correspondem, no mais das vezes, a simulacros de ações educativas. (Rummert, 2008, p. 180).

Nesse sentido, verifica-se que o Encceja se fortalece em um contexto de reforço a uma tendência histórica de formação aligeirada para os trabalhadores. Para os que precisam conciliar escola e trabalho, multiplicam-se oportunidades de conclusão da educação básica das mais variadas formas, em cursos presenciais de qualidade questionável, cursos

semipresenciais, ou a certificação. Concordamos com Kuenzer (2005) quando a autora define esse processo como “inclusão excludente”, uma inclusão muitas vezes baseada em “certificações vazias”, que não preparam intelectualmente o trabalhador para ocupar as melhores posições no mercado de trabalho capitalista, menos ainda para que possa ter como horizonte a superação da estrutura excludente desse sistema (Kuenzer, 2005, p. 93).

Nesse contexto, o direito à educação no Brasil, um país marcado historicamente por desigualdades sociais e pela dependência econômica às nações consideradas desenvolvidas, ainda não conseguiu alcançar sua plenitude. Dados da PNAD-C referente ao ano de 2019 nos trazem a dimensão dessa realidade ao constatar que cerca de 72 milhões (51,2%) de pessoas com idade a partir de 25 anos não concluiu o percurso da educação básica e que 11 milhões (6,6%) de pessoas com 15 anos ou mais ainda eram analfabetas (IBGE, 2020). Esses números bastante expressivos vão de encontro a uma realidade nacional contraditória, com apenas 3,2 milhões de matrículas em turmas de EJA (IBGE, 2020).

Dessa forma, verifica-se que o movimento constatado de uma maior adesão ao Encceja no âmbito nacional se reflete, também, no estado do RJ, onde se verifica um aumento de 214.564 inscrições no exame se comparadas as edições de 2017 e 2019, ou seja, uma elevação de 156%. Na edição de 2019, o Encceja teve cerca de 281 mil inscritos em busca da certificação de nível médio, número superior, inclusive, aos 129 mil estudantes matriculados na EJA no mesmo ano e nível de ensino (INEP, 2020). Após a edição recorde de 2019, o Encceja teve 1.608.135 inscritos, na edição 2020, e 1.683.134 inscritos, em 2022. Os números mostram que o exame está consolidado como política para EJA, conforme expressam os dados destas últimas edições.

Essa expressividade vivenciada pelo Encceja não acontecia quando a certificação do ensino médio era vinculada ao Enem. Catelli Jr. (2016) considera que este exame não atendia a demanda de certificação de jovens e adultos, por ser um exame com perfil específico, destinado aos jovens escolarizados que concorreram às vagas nas universidades nas quais adotava-se o Enem como processo seletivo. O autor, naquele momento, considerava importante existir um exame com material didático e provas adequadas ao público que estivesse fora da escola (Catelli, 2016).

A consolidação do exame na atualidade é resultado da transferência da certificação de nível médio para o ENCCEJA e do consequente investimento de maiores recursos financeiros por parte do INEP. De acordo com o Relatório de Gestão do INEP 2020, R\$150.201.724,96 (12,46% dos recursos da instituição) foram empenhados para realização do ENCCEJA. No entanto, o valor foi reduzido em 2022 para 97.715.160,65 (8,82% do orçamento empenhado). De qualquer forma, o ENCCEJA tornou-se o segundo maior exame do Instituto. A adesão dos entes federativos a esta política para a modalidade é fundamental para entender a consolidação do exame, como informa o INEP no Relatório de Gestão do INEP 2018:

Com as melhorias do Enem anunciadas após Consulta Pública, no início do ano de 2017, a função de certificação do Ensino Médio retornou para o Encceja, como ocorria até 2009. Outra novidade da edição foi que o Exame passou a contar **com maior envolvimento das Secretarias Estaduais de Educação**. (INEP, 2018).

Neste cenário,

[...] o sistema educacional público brasileiro deve se ajustar a um padrão que consolida alterações em sua estrutura de oferta e sua lógica de funcionamento. A materialidade dessa tendência tem se dado através de inúmeras contrarreformas que procuram identificar e agir sobre a alegada ausência de qualidade da escola pública e, consequentemente, estabelecer alterações estruturais que têm, na privatização e na fragilização do sistema público universal de ensino, seus principais elementos (Freitas, 2012). Quando situamos a EJA nessa tendência, podemos destacar duas contrarreformas específicas que atingem, em muito, a modalidade, principalmente em seus aspectos de oferta e permanência: a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que estabelece a reforma do Ensino Médio, e o Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017b), que dimensiona a função e o caráter da Educação à Distância (EaD) no âmbito da Educação Básica (Nicodemos; Serra, 2020, p. 879).

Neste contexto, acrescenta-se a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCENEM) que autoriza as redes de educação ofertarem para EJA, nesta etapa, “até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo [...]” (BRASIL, 2018, p. 10).

Mais recentemente, a publicação das 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) - Resolução 01/2021 de 25 de maio de 2021, demonstra o papel exercido pelo Estado em relação à EJA: a indicação de variadas possibilidades de ofertas da modalidade indica uma pulverização e fragmentação da modalidade. O enquadramento da EJA à Base Nacional Comum Curricular mostra-se problemática, haja visto que a BNCC não foi pensada para os sujeitos da modalidade. Alvarenga, Corrêa e Ribeiro (2022) expõem o debate crítico em torno da BNCC. O debate evidenciou a ausência da EJA no documento e a organização dos conteúdos com claro direcionamento às crianças e adolescentes, aspectos que corroboram a dialética do “não lugar” da EJA. (Alvarenga, Corrêa, Ribeiro, 2022, p. 13).

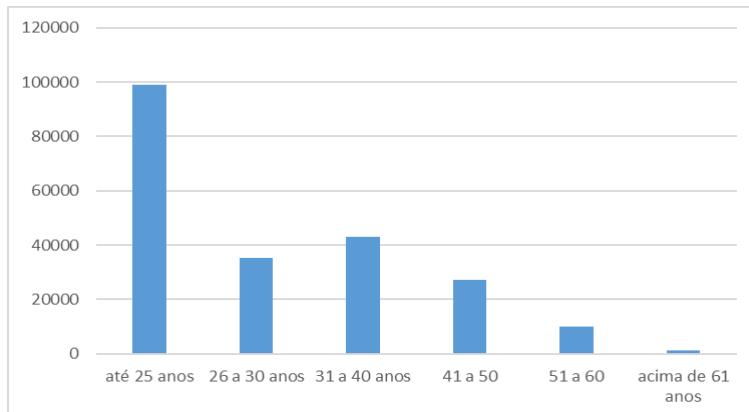
O incentivo à EaD e à certificação da educação básica, nos moldes do Encceja, reduz gastos e não contempla grande parte dos sujeitos que são excluídos do acesso às redes escolares, sobretudo, públicas e desprovidas de equipamentos que deem condições de acompanhar as atividades fora do espaço escolar. Além disso, corre o risco desses arranjos políticos transformarem-se nas principais formas de ofertas da EJA, aumentando o caráter excludente do direito à escola.

Nessas condições, Nicodemos (2019) afirma que a

[...] desescolarização da oferta na modalidade é um processo onde o atendimento a esse público dar-se-á fora da escola, ao contrário do que até então tínhamos concebido e garantido legalmente para jovens e adultos não escolarizados ou subescolarizados. Isso quer dizer que, na esteira dos processos de responsabilização e privatização da escola pública, a modalidade tende a ficar reduzida a duas ações prioritárias, qual seja: a Educação à Distância e a política de certificação (Nicodemos, 2019, p. 28).

Essa realidade de adesão ao Encceja é influenciada, também, pelas ações de indução à migração dos estudantes com descompasso entre idade-série do ensino regular, de modo que, assim como na EJA de Ensino Médio, os jovens com idade entre 18 e 29 anos passam a compor a maior parcela desses sujeitos inscritos no Encceja, no nível médio. Nossas pesquisas indicam que o Encceja tem se tornado, quase que obrigatoriamente, a possibilidade para jovens trabalhadores, inclusive parte dos jovens direcionados à modalidade EJA, no processo de juvenilização da EJA, como demonstrado pelo gráfico abaixo em relação à idade dos participantes no Encceja, 2020, do estado do RJ:

Gráfico 2: Idade dos participantes do Encceja 2020 (Estado do RJ)



Fonte: Elaborado pelos autores a partir das Sinopses Estatísticas do Encceja 2020 (INEP)

Dados do INEP, referentes ao Encceja 2019, indicam que parte significativa dos inscritos no exame estão ou estiveram matriculados na Educação de Jovens e Adultos. No caso dos inscritos do estado do Rio de Janeiro, na edição 2019, cerca de 32% informaram ter frequentado ou frequenta a modalidade. Ou seja, apenas naquela edição, é possível que até 112 mil fluminenses estivessem tentando o exame com vistas ao abandono dos cursos da EJA. Ressalta-se que, a partir da edição 2020, essa informação deixou de constar nas sinopses. Mesmo não compondo a maioria dos inscritos no exame, preocupa esse quadro de direcionamento dos jovens do ensino regular para a modalidade EJA, e o processo paralelo

de abandono desses estudantes que, pelas condições de vida, encontram no Encceja uma forma mais rápida de conclusão da educação básica.

A certificação do ensino médio é a mais solicitada no Encceja desde 2017, quando o exame tornou a certificar essa etapa da educação básica. Quando se considera que a maior parte deles é escolarizada, por ter interrompido os estudos no final do Ensino Fundamental e durante o ensino médio nota-se que o exame tem sido buscado para como finalidade de conclusão da educação básica para jovens que constituem parte do público demandante das escolas de EJA.

No entanto, com a redação da oferta de escolas de ensino médio da modalidade, na rede estadual do Rio de Janeiro, a migração de jovens da EJA para o Encceja tende a se fortalecer, bem como a participação em exames similares, como o recém-instituído exame de certificação na rede CEJA². As medidas implementadas pelo governo do estado do Rio de Janeiro estão em franca posição contrária à oferta da modalidade EJA, instituindo a expropriação do direito ao conhecimento dos trabalhadores.

Contradicoratoriamente, a realidade mostra que o exame Encceja pouco atende às necessidades dos sujeitos da EJA. Se o número de inscrito no estado, na edição 2020, foi de 216.411 inscritos, o percentual de faltosos alcançou 75%, na área de Ciências da Natureza. O quadro abaixo apresenta o percentual de ausentes nas provas do Encceja 2020 por área do conhecimento:

Quadro 1: Inscritos ausentes na edição 2020 do Encceja

Área	Percentual de faltosos
Ciências Humanas	74%
Ciências da Natureza	75%
Matemática	70%
Linguagens e Códigos	73%

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do Encceja 2020.

² A Rede CEJA (Centros de Educação de Jovens e Adultos) oferece ensino fundamental e ensino médio na modalidade EJA de forma semipresencial. O exame de certificação da rede foi instituído por meio da Portaria nº 569 de 22 de maio de 2022. Disponível em: <https://shre.ink/2KJQ>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

Da mesma forma, o total de aprovados, em todos os componentes na edição de 2020, foi de 25.843. Ou seja, aproximadamente 12% dos inscritos. Constatase que, se o governo do estado direciona esses jovens e adultos trabalhadores para certificação, essa política atende, apenas, a um percentual baixo dos inscritos na prova. Nesta dinâmica, estudantes, com dificuldades diversas de frequentar as escolas para concluir o ensino médio, se veem diante de reduzida oferta da modalidade EJA, tendo pouca ou nenhuma alternativa ao Encceja, o que faz deste exame mais um simulacro do acesso à educação (Rummert, 2008) como demonstram o pequeno percentual de aprovação para a obtenção do certificado de conclusão do ensino médio.

Podemos analisar que o ENCCEJA tem buscado se afirmar como projeto de escolarização sem a cultura escolar, ou, como alguns estudiosos têm denominado, de desescolarização, minando a perspectiva de um projeto de educação unitária, nos termos de Gramsci (1982). Educação essa que não desvincula e nem hierarquiza a relação trabalho manual e trabalho intelectual, suas dimensões técnicas e políticas, orientando-se pelo princípio educativo como estratégia para implementar um projeto de sociedade na perspectiva da classe trabalhadora.

Considerações Finais

Tendo por objeto o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) como uma política do governo federal, o presente capítulo teve por objetivo interrogar aspectos desta política pública que sustenta, pela via institucional da legalidade, questões sensíveis ao direito à educação de jovens e adultos, entre elas o acesso e a permanência na EJA das classes subjugadas às dinâmicas perversas do capital.

Os exames para fins de certificação promovidos como política pública, em detrimento da escolarização, acabam por reduzir/excluir um importante espaço, a escola, como um lugar de aquisição do saber sistematizado, de sociabilidades solidárias, de construção de consciência crítica com vista à formação para a realização humana fundada e fundadora de uma sociedade com justiça social.

Entendemos que estes exames, tal como a educação a distância, possam servir como uma possibilidade outra à EJA presencial, considerando as realidades e necessidades específicas de jovens e adultos que recorrem às formas de oferta da modalidade. Contudo é necessário dizer que o ENCCEJA estão sendo tornado como política hegemônica legitimadora de atributos (competências) que são valorados pela lógica da produção capitalista, em uma relação mediatizada pelo mercado. Neste sentido, ao analisarmos os dados expressos na pesquisa, que mostram um movimento de diminuição de oferta/escolas/turmas de EJA no estado do Rio de Janeiro e concomitantemente um aumento exponencial de inscrições no Encceja, podemos compreender, para além do aparente, que há um projeto político em curso corroborando para a dualidade entre Encceja e EJA presencial.

Podemos provisoriamente concluir que o Encceja promove a atomização dos sujeitos, isolando-os de um processo denso particular, rico, mas não menos contraditório, que é a escola como lugar dos relacionamentos no qual é possível que todos estabeleçam relações com todos: professores, estudantes, profissionais de apoio educacional, equipe de direção, com os quais trocamos experiências e con(vivências).

Com relação à problemática de ser compreendida, à luz do fenômeno da juvenilização, nos parece haver um movimento intensificado nesta direção, visto o maior percentual de inscritos encontrar-se na faixa etária demarcada como jovem, além dos dados que mostram que parte dos inscritos no Encceja frequentam ou frequentaram cursos da EJA. Ressaltamos que essa juventude possui, majoritariamente, sua caracterização definida na classe trabalhadora, conforme dados censitários educacionais.

Neste texto os autores não tiveram a pretensão de esgotar as possibilidades de reflexão sobre o Encceja, ainda pouco estudado a partir do método materialista dialético. Nossa reflexão aponta para um processo em que a educação de jovens e adultos tende a ser reduzida em sua oferta no ensino presencial, com o fortalecimento deste exame e a adesão crescente a ele por parte de estudantes, ainda, muitos jovens.

A possibilidade de construção de projetos de educação não hegemônicos confronta a certificação vazia. Nesse sentido, as contradições produzidas neste projeto de formação dos trabalhadores

estudantes emergem dos próprios limites do ENCEEJA e de críticas, cada vez mais robustas, vindas de vários setores da sociedade civil, desde as associações científicas no campo da educação aos Fóruns EJAs espraiados pelo Brasil em defesa do direito à educação na perspectiva da formação humana para os sujeitos da EJA. E é com esta contradição que podemos alargar as brechas para a construção do direito à educação na perspectiva dos trabalhadores e trabalhadoras.

Referências

ALVARENGA, M. S.; CORRÊA, N. B.; RIBEIRO, G. L. A dialética do lugar social da educação de jovens e adultos nas políticas curriculares atuais: La dialéctica del lugar social de la educación de jóvenes y adultos en las políticas curriculares actuales. **Revista Cocar**, v. 11, 21 fev. 2022.

ALVARENGA, M. S. A Educação de Jovens e Adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33, p. 121-138, 2016. Disponível em: <https://bitly.com/TUNPz>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BEIRAL, H. J. V; FERRARI, G. M; JULIÃO, E. F. As políticas de educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. **POIÉSIS**, v.11, n. 19, p. 40-57, Jan/Jun 2017. Disponível em: <https://bitly.com/6Vi9Z>. Acesso em: 16 maio 2019.

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

BRASIL. MEC/INEP. **Portaria 44**, de 10 de março de 2005. Disponível: <https://bit.ly/2Sa3GAR>. Acesso em: 27 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 11/2000**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://bitly.com/uAn43>. Acesso em: 19 maio 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 3/2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CATELLI JR, R; GISI, B; SERRAO, L, F, S. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. Disponível em: <https://bitly.com/PbbTl>. Acesso em: 23 set. 2020.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

INEP. **Sinopses Estatísticas do Encceja 2020**

INEP. **Microdados do Encceja 2020 e 2022**

Relatórios de Gestão do INEP (2018, 2020 e 2022).

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://bitly.com/mpnZA>. Acesso em: 12 maio 2021.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral 2020/2**. Cadastro central de empresas 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2020a. Disponível em: <https://bitly.com/JS4Fw>. Acesso em: 10 maio 2021.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília: 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2S4kIQV>. Acesso em: 26 ago. 2020.

INEP. **Sinopse Estatística do ENCCEJA 2019, 2020, 2022.** Brasília. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-do-encceja>. Acesso em: 03 set. 2023.

IPEA. **Financiamento da educação:** necessidades e possibilidades. 2011. (Comunicados do Ipea, nº 124). Disponível em: <https://bitly.com/6Nvq8>. Acesso em: 23 set. 2020.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, Histedbr, 2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Moraes, 1987.

NICODEMOS, A. A educação de jovens e adultos em contexto conservador e ultraneoliberal: caminhos do desmonte, caminhos da resistência. In: JULIÃO, E. F.; RODRIGUES, F. (Orgs.). **Reflexões Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos nas prisões.** 1. ed. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

NICODEMOS, A; SERRA, E. Educação de jovens e adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Curriculo sem fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemos-serra.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 1973.

RUMMERT, S. A educação de jovens e adultos trabalhadores no século XXI. **Rev. Ciências da Educação**, n. 2, p. 35-70, jan/abr. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2HG9Art>. Acesso em: 28 set. 2020.

RUMMERT, S. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**. v. 26, n. 1, 175-208, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p175>. Acesso em: 03 maio 2021.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora da UFF, 2011. p.57-97.

O USO DE TECNOLOGIAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EJA: DO PROJETO MINERVA À PLATAFORMA CEJA VIRTUAL

*Cacilda Fontes Cruz
Edilaine de Melo Souza*

Introdução

O presente capítulo objetiva traçar um panorama do uso de tecnologias como recurso pedagógico na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em diversas temporalidades. Importante ressaltar que ambas as autoras deste trabalho atuam como professoras na Rede CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) no Rio de Janeiro; cada uma em uma escola distinta, e lecionando disciplinas diferentes. Contudo, a marca da tecnologia se faz cada vez mais presente no fazer docente dessa Rede, principalmente, num cenário pós-pandemia de COVID-19, em que o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) foi requerido como espaço de troca entre alunos e professores.

No contexto histórico do Brasil de 1970 tem-se que no campo da Educação a tecnologia funcionou como um recurso difusor em diversos projetos voltados às camadas mais populares do País. Com vistas a se alcançar um maior número de pessoas, a transmissão de conteúdos por meio radiofônico e, posteriormente, televisivo, amplificou a capacidade de disseminação das informações necessárias ao projeto político daquele tempo. Por conseguinte, o século XXI avança sob novas necessidades, novas formas societárias e, portanto, novas tecnologias são desenvolvidas ou aprimoradas, influenciando, inclusive, os modos de produção e as relações humanas. Nesse sentido, dá-se destaque à expansão da internet.

Assim, as reflexões tomam como ponto de partida o seguinte: traçar um histórico do uso de diversas mídias na EJA desde a década de 1970 para problematizar o modo que as tecnologias digitais são atualmente implementadas para a modalidade. Ou seja, uma análise de como o uso de diferentes tecnologias já fizeram parte do processo educativo na EJA desde a segunda metade do século XX. Para isso, o trabalho contará com

uma primeira parte em que serão apresentados dois projetos presentes nesse momento histórico: o Projeto Minerva e o Telecurso. Na segunda parte será apresentado o Projeto CEJA Virtual, articulado desde o ano de 2011 entre as Secretarias de Estado de Educação (SEEDUC/RJ) e de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI/RJ); essa última na representação da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ).

Frente a isso, pretendemos fomentar as discussões em torno da modernização tecnológica como algo que vai se tornando natural em cada momento histórico, de tal modo que não fazer parte disso se torna uma representação do arcaico. Uma modernização que tem avançado sobre a EJA e leva à reflexão sobre em que medida tais tecnologias, ao serem aplicadas à educação básica, reproduzem ideais conformadores ou transformadores de um real vivido.

O trabalho apoia-se na ideia de que o tecnológico indica sistemas que afetam toda produção, independentemente das aplicações específicas (Williams, 2007). Com base nisso, retomam-se os referidos projetos políticos de educação, bem como seus respectivos meios tecnológicos utilizados em cada fase histórica. Ao estabelecer relações entre esses projetos voltados à EJA e recursos radiofônicos, televisivos e virtuais como representações de objetos tecnológicos de um tempo, o artigo traz como hipótese a representatividade das tecnologias como elemento de dominação, desde os tempos de outrora. Afinal, trata-se de uma ferramenta cujo acesso ou manuseio ainda não contempla plenamente os sujeitos que integram a modalidade.

Do Projeto Minerva ao Telecurso: um breve panorama em torno das tecnologias aplicadas à EJA¹

Embora se falar em tecnologia possa remeter à ideia de algo exclusivo dos tempos atuais, em especial, entre os séculos XX e XXI, é possível garantir, a partir das leituras em torno de autores como Lefebvre (2009); Williams (2007) e Pinto (2008) que as necessidades e engenhosidades da espécie humana na produção de sua existência situam

¹ O texto que compõe essa seção do artigo faz parte da dissertação de Cacilda Fontes Cruz (2018), e da dissertação de Edilaine de Melo Souza (2024).

o conceito de tecnologia a tempos tão antigos quanto a presença do ser humano no mundo (Kenski, 2012).

No entanto, é importante que não se confunda o sentido de tecnologia com o de técnica. Como afirma Williams (2007, p. 392): “**técnica** é uma construção ou método específico, e **tecnologia** um sistema desses meios e métodos”. O autor inclusive recorda que “foi sobretudo em meados do século XIX que tecnologia se especializou totalmente como ‘artes práticas’[...]” (*ibid*, p. 392).

Nesse sentido, de ações práticas sistematizadas, pode-se dizer que conforme o surgimento de novas necessidades, o ser humano faz uso de sua inteligência e criatividade para desenvolver novas tecnologias, com diversas intencionalidades e sob diferentes ideologias, no entanto, sempre envolvidas pelo aspecto da dominação. Se, de início, como afirma Kenski (2012), a dominação era do homem sobre a natureza a fim de garantir sua sobrevivência, os últimos tempos são marcados pela dominação, inclusive, de determinadas nações sobre outras (Castells, 2000).

Assim, para alcançar o consenso da sociedade em torno das benesses da era tecnológica, as classes hegemônicas promovem a ocultação de seus impactos e repercuções sociais. No tocante a isso, Pinto (2008) aponta o seguinte:

O conceito de “era tecnológica” constitui importantíssima arma do arsenal dos poderes supremos, empenhados em obter estes dois inapreciáveis resultados: (a) revesti-lo de valor ético positivo; (b) manejá-lo na qualidade de instrumento para silenciar as manifestações da consciência política das massas, e muito particularmente das nações subdesenvolvidas. Quanto a estas últimas, é preciso empregar todos os meios para fazê-las acreditar e seus expoentes letRADOS nativos se apressarão sem dúvida em proclamá-lo que participam em pé de igualdade da mesma “civilização tecnológica” que os “grandes”, na verdade os atuais “deuses”, criaram e bondosamente estendem a ricos e pobres sem distinção (Pinto, 2008, p. 70-71).

Desse modo, não causa surpresa que a proposta de inovação tecnológica apresentada às escolas de jovens e adultos esteja sempre envolvida por uma camada bastante sedutora e convincente. Nesse

sentido, apresentam-se, a seguir, dois projetos que fizeram uso da tecnologia com o objetivo de alcançar o maior número possível de ouvintes ou telespectadores: o Projeto Minerva e o Telecurso.

Ao longo de seus períodos de implementação (décadas de 1960 e 1970) diferentes recursos tecnológicos foram utilizados como ferramentas pedagógicas. Inicialmente o rádio, depois a televisão e, anos mais tarde, os computadores e a internet se somam como representantes das novas tecnologias educacionais. Nessas décadas, estava em voga uma percepção da educação pautada nos ideais nacional-desenvolvimentista. Com isso, o objetivo-fim da educação seria a formação do homem para o mercado de trabalho, com vistas a contribuir para o crescimento do País.

Em linhas gerais, essa caracterização é identificada como teoria do capital humano, ou seja, a educação estava subordinada à lógica econômica de modernização acelerada da sociedade brasileira, e tinha como objetivo “maximizar a produtividade do PIB, independente da distribuição de renda nacional” (Ferreira e Bittar, 2008, p. 349). Segundo a análise de Motta:

[...] no contexto da ideologia desenvolvimentista, a educação enquanto “capital humano”, era compreendida como um instrumento de modernização e competitividade, pois promover a modernização dos fatores de produção especialmente pela qualificação da mão de obra, é um instrumento de equalização entre países e regiões, bem como entre classes; um recurso básico de mobilidade social e de justiça social (Motta, 2009, p. 552).

Tal análise corrobora o que Frigotto (1989) destacou em torno da ideia de produtividade da escola, em que o nível alcançado na educação explicaria economicamente as diferenças de trabalho. Assim,

[...] o processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, consequentemente, de produção. [...] O conceito de capital humano [...] busca traduzir o montante de investimento que

uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros (Frigotto, 1989, p.40-41).

Por esse viés, o governo militar criou o Projeto Minerva, em primeiro de setembro de 1970, numa iniciativa do Serviço de Radiodifusão Educativa MEC de abrangência nacional, com transmissão obrigatória a todas as emissoras do país, que existiu por quase vinte anos. Ao iniciar suas atividades o Projeto Minerva oferecia três cursos: “Primário, Capacitação ao Ginásial (Revisão do Primário) e um programa cultural em parceria com a televisão, os Concertos para a Juventude” (Coutinho, 1971, p.4). Segundo, veiculado na mídia da época existia uma falta de professores no interior, com a função de replicar os programas do Minerva para turmas de até 30 alunos, para sanar essa carência foi criado o “Curso de Capacitação ao Magistério Leigo Primário” (Idem), que também seria transmitido via rádio.

Assim, o objetivo do projeto era levar educação, formando docentes e discentes, e cultura através da radiodifusão em cobertura nacional e pretendia ser uma alternativa ao Movimento de Educação de Base (MEB) criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil em 1961. Segundo Fávero (2005, p. 10), por intermédio de escolas radiofônicas, nos Estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, o MEB desenvolveu um trabalho de educação de base com o objetivo de não apenas alfabetizar, mas também a “conscientização do povo levando despertar para os seus próprios problemas e provocar uma mudança da situação”.

“Abra seus olhos, é hora de ver, ouvidos atentos, é tempo de ouvir, mil descobertas para a gente fazer”²

Com essa abertura estava sendo apresentado aos ouvintes o Projeto Minerva. Na vinheta, o barulho ao fundo de uma locomotiva remete à ideia de progresso, de desenvolvimento, o que estava em consonância com a modernização socioeconômica vivida no país na

² Vinheta do Projeto Minerva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u-18F1FA91A..> Acesso em: agosto de 2023.

década de 1970³. Na prática, o programa do Projeto Minerva tinha o formato de trinta minutos diários, de segunda a sexta, com programas educativos e uma hora de música nos finais de semana. Participaram do projeto nomes importantes da música popular brasileira como Elza Soares, Cartola, Cauby Peixoto, entre outros.

Apesar de não ter sido pioneiro no assunto, o projeto inovou ao procurar controlar desde a transmissão até a recepção dos programas. Acerca disso, em outubro de 1971, o jornal Estado de São Paulo assim publicava:

[...] num país onde há falta de escolas, de material didático e até lápis e caderno, só por intermédio dos mais eficientes recursos de comunicação de massas é possível estender todo o povo os benefícios da cultura. Partindo desse princípio, a 29 de setembro de 1970 foi assinada uma portaria criando o Projeto Minerva - assim batizado em homenagem à deusa da sabedoria. Trata-se de uma programação educativa e cultural executada pelo Serviço de Radiofusão Educativa do Ministério da Educação. O rádio foi escolhido como instrumento, pelo seu baixo custo. E o primeiro programa foi ao ar no dia 4 de outubro do ano passado (Coutinho, 1971, p.44).

De forma geral, o programa não foi bem recebido. À época, criou-se um trocadilho popular que trocava o nome Minerva por *Me Enerva*⁴. Os problemas eram muitos como, por exemplo, o rádio não permitia que a informação fosse repetida outras vezes, e o uso de imagem fazia falta para se entender alguns conteúdos. O material impresso pretendia sanar essa

³ O período entre 1969 e 1973 ficou conhecido como a época do Milagre Econômico porque foi considerado um período de grande crescimento econômico e com baixa na taxa de inflação. No entanto, tal desenvolvimento foi alavancado em empréstimos no exterior. Bernardi ressalta que “com o crescimento a partir do ‘milagre econômico’ foi possível investir em telecomunicações podendo colocar em funcionamento uma rede de transmissão através da telefonia que tornava possível o envio de mensagens educativas para regiões não cobertas pela rede de integração radiofônica. Além da própria construção de Itaipu que permitiu que mais pessoas tivessem acesso ao rádio” (Bernardi, 2014, p. 14).

⁴ Informação disponível em:

https://www.google.com/search?newwindow=1&rlz=1C1FCXM_pt-PTBR997BR999&q=%C2%B4projeto+minerva&tbo=vid&source=lnms&sa=X&ved=2ahUKEwj_34r2-baAAxUGrJUCHQEhAsoQ0pQJegQIDBAB&biw=1366&bih=619&dpr=1#fpstate=ive&vld=cid:1deeb002,vid:Mz0gtsk0gCs. Acesso em: agosto de 2023.

falta, mas, por outro lado, dependia da capacidade de leitura do aluno, que deveria conseguir interpretar textos, gráficos e tabelas.

O projeto apresentava também baixos índices de aprovação: 77% dos inscritos não conseguiram obter o diploma⁵, que seria o objetivo principal do programa. Segundo Castro (2007, p. 57), “o Projeto Minerva foi um laboratório de experimentação que permitiu avaliar as possibilidades do uso do rádio educativo”.

No mesmo período, 1978, começava o programa do Telecurso que tinha como objetivo a educação de jovens e adultos que não concluíram os estudos na faixa/série adequada. No dia 2 de julho de 1978, a reportagem do jornal O Globo assim noticiava:

[...] o próximo dia 17, milhões de brasileiros estarão diante de seus aparelhos de TV, em diversos horários, para assistirem a uma programação diferente: Telecurso do 2º Grau, que até agora atinge Rio, São Paulo, Goiás e Brasília, nesse dia irá ao ar pela primeira vez, em nível nacional, atingindo 3,600 municípios. A programação a que esses milhões de brasileiros vão assistir será diária, transmitida por 40 emissoras de TV e se repetirá em dois ou três horários, para que todos possam ver. Ela alcançará 30 horas diárias de programação e terá 900 horas por mês, durante três semestres. Cada aula terá a duração de 15 minutos. Praticamente, todas as emissoras educativas estarão transmitindo o Telecurso do 2º Grau. (...) um curso supletivo apoiado em tudo que há de mais expressivo em nossa rede nacional de televisão (O Globo, 1978, p. 3).

Na reportagem estava incluído um mapa do Brasil com uma listagem das emissoras que iriam transmitir o programa: a Rede Globo, as emissoras afiliadas à Rede Globo, as não afiliadas, mas, incorporadas ao sistema do Telecurso 2º Grau, e as TVs educativas também incorporadas ao sistema. Tratava-se de uma iniciativa que envolvia a esfera pública e a privada, apoiada por uma grande empresa do setor de telecomunicações, a Fundação Roberto Marinho. Na mesma reportagem segue uma descrição do perfil do público que assistiria ao programa:

⁵ Informação disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/programas/projeto-minerva/>
Acesso em agosto de 2023

[...] da imensa população que estará vendo o programa, pelo menos meio milhão de pessoas segue o telecurso com um empenho especial: são aqueles que estão fazendo o curso e vão prestar os exames do supletivo. Na idade própria eles não puderam cursar o segundo grau, ou então, o tempo disponível e o trabalho não lhes deram chance. Muitos, inclusive, não fizeram porque onde moram, não existia uma escola regular (*ibid.*, p. 3).

Neste sentido, o caráter de suplência estava presente, isto é, de compensação na oferta do ensino supletivo, apesar de não substituir a escola tradicional e, muito menos, a sala de aula e o professor. De certa forma, o que esse método se propunha era continuar de onde a escola tinha parado e dar uma chance ao aluno de se preparar para um exame supletivo. Assim como no Projeto Minerva, os fascículos também eram vendidos em bancas e serviam para complementar os estudos, pois: “a televisão vai até onde pode pedagogicamente: é um convite diário e específico para um aprendizado que se perfaz nos fascículos semanais com todas as atividades impressas” (*O Globo*, 1978, p. 3).

Ainda segundo o jornal *O Globo*: “Em julho de 1979, animada pelos resultados das avaliações feitas pelo Ministério da Educação e por organismos internacionais, a Fundação Roberto Marinho encaminhou ao MEC o projeto para implementação do supletivo do 1º Grau” (*O Globo*, 1983, p. 22). Além do mais, a Fundação integrhou o Projeto Minerva aos Telecursos e, dessa forma, os programas passariam a ser veiculados também pelo rádio. Assim:

[...] os Telecursos, do Primeiro e Segundo Grau, não são apenas as aulas pela televisão, eles são, na verdade, uma conjugação de TV, rádio e jornal e constituem os que especialistas chamam de sistemas abertos de educação a distância, através da integração dos meios de comunicação de massa (multimeios). [...] O sistema de telecurso à disposição de todos funciona assim: a TV atrai, motiva e conquista o aluno; material impresso serve de instrumento de trabalho, permitindo a releitura, o exercício e o estudo e o rádio leva ao público não atingido pela televisão (*ibid*, p. 22)

Considera-se importante tecer algumas considerações sobre a TV Globo, que começou a operar de forma discreta em abril de 1965, a partir

de uma operação envolvendo milhares de dólares entre o empresário Roberto Marinho e o *Time-Life* que era um expressivo grupo da mídia norte-americana. Este vínculo entre as duas partes descumpria o artigo 160 da Constituição de 1946, isto é, a proibição da presença de capital estrangeiro em mídia que fosse fruto de concessão estatal uma vez que desde o final de 1957 o Canal 4 foi concedido para a Rede Globo de Roberto Marinho (Ramos; Freitas, 2015. p.17). De acordo com Carrato (2015):

[...] nos idos de 1950, a rádio líder absoluta de audiência e mais querida do Brasil era a Nacional, de propriedade do governo federal. O sucesso era tamanho que animou seus dirigentes a solicitarem ao presidente Juscelino Kubitschek a concessão de um canal de TV. Juscelino considerou a reivindicação justa e prometeu para “breve” a concessão. [...] As pressões do então magnata da comunicação, Assis Chateaubriand, foram decisivas contra a Rádio Nacional. Ele aceitava qualquer coisa, menos que a Nacional ingressasse no segmento televisivo. O Brasil perdeu assim a chance histórica de ter, no nascedouro, duas modalidades de televisão, a comercial e a estatal voltada para o interesse público como seria a TV Nacional (Carrato, 2015, p. 1).

Apesar de a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) no Congresso Nacional ter comprovado o ilícito da negociação, a situação da empresa Globo foi legalizada a partir da assinatura do presidente Costa e Silva, que governou o país durante a ditadura militar no Brasil. Neste período (1964-1985), a modernização tecnológica do país foi feita às custas de empréstimos contraídos junto ao capital estrangeiro. Desta forma, o aparente progresso foi alcançado, mas gerou a dependência do país (Ramos; Freitas, 2015. p. 17).

Portanto, nesse momento, a Educação é percebida como uma mercadoria na qual deve se investir, pois, seria a melhor forma de se alcançar o desenvolvimento do país. Visualiza-se a educação de jovens e adultos, no plano coletivo, como uma ponte que levará a um futuro de progresso e de superação do subdesenvolvimento para o país e, no plano individual, seria a garantia de uma ascensão social. Esse modelo de educação, segundo Frigotto (1989) tem como pilar:

[...] o fetiche, a mistificação do mercado de trabalho, que consiste no fato de que o conceito de mercado de trabalho passa uma ideia de uma relação de igualdade e liberdade entre compradores da força de trabalho (capitalista) e vendedores dessa força de trabalho (trabalhadores). Esconde-se a violência dessa relação, uma relação desigual porque uma relação de classe. A ilusão que se sedimentou é que no plano econômico social a democratização do acesso à escola (que não significa democratização do conhecimento) se constitui em panaceia da superação do subdesenvolvimento e, no plano individual, em mecanismo de distribuição de renda e ascensão social pelo acesso ao mercado de trabalho (Frigotto, 1989, pp. 36-37).

O Telecurso teve fôlego para se adaptar à atualidade, sendo apresentado no seu site oficial como uma “tecnologia educacional, reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), que oferece escolaridade básica a quem precisa”⁶. Recentemente, o programa fez parte de projetos como, por exemplo, o Projeto Autonomia, implementado na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro No entanto, Ventura (2016, p. 20) ressalta que o programa Autonomia “foi à solução encontrada pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) para corrigir a elevada distorção idade-série da rede estadual do Rio de Janeiro”, reforçando uma concepção de EJA “pautada em aceleração e correção de fluxo escolar”. De certo modo, a questão da tecnologia estava em consonância com essa perspectiva. Tanto o rádio quanto a televisão eram utilizados como recursos adicionais que permitiam ampliar o quantitativo de alunos que, dessa forma, poderiam completar seus estudos. Ressaltando que nessa perspectiva estava presente uma função de EJA compensatória. Era uma visão simplista, tendo em vista que preconizava que a oferta era o único problema da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Atualmente, torna-se importante que na educação básica se leve em conta o uso de mídias diversas, com vistas a se garantir a inclusão digital. Contudo, a associação da EJA em relação àqueles que vivem do trabalho é confirmada pelas estatísticas que demonstram um grande percentual de trabalhadores ou de seus filhos nesta modalidade de ensino.

⁶ Informação do site Globo.com, disponível em:

<http://educacao.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/o-que-e.html>. Acesso em: ago. 2023.

Neste sentido, a trajetória histórica da educação de jovens e adultos demonstra que os processos de exclusão estão sempre presentes nos encaminhamentos educacionais, tanto na legislação quanto nas ações educativas. Dito de outra maneira, a EJA é vista como uma categoria de segunda ordem, estando em um plano secundário nas prioridades da administração pública e funcionando como um sistema paralelo, independente e inferior ao sistema regular de ensino.

O Projeto CEJA Virtual e sua marca de inovação tecnológica

Esta segunda parte do trabalho dedica-se a apresentar o CEJA Virtual, que pode ser compreendido tanto como a modernização de um projeto voltado a trabalhadores e trabalhadoras que necessitam de flexibilidade no horário escolar, quanto, sob outras lentes, um plano articulado desde o ano de 2011⁷ para funcionar como um balão de ensaio da Educação a Distância (EaD) para a modalidade Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro.

Atualmente, a rede de Centros de Educação de Jovens e Adultos (Rede CEJA) conta com 58 (cinquenta e oito) unidades em todo o Estado do Rio de Janeiro, incluindo-se neste quantitativo os antigos Centros de Estudos Supletivos (CES) inseridos em escolas estaduais de ensino regular e que, posteriormente, foram definidos como CEJA Vinculado a partir da publicação da Resolução Conjunta SEEDUC/SECT/FUNDAÇÃO CECIERJ nº 1224⁸, no ano de 2014.

A aproximação da Fundação CECIERJ gerou expectativas em torno da modernização das escolas da Rede CEJA, afinal, a Fundação é um ente público que desde o ano de 2002 implementa programas que incorporam a atividade de educação a distância a outras atividades presenciais. Além disso, representa um elo entre a sociedade e as

⁷ No ano de 2011 é publicado o Decreto nº 43.349 que transfere a gestão pedagógica dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos - CEJA e suas modalidades da Secretaria de Estado de Educação, localizados no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, para a Secretaria de Ciência e Tecnologia, e compartilha a gestão administrativa das referidas unidades/modalidades.

⁸ A Resolução Conjunta SEEDUC/SECT/FUNDAÇÃO CECIERJ nº 1224 de 15 de maio de 2014 transforma e estabelece normas, rotinas e procedimentos relativos à gestão da modalidade de educação de jovens e adultos na forma semipresencial nas unidades CEJA e nas unidades escolares que também oferecem essa metodologia de ensino.

Instituições de Ensino Superior (IES), realizando por meio do Consórcio CEDERJ uma cooperação técnica que visa democratizar o acesso às universidades públicas. Em publicação comemorativa pelos seus 20 (vinte) anos de funcionamento, a Fundação menciona o seguinte objetivo: “oferecer educação pública de qualidade e divulgação científica principalmente para aqueles que pertencem a classes socioeconômicas menos favorecidas” (Bielschowsky, 2018, p. 5).

Assim, no ano de 2013, as Unidades CEJA e seus Vinculados iniciam a transição para um sistema acadêmico integrado e um ambiente virtual unificado para a Rede. Anteriormente confeccionado pelas próprias unidades, o material didático⁹ também passa a ser construído pela Fundação. Organizado em fascículos, tem sua estrutura desenhada para atender a modalidade a distância, com vistas ao desenvolvimento da autonomia do estudante. Ou seja, foram grandes mudanças para a Rede e as experiências docentes vividas nessas escolas foram controversas.

Em síntese, houve a implementação de um Sistema de Controle Acadêmico (SCA) e de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), intitulado CEJA Virtual. Apoiado na plataforma Moodle, esse último é descrito do seguinte modo:

O CEJA Virtual é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) dos alunos do CEJA. É um espaço disponibilizado em um site da internet em que é possível encontrar diversos tipos de material didático para auxiliar nos estudos como vídeos, animações, textos, listas de exercício, exercícios interativos, simuladores etc. Além disso, também existem algumas ferramentas de comunicação como chats e fóruns. [...] O estudante também pode postar as suas dúvidas nos fóruns de dúvida da sala de disciplina do CEJA Virtual. O fórum não é uma ferramenta síncrona, ou seja, o professor pode não estar online no momento da postagem do questionamento, mas assim que possível, retorna-se com uma resposta.¹⁰

Contudo, cumprindo o objetivo de se traçar um panorama em torno do uso das tecnologias na EJA considera-se pertinente retomar

⁹ O material didático da Rede CEJA é de domínio público e está disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/conteudo/ceja>. Acesso em: ago. 2023.

¹⁰ Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/rede-ceja/ceja-virtual/>. Acesso em: ago. 2023.

produções acadêmicas que apresentaram as percepções desse momento histórico na Rede CEJA. Em relação à implementação do CEJA Virtual, a dissertação de Barcelos (2013) apresenta o seguinte:

No momento, o CEJA encontra-se em novo processo de reorientação, que prevê a organização do atendimento em três vertentes: semipresencial, por módulos; a distância, por meio de uma plataforma virtual; e presencial, com o retorno de atividades coletivas. [...] Essa reorientação parece apresentar um avanço em relação à Resolução n. 4673/2011 que, de certa maneira, promovia um retorno à década de 1970, ao modelo original de CES, e desconsiderava todo percurso empreendido desde então. Entretanto, muitas arestas precisam ser aparadas, principalmente, em relação à formulação conceitual, que difere em muitos aspectos da concepção atual de educação de jovens e adultos (Barcelos, 2013, pp. 100-101).

Alguns anos depois, a dissertação de Silva (2017, p. 35) apresenta as percepções dessa autora em relação à presença da Fundação CECIERJ e a implementação do AVA para a Rede:

A Fundação Cecierj já atua juntamente com a área de educação em parceria com universidades federais e estaduais do Estado do Rio de Janeiro ofertando cursos de graduação na modalidade semipresencial. Ao realizar essa adaptação, utilizando do espaço físico do CES, passou a também proporcionar o Ensino Fundamental e Médio de forma acessiva aos alunos, se adequando àquela porcentagem que não se adapta a sala de aula regular. Uma novidade para os alunos da EJA foi a implementação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) onde seria acessível aos alunos o material didático, simulados de avaliações, visualização das notas e uma possibilidade de contato direto com outros alunos e com o professor da disciplina que estiver cursando.

A supracitada publicação permite, ainda, conhecer um pouco mais sobre como se deu todo processo:

Para os estudantes da rede CEJA foi disponibilizada uma sala de aula virtual chamada de Ambiente Virtual de Aprendizagem ou AVA, que funciona numa plataforma Moodle. [...] Quando os alunos são matriculados em qualquer unidade do CEJA do Estado, recebem um número de identificação de matrícula na Unidade e são inseridos no sistema por um funcionário da secretaria na página do SCA [...] e após quarenta e oito horas passam a ter acesso ao AVA. Cada aluno que acessa o AVA precisa utilizar o número de matrícula recebido inicialmente, e passa a ter acesso as salas de todas as disciplinas disponibilizadas segundo seu nível, Fundamental ou Médio (*ibid.*, pp. 39-40).

Por outro lado, o advento da pandemia de COVID-19¹¹ e sua exigência em torno do ensino remoto demonstrou que muitas das necessidades que envolvem a EJA não conseguem ser contempladas pelas possibilidades promovidas pelo uso de ferramentas tecnológicas (Nicodemos, 2020; 2022) - premissa corroborada pelas pesquisas das autoras.

No caso específico da Rede CEJA, cabe ressaltar que, mediante o contexto pandêmico, a Fundação CECIERJ publicou a Portaria CECIERJ n. 507/2021 com o objetivo de, entre outros, promover a “melhoria na infraestrutura física e pedagógica das unidades escolares, incentivando a autogestão escolar e a participação da comunidade no controle social” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2021, pp. 12-15). Mesmo diante de um marco legal que prevê transferências financeiras às escolas como descentralização das ações da Fundação, ele não atende plenamente o que é requerido por uma modalidade que, desde o ano de 2022, é autorizada a realização de, até 80%, de sua carga horária à distância (BRASIL, 2021).

Apesar de as finalidades previstas na supracitada Portaria representarem avanços como aquisição de merenda escolar e atualizações tecnológicas que incluem, por exemplo, instalação de rede Wi-fi e compra de softwares, tem-se que a característica do CEJA como local de passagem ainda permanece, favorecendo a subutilização de tais recursos. Em relação à estrutura física das escolas, Melo (2012) considera importante ressaltar o seguinte:

¹¹ A pandemia do novo coronavírus - COVID-19 - instalada no Brasil a partir do ano de 2020 fez mais de 600 mil vítimas.

[...] o espaço físico dos CEJAs visitados, comum a todos do Estado, é bem reduzido e não muito confortável para o bem-estar dos envolvidos, o que faz os alunos dos CEJA se tornarem basicamente “itinerantes”, devido às suas rápidas permanências nas instalações e em horários variados, pois vão à unidade escolar apenas para realizar suas avaliações e/ou sanar dúvidas dos módulos com os respectivos professores das disciplinas oferecidas, dando aos CEJA características de um local de passagem (Melo, 2012, p. 62).

Assim, a busca por formação de modo aligeirado, empiricamente percebida no território da Rede CEJA, ganha novos contornos no contexto de pós-pandemia. Ao passo que durante o caos pandêmico houve a requisição do acesso a novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como condição para o prosseguimento dos estudos, no pós-pandemia esse fenômeno de migração do espaço escolar – do presencial para o virtual – é acrescido de medidas que impulsionam os encaminhamentos da oferta da EJA para a modalidade EaD, integrando, desse modo, as políticas públicas de educação que subordinam jovens e adultos trabalhadores (Machado et. al.; 2022).

Em um sentido mais global, Saviani (2012) lembra que, no que diz respeito ao uso de tecnologias como representação do desenvolvimento de uma sociedade, há que se considerar para muito além dos equipamentos e inovações requeridos. Segundo o autor:

Para a produção social, tais avanços constituem alavancas propulsoras, pois libertam o homem de uma série de limites impostos pela natureza e pelas suas próprias condições físicas. Tais possibilidades, no entanto, permanecem, para a imensa maioria da humanidade, uma mera promessa, pois o capitalismo se vê impossibilitado de cumprir tarefas sociais correspondentes ao avanço técnico alcançado. Este desenvolvimento, por si só, não garante a geração de uma sociedade realmente emancipada da pobreza, pois é modelado pelas relações de produção dominantes (Saviani, 2012, p. 170).

Por essa razão, extrair das ferramentas tecnológicas uma proposta pedagógica emancipatória torna-se o desafio sempre atual e cotidianamente imposto à Educação de Jovens e Adultos.

Considerações Finais

Como objeto empírico, apresentamos três projetos: o Minerva, que usava principalmente o rádio como unidade transmissora, o Telecurso, que mesclava o uso da televisão e do rádio e, por último, a Plataforma CEJA, iniciativa fluminense voltada para a EJA. Cientes do risco do anacronismo, não pretendemos comparar um projeto com o outro, mas sim, traçar um panorama de como a tecnologia esteve presente na Educação de Jovens e Adultos em temporalidades diversas. A análise desses projetos deve estar vinculada com uma perspectiva mais ampla que leve em consideração qual o modelo de Educação que estava em pauta. Ou seja, qual era o caminho escolhido para atender jovens e adultos que tiveram seu direito à educação negado. Ressaltamos nosso papel como professoras e pesquisadoras, que atuam e refletem sobre a prática, numa perspectiva freiriana.

Referências

BARCELOS, Luciana Bandeira. **Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivo na cidade do Rio de Janeiro:** o que é qualidade na Educação de jovens e adultos? Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

BERNARDI, José Ricardo. Ditadura Militar, Educação a Distância e Projeto Minerva. In: **XXV Semana de Ciências Sociais/ 50 anos do Golpe Militar.** Universidade Estadual de Londrina, abril de 2014. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT3-%202014/GT3_Jose%20Ricardo%20Bernardi.pdf. Acesso em: ago. 2023.

BIELSCHOWSKY, C. et al. **Fundação Cecierj:** ontem, hoje e amanhã. Rio de Janeiro: Carlos Bielschowsky, 2018.

BRASIL. MEC/CNE/CEB. **Resolução nº 1**, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: MEC/CNE, 2021. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: ago. 2023.

CARRATO, Ângela. **Dez razões para não comemorar os 50 anos da Rede Globo**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/euL38> Acesso em: ago. 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide V. Majer. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, Márcia Prado. **O Projeto Minerva e o Desafio de Ensinar Matemática via Rádio**. Dissertação. Mestrado Profissional em Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COUTINHO, Mariza. O Minerva é cultura para todos. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 03 de outubro de 1971, Primeiro Caderno, p, 44. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19711003-29601-nac-0044-999-44-not>. Acesso em: 10 set. 2017.

CRUZ, C. F. **A formação dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro: a memória do uso da tecnologia e a experiência da disciplina de História no CEJA Copacabana**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio), 2018.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Decreto n. 43.349 de 12 de dezembro de 2011**. Transfere a gestão pedagógica dos Centros de Estudos de Jovens e Adultos - CEJA e suas modalidades da Secretaria de Estado de Educação, localizados no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, para a Secretaria de Ciência e Tecnologia. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fgyLX> Acesso em: ago. 2023.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Resolução Conjunta SEE-DUC/SECT/FUNDAÇÃO CECIERJ nº 1224 de 15 de maio de 2014. Transforma e estabelece normas, rotinas e procedimentos relativos à gestão da modalidade de educação de jovens e adultos na forma semi-presencial nas unidades CEJA e nas unidades escolares que também oferecem essa metodologia de ensino. Disponível em: http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VW10U1FrNXJTV5PZWsxMFRWUm9SMUZUTURCTmVr-WkhURlZGZDFGcVozUIBSVIY2VDFWW1JFMUZUWHBOUIUxNl-RWUlpoVTFxWTNwTlJHTXhUV2M5UFE9PQ==. Acesso em: ago. 2023.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Portaria CECIERJ n. 507 de 2021. Dispõe sobre a formalização, execução e fiscalização dos termos de compromisso firmados pelas Associações de Apoio às Escolas – AAEs. Disponível em: http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?session=VG1wRk1FNTZUWGRTVkZsMFVtcHJNRTVUTURCT1ZHY3pURljvUmxG-cWEzUk9WR2N6VFVWSk1sRjZiRVpPUIVreg==. Acesso em: ago. 2023.

FÁVERO, Osmar. 2004 A Educação no Congresso Constituinte de 1966 -67. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras: 1823 - 1988**. 3. ed. Campinas, 2005.

FERREIRA, Amarilio e BITTAR, Marisa. Educação e Ideologia Tecnorática na Ditadura Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, p. 333-355, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cedes/v28n76/a04v2876>. Acesso em: ago. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FUNDAÇÃO CECIERJ. Ceja Virtual. Disponível em:
<https://www.cecierj.edu.br/rede-ceja/ceja-virtual/>. Acesso em: ago. 2023.

GLOBO.COM. O que é o Telecurso. Disponível em: <http://educação.globo.com/telecurso/noticia/2014/11/o-que-e.html>. Acesso em: ago. 2023.

KENSKI, Vani. Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEFEBVRE, Henri. Marxismo. Tradução de William Lagos. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

MACHADO, M. M.; MORAES, C.; VENTURA, J. P. Reformas educacionais voltadas à subordinação de jovens e adultos trabalhadores. **Revista Práxis e Hegemonia Popular.** Dossiê, v. 7, n.10, p.64-88, 2022.

MELO, Leandro Siqueira de. **Retornos (im)prováveis e esperanças subjetivas de alunos dos Centros e Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) dos municípios de Itaboraí, São Gonçalo e Niterói.** Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

MEMÓRIAS DA DITADURA. Disponível em: Informação disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/programas/projeto-minerva/>. Acesso em: ago. 2023.

MOTTA, Vânia. Ideologias do capital humano e do capital social da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho Educação e Saúde.** v. 6, p. 549-571, 2009.

NICODEMOS, Alessandra; SANTOS, Enio J. S. **Educação de Jovens e Adultos em Contexto Pandêmico:** entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. Currículo sem Fronteiras, p. 871-892, 2020.

NICODEMOS, Alessandra; VENTURA, Bruno. Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual do Rio de Janeiro: desafios para a prática docente em contexto pós-Covid-19. **Revista Ciências e Ideias**. v. 13. n. 3, p. 54-66, julho/setembro 2022.

O GLOBO. **Sete meses depois uma programação de alcance nacional**. Rio de Janeiro, RJ, p. 3, 02 de jul. 1978.

O GLOBO. **Ensino a distância atingirá 3.200 municípios**. Rio de Janeiro, RJ, p. 22-23, 10 de abr. 1983.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia**. v.1 (p. 68). Contraponto. Edição do Kindle.

PROJETO MINERVA vai criar 2 novos cursos. **Estado de São Paulo**, São Paulo, p. 19, 24 maio 1972.

RAMOS, Roberto José; FREITAS, Fernanda Lopes de. Rede Globo de Televisão: 50 anos – A Integração Cultural e Ideológica. In: **Revista Altejor**. São Paulo: Grupo de Estudos Altejor Popular e Alternativo (ECA-USP), janeiro-junho de 2015. Ano 6. v.1. edição II. p. 16-35. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/view/aj11-crt1/96587>. Acesso em: ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. [et. al] (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Amanda Chaves Alves da. **CEJA - Educação a distância na modalidade semipresencial, suas dificuldades e estratégias de ensino**. Dissertação (Mestrado em Matemática), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Campos dos Goytacazes/RJ, 2017.

SOUZA, Edilaine de Melo. **EJA e tecnologias digitais: mutações na forma escolar para trabalhadores educandos em um Centro de**

Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro no período pandêmico. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Formação de Professores. São Gonçalo/RJ, 2024.

VENTURA, Jaqueline. A oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 04, p. 09-35, 2016.

VINHETA do Projeto Minerva Anos 1970. **Youtube**, 17 de julho de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u-18FlFA91A>. Acesso em: ago. 2023.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave**: um vocáculo de cultura e sociedade. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2024.

A IMPLEMENTAÇÃO DAS CLASSES DE ACELERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO MUNICÍPIO DE NITERÓI: UM PERCURSO HISTÓRICO

Jessé Rodrigues Magalhães

As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem.

Maria Helena Souza Patto (2015)

Introdução

Este trabalho pretende propor uma reflexão sobre o fenômeno da distorção idade-ciclo, bem como apresentar, a partir de um olhar crítico, o percurso histórico da implantação das classes de aceleração das aprendizagens no município de Niterói, adotada como estratégia pedagógica para a correção do fluxo escolar, bem como os desafios e os avanços nesse processo.

Distorção idade-ciclo é o termo empregado pela Secretaria Municipal de Educação de Niterói, para designar a não correspondência entre a idade e o ciclo no qual a criança ou adolescente deveriam estar matriculados. É um fenômeno presente em muitos sistemas educacionais que ocorre quando estudantes estão matriculados em um ano de escolaridade ou nível de ensino que não corresponde à faixa etária esperada para aquela etapa, conforme assevera a Lei de Diretrizes Bases – LDB nº 9.394/1996 ao assinalar que este se caracteriza “[...] quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para o ano é de dois anos ou mais”. Essa disparidade entre a idade cronológica e o ano de escolaridade frequentado pode ter implicações significativas, tanto para os próprios estudantes quanto para o sistema educacional como um todo e, consequentemente, reverbera em toda uma sociedade.

Contudo, isto não significa dizer que este fenômeno resulta meramente por responsabilidade do estudante, de sua família ou exclusivamente da escola. Há de se ter um olhar rigoroso e criterioso na investigação científica sobre esta questão, a fim de compreendermos a distorção idade-ciclo para além do senso comum.

Neste sentido, podemos concordar com Martins e Lavoura (208) quando afirmam que

[...] as investigações científicas, as quais possuem como estofo metodológico de análise o materialismo histórico-dialético, possuem como premissa central a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática. (Martins, Lavoura – 2018)

Contudo, Ianni (2011) vai salientar que essa realidade não se dá a conhecer imediatamente, ou seja, é necessário que os fatos sejam interrogados de maneira crítica, reiterada, de modo que se superem as aparências. A necessidade de se estabelecer uma profunda reflexão sobre a distorção idade-ciclo, portanto, implica no entendimento do “conceito”, da “definição”, de modo que a realidade que o cerca seja alargada para além do óbvio e apareça como de fato é. Daí a necessidade de se debruçar sobre a realidade social de maneira reiterada e obstinada para descortinar o objeto, possibilitando enxergar as dimensões não visíveis (ainda).

Neste sentido, acompanhamos Ianni (2011, p. 339-340):

Porque toda a reflexão sobre a realidade social resgata o aqui, o agora e o antes, e o daqui a pouco. É o pretérito imediato num longínquo. E sempre naquela acepção de que o passado não é o passado que está na cronologia. É o passado que é responsável pela constituição deste presente e este presente não é cronologia. Ele tem a ver com a cronologia. Mas a cronologia é só um gancho para se conhecer o presente.

Compreendemos que o enfoque teórico, metodológico e analítico do materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) se apresenta como um caminho para a compreensão da dinâmica dos processos de produção do fracasso escolar, que se

evidencia na forma do fenômeno da distorção idade-ciclo no município de Niterói. Deste modo, este enfoque teórico metodológico e analítico possibilitaria direcionar para possíveis caminhos de superação destes, uma vez que

[...] o que fundamentalmente importa para o materialismo histórico-dialético é a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade anterior, tanto no plano do conhecimento como no plano histórico social, de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar. (Gomide, Jacomeli, 2016)

Distorção idade-ciclo no município de Niterói e as classes de aceleração

Niterói é uma das principais cidades da região metropolitana. Embora reconhecida por seu aporte financeiro e com um dos IDH's¹ mais elevados (0,837) do estado do Rio de Janeiro, enfrenta o grande desafio quando se trata da problemática da correção do fluxo escolar dos jovens estudantes da rede municipal de ensino que estão em situação de distorção idade-ciclo. Estudantes estes que, apesar de estarem matriculados em unidades municipais de educação, passam por processos de exclusão, uma vez que nem todos os direitos lhe são garantidos para que permaneçam na escola ou, até mesmo, que possam lhes permitir romper com o processo que, durante muitos anos, a literatura educacional denominou como “fracasso escolar”.

Antes de tudo, precisamos recuar um pouco no tempo para compreendermos melhor o cenário atual deste fenômeno ainda tão presente na atualidade.

¹ Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) - compara indicadores de países nos itens riqueza, alfabetização, educação, esperança de vida, natalidade e outros, com o intuito de avaliar o bem-estar de uma população, especialmente das crianças. Varia de zero a um e é divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) em seu relatório anual. Na divulgação feita em novembro de 2007, com dados referentes a 2005, o Brasil pela primeira vez alcançou o nível 0,80, passando a integrar o grupo de países com IDH elevado. Países com IDH até 0,499 são considerados de desenvolvimento humano baixo, e os com índices entre 0,50 e 0,799 são considerados de desenvolvimento humano médio.

No ano de 2011, a rede municipal contava com o seguinte quadro² de distorção idade-série³:

Taxa de Distorção Idade-Série Ensino Fundamental de 8 e 9 anos			
ANO	Total	1º ao 5º anos	6º ao 9º anos
2011	27,4	25,1	34,3
	27,4	25,1	34,3

Assim, com o objetivo de “dar conta” da demanda de correção de fluxo apresentada no quadro acima, a rede pública municipal de ensino adotou a estratégia de reagrupamentos destes jovens estudantes, tendo como referência normativa a Portaria FME Nº 087/2011, em que previa:

Art. 33, Portaria FME Nº 87/2011 – Os alunos do Ensino Fundamental Regular que no início de cada Período Letivo estiverem em distorção idade/ciclo, de acordo com as idades expressas no Art. 4º, passarão por processo de reagrupamento e otimização da aprendizagem, que será objeto de Portaria específica, que fixará normas e diretrizes para organização do Projeto.

Ainda, conforme disposto no artigo 4º da referida Portaria, foi estabelecida a idade esperada para atendimento de cada ciclo, sendo considerados com distorção, aqueles estudantes que ultrapassavam essas idades:

Art. 4º: Os Ciclos do Ensino Fundamental Regular serão organizados como se segue:

I – o 1º Ciclo terá duração de três Períodos Letivos e atenderá alunos de 6, 7, 8 ou 9 anos de idade;

II – o 2º Ciclo terá duração de dois Períodos Letivos e atenderá alunos de 9, 10, 11 ou 12 anos de idade;

²Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>

³ Apesar da nomenclatura “série” constante nos quadros de dados do INEP, a Rede Municipal de Ensino de Niterói desde 1999, de acordo com a Portaria FME/320/98, se organiza em regime de ciclos.

III – o 3º Ciclo terá duração de dois Períodos Letivos e atenderá alunos de 11, 12, 13 ou 14 anos de idade;

IV – o 4º Ciclo terá duração de dois Períodos Letivos e atenderá alunos a partir de 13 anos de idade, com limite estimado em 16 anos, observados os critérios pedagógicos estabelecidos pela FME.

Neste cenário, estes grupos de estudantes passavam por reorientação das aprendizagens através de reagrupamentos, mas permanecendo vinculados aos seus grupos de referência.

É importante destacar que, apenas no ano de 2014, ainda como desdobramento da Portaria FME N° 087/2011, que previa em seu artigo 33 a fixação de normas e diretrizes para organização do projeto de correção do fluxo escolar, surge a Portaria FME nº 019/2014, onde são instituídas as Classes de Aceleração das Aprendizagens.

No entanto, a referida Portaria regulamentava a correção de fluxo apenas para os grupos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos):

Art. 1º. A aceleração da aprendizagem é uma estratégia pedagógica adotada para correção do fluxo escolar nos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, destinada aos alunos com distorção idade/ciclo que se encontram matriculados nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de Niterói.

Parágrafo único. São considerados alunos com distorção idade/ciclo aqueles que tenham ultrapassado em dois anos ou mais a idade regular prevista para o ciclo em que estão matriculados, na forma abaixo:

I – 1º Ciclo – alunos com 10 anos ou mais;

II – 2º Ciclo – alunos com 12 anos ou mais

Apenas no ano seguinte (2015), é publicada a Portaria FME N° 149/2015 que estabelecia e implantava o Sistema de Aceleração da Aprendizagem no 3º e 4º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Niterói sendo, posteriormente, regulamentada pela Portaria FME N° 489/2015 que dispunha que:

Art. 1º. A aceleração da aprendizagem é uma estratégia pedagógica adotada para correção do fluxo escolar no Ensino Fundamental

Regular, destinada aos alunos com distorção idade/ciclo que se encontram matriculados nos 3º e 4º ciclos nas unidades escolares da Rede Municipal de Educação.

Parágrafo único. São considerados alunos com distorção idade/ciclo aqueles que tenham ultrapassado em dois anos ou mais a idade regular prevista para o ano em que estão matriculados, na forma abaixo:

6º Ano de Escolaridade – 13 anos

7º Ano de Escolaridade – 14 anos

8º Ano de Escolaridade – 15 anos

9º Ano de Escolaridade – 16 anos

Art. 2º. As classes de aceleração da aprendizagem nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental serão organizadas no início de cada ano letivo, após o levantamento de alunos com distorção idade/ciclo, com a **DESENTURMAÇÃO** desses alunos.

Importante registrar que, a partir da nova normativa, passou a se prever a **desenturmação** desse estudante, criando a partir de então grupos distintos, exclusivamente, com estudantes em situação de distorção. Porém, é necessário que questionemos se esta desenturmação, tendo como critério o fator idade-ciclo, não acaba por promover mais segregação e, consequentemente, potencializando a produção do fracasso escolar, uma vez que a própria portaria de sua criação mantém o mesmo currículo, apenas agrupando por idade em grupos com a modulação reduzida.

Neste sentido, podemos concordar que

[...] a Escola está produzindo cada vez mais indivíduos que padecem de uma espécie de mal-estar crônico instituído, instituído pela experiência mais ou menos completamente reprimida, do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a sustentar frente a si mesmos e aos outros com um blefe permanente, uma imagem de si duramente arranhada ou mutilada.” (Bourdieu, Champagne - 1997)

Passados quatro anos desde a última portaria normativa, em 2019 ocorre a revogação da Portaria FME N° 489/2015, sendo substituída pela Portaria Conjunta SEMECT/FME n° 02/2019, onde se estabelecia uma data de corte para se caracterizar o estudante com distorção, a saber 31 de março do ano vigente, bem como na parte diversificada do currículo se

excluía o componente curricular de Espanhol como língua estrangeira, mantendo apenas o componente curricular de Língua Inglesa.

Contudo, precisamos perguntar: Se o objetivo das classes de aceleração era o de corrigir o fluxo escolar, a qualquer tempo, como poderia o estudante se inserir no ano de escolaridade esperado para sua faixa etária se o componente do “ano de escolaridade regular” de Língua Espanhola não compunha a base curricular das classes de aceleração como nos grupos regulares? Este, porém, não é o foco desta pesquisa, porém vale o registro pois, de alguma maneira, aponta certa fragilidade e necessidade de revisão da grade curricular desses grupos.

Em 2019, é lançado um edital para seleção de Professores de Referência de 3º e 4º ciclos que passariam a atuar como um “professor a mais” junto aos regentes nas classes de aceleração desenvolvendo e potencializando ações pedagógicas de modo que promovesse a articulação entre os demais componentes curriculares tendo, dentre suas atribuições:

1. Exercer docência como líder do grupo, atuando como tutor da turma e trabalhando para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, de suas competências socioemocionais e no enfrentamento à infrequência dos estudantes” realizando a busca ativa;
2. Atuar em parceria com os professores regentes dos diferentes componentes curriculares, como mediador da turma, auxiliando no desenvolvimento de projetos e das diferentes atividades em curso na sala de aula;
3. Acompanhar a avaliação dos alunos e buscar, junto à EAP da unidade de educação encaminhamentos para as situações de infrequência e abandono;
4. Articular, com os diferentes professores regentes, com a EAP da unidade e com as equipes da FSDE, o desenvolvimento de temáticas interdisciplinares que atentem às demandas da turma;
5. Participar das reuniões convocadas pela coordenação do programa (FME) para acompanhamento do desenvolvimento do projeto e das formações indicadas.

Porém, efetivamente, nem sempre esse acompanhamento ocorria de maneira satisfatória, posto que por conta da demora na autorização para atuação desses professores tais atribuições se apresentavam fragilizadas uma vez que o caráter do trabalho transitório, em regime de Dupla Regência e/ou Regime Especial de Trabalho, devendo ser anualmente renovado, o que por vezes só ocorria no mês de março/abril do ano letivo.

Sendo assim, parte das ações pedagógicas necessárias, tais quais a avaliação diagnóstica e o plano de ação restavam prejudicados por conta do lapso temporal nas autorizações para o efetivo trabalho docente junto ao início do período letivo.

Pensando em estratégias que pudesse fortalecer a figura desse professor de referência, bem como reunir em uma única portaria normativa para orientar o funcionamento das classes de aceleração das aprendizagens foi criada a Portaria SME/FME N° 01/2023, publicada em 17 de janeiro de 2023.

No referido documento, foi inserida, também, a Base Curricular das Classes de Aceleração, tanto da parte geral quanto da parte diversificada do currículo:

Art. 5º. Os grupos de aceleração das aprendizagens de 3º e 4º ciclos (AC3 e AC4) terão como base curricular para o desenvolvimento do trabalho pedagógico os Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói (Deliberação CME nº 046/2021), a partir da observância de uma base comum e uma base diversificada.

§ 1º. A base comum será composta pelas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens; Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Arte e Cultura; Corpo e Movimento.

§ 2º. A base diversificada será composta pelas seguintes áreas do conhecimento: Oficina de Texto; Tecnologia e Inovação; Culturas e Trajetórias.

Componentes Curriculares	Ensino Fundamental (Anos Finais)	C.H semanal	Classes de Aceleração (AC3 e AC4)	C.H semanal
Língua Portuguesa	X	6 tempos	X	4 tempos
Matemática	X	6 tempos	X	6 tempos
Geografia	X	4 tempos	X	2 tempos
História	X	4 tempos	X	2 tempos
Ciências	X	4 tempos	X	2 tempos
Educação Física	X	2 tempos	X	2 tempos
Língua Inglesa	X	2 tempos	X	2 tempos
Língua Espanhola	X	2 tempos		
Artes	X	2 tempos	X	2 tempos
Oficina de Textos			X	2 tempos
Tecnologia e Inovação			X	2 tempos
Culturas e Trajetórias			X	2 tempos

Este, portanto é o atual cenário das classes de aceleração das aprendizagens na rede municipal de Niterói.

Possíveis causas do fracasso escolar

Uma legislação, por si só, ainda que esta estabeleça em seu texto estratégias pedagógicas para a correção de fluxo, que preveja uma base curricular específica e, ainda, que garanta a presença de mais um professor para articular entre os demais componentes curriculares, não dá conta de um processo contraditório que é a correção de fluxo. Pelo contrário, pode se apresentar como uma sutil armadilha na manutenção da segregação e, consequentemente, na produção do fenômeno do fracasso escolar. Claro que reconhecemos a força de uma normativa que garanta direitos e fortaleça práticas pedagógicas, contudo, há diversos outros fatores de igual grandeza que impossibilitam um pleno desenvolvimento do estudante, sobretudo, em nosso caso, os estudantes em situação de distorção.

A falta de recursos e infraestrutura adequada, por exemplo, podem levar a altas taxas de evasão escolar e repetência, resultando na distorção idade-ciclo. Além disso, fatores socioeconômicos, como pobreza e desigualdades, podem influenciar negativamente a frequência escolar

regular. Outro fator importante é quando o ensino não atende às necessidades e ritmos de aprendizagens dos estudantes, eles podem “ficar para trás” em relação aos conteúdos programáticos. Isso pode levar à repetência e, consequentemente, à distorção idade-ciclo.

A pesquisa de Ribeiro (1991) examina os efeitos da distorção sobre outras variáveis escolares, como o desempenho dos estudantes ao inter-relacionar repetência e o abandono escolar, a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1982. Por sua vez, Patto (2015) nos ajuda a interpretar o fenômeno do que veio atualmente a se convencionar com *distorção idade-série*, como um eufemismo de *fracasso escolar* dadas as dimensões psicossociais de um fenômeno complexo. No entanto, as determinações que produzem um fenômeno social são produzidas histórica e socialmente. Neste sentido, a distorção idade-ciclo pode provocar, também, um impacto negativo na autoestima e motivação dos estudantes. Eles podem se sentir deslocados e desestimulados ao compararem-se com colegas mais jovens ou mais avançados academicamente. Isso pode levar a questões comportamentais e potencializar ainda mais a evasão escolar.

Muitas são as possíveis causas da distorção idade-ciclo, seja a exclusão da escola, exclusão na escola, deficiência nas propostas de políticas públicas eficazes no combate à evasão escolar e/ou abandono. Questões como falta de segurança pública, acesso a equipamentos públicos de cultura e lazer que também despontam como potencializadores deste fenômeno que se perpetua no cenário educacional brasileiro.

Vejamos as taxas de distorção idade-série⁴ dos anos de 2015 a 2022, período em que se implementou as classes de aceleração da aprendizagem no município de Niterói:

⁴ Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>



Fonte: INEP/Indicadores educacionais, 2022.

Nota-se que o quadro da distorção idade-ciclo em Niterói, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, reduziu de maneira muito simbólica desde a publicação da primeira portaria de Aceleração das Aprendizagens. Apesar de uma estratégia muito importante no combate à evasão escolar, bem como na tentativa de propor ações diferenciadas para esse público, podemos concluir que há outros atores importantes e imprescindíveis nesse processo.

A estratégia pedagógica das classes de aceleração, uma vez que agrupa estudantes com distorção, ainda que opere numa perspectiva inclusiva, muitas vezes, acaba por reforçar o caráter segregacionista, através da “exclusão branda” que é um conceito de Bourdieu que se refere a formas sutis e veladas de discriminação e exclusão social. Ao contrário da exclusão social óbvia e direta, que é facilmente identificável, a exclusão branda envolve práticas e comportamentos mais sutis, que podem passar despercebidos ou serem considerados “normais” pela sociedade, pois a promoção e

[...] a diversificação das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, instaura práticas de exclusão brandas, ou melhor, *imperceptíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais, e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas. (Bourdieu, Champagne, 2008, p.481)

A exclusão branda se manifesta predominante em sociedades democráticas e pluralistas, onde todos os indivíduos têm direitos iguais. No entanto, isso não significa que todos sejam tratados de maneira justa e

igualitária. Ela se manifesta através de estereótipos, preconceitos e privilégios ocultos que afetam negativamente certos grupos sociais.

Buscando caminhos para a correção de fluxo escolar

Para combater o fracasso escolar e promover a equidade no sistema educacional, muitos países têm adotado políticas de correção de fluxo. Essas políticas têm como objetivo garantir que os estudantes tenham a oportunidade de recuperar o tempo perdido e alcançar os requisitos necessários para avançar nos estudos. Neste sentido, são implementadas medidas como a realização de classes de reforço, programas de recuperação paralela e a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, no caso de Niterói, a instituição das Classes de Aceleração das Aprendizagens.

No entanto, é importante destacar que a correção de fluxo não é apenas uma responsabilidade da escola, mas requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo os professores, os pais e os próprios alunos. Somente quando há um esforço conjunto é que é possível garantir uma educação de qualidade e combater o fracasso escolar de forma efetiva, pois é necessário implementar medidas e intervenções adequadas, considerando as reais necessidades dos estudantes nessa situação.

É, também, fundamental investir em políticas públicas que garantam efetivamente o acesso universal à educação de qualidade, especialmente para populações marginalizadas. Além disso, é necessário desenvolver programas e projetos que não reforcem a segregação no espaço escolar e que perceba e proporcione reais oportunidades de aprendizagens adequadas às necessidades individuais dos estudantes, respeitando seus diferentes ritmos.

Outro ponto que interfere na produção do fracasso escolar é quando o Estado não garante a plena possibilidade de frequência à escola. Fragilidades do sistema de segurança, falta de atendimento por parte da saúde e acesso aos diversos equipamentos culturais, também se apresentam como potencializadores na manutenção da produção do fracasso escolar.

A Educação deve interpretada em seu sentido político, pois

[...] é na direvidade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política.” (Freire, 1996, p.42)

Sem excluir, muito pelo contrário, mas ampliando o seu alcance reconhecendo a necessidade de uma profunda relação com os demais direitos sociais como o direito à saúde, à alimentação, à moradia digna, ao transporte, ao lazer, à segurança e, sobretudo, à infância e assistência aos desamparados.

Cabe, portanto, ao poder público, observar tais direitos constitucionalmente estabelecidos, a fim de que suas ações sejam no sentido de, além de dirimir as diferenças sociais, proporcionar a plena inserção do indivíduo na sociedade, garantindo acesso e condições mínimas de permanência nos diversos espaços, sejam eles de convívio social, privado e até mesmo em ambientes de trabalho dignos que os possibilitem vislumbrar novas oportunidades com consciência crítica para fazer suas próprias escolhas no decorrer de sua vida.

Considerações finais

Combater a distorção idade-ciclo que promove a exclusão de estudantes já estigmatizados, principalmente, pela comunidade escolar requer uma conscientização sobre os preconceitos e privilégios existentes na sociedade. É necessário promover a igualdade e a justiça social, garantindo a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de sua origem, gênero, etnia ou qualquer outra característica pessoal para que não incorramos numa aparente garantia de direitos apenas por ofertar o acesso, pois

Se fracassarem, o que continua sendo o destino mais provável para eles, estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais

estigmatizante e total que no passado: mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, "suas chances", e que a instituição escolar tende a definir cada vez mais, a identidade social; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior é reservada de direito, e ocupada de fato pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica também o porquê do fracasso escolar ser vivenciado como uma catástrofe, até nos ambientes populares). Desta forma, a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela. (Bourdieu, Champange, 2008, p.481)

Ao longo deste artigo, exploramos o fenômeno da distorção idade-ciclo e seu impacto no processo educacional. É evidente que tal fenômeno é um grande desafio enfrentado e que afeta, negativamente, o acesso, a permanência e o desempenho dos estudantes na escola. Contudo, diante desse cenário, é crucial implementar estratégias e políticas efetivas para combater a distorção idade-ciclo. Além disso, é necessário abordar as causas estruturais subjacentes, como desigualdades sociais e falta de investimento na educação.

É importante ressaltar que a redução da distorção idade-série exigirá uma abordagem multifacetada e colaborativa, envolvendo governos, instituições educacionais, famílias e a sociedade como um todo. Somente através de um esforço conjunto, baseado em políticas públicas e recursos adequados, poderemos superar esse desafio e promover uma educação socialmente referendada para todos os estudantes.

Referências

- PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar.** Histórias de Submissão e Rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.
- IANNI, O. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, número especial, p. 397-416, abr. 2011.

GOMIDE, D. C., & JACOMELI, M. R. M. (2016). O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas – Po-IED**, 10(1). 2016. Recuperado a partir de <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69759>.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos no interior. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 481-486. Disponível em: Os excluídos do interior.pdf

MARTINS, L. M., & LAVOURA, T. N. (2018). Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar Em Revista**, 34(71), 223–239. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PORTARIA FME Nº 87/2011 – Diretrizes Curriculares Ensino Fundamental.

PORTARIA FME Nº 019/2014 – Dispõe sobre as Classes de Aceleração da Aprendizagem nas Unidades Escolares de 1º e 2º ciclos da Rede Municipal de Educação de Niterói.

PORTARIA FME Nº 149/2015 – Implanta o Sistema de Aceleração da Aprendizagem na Rede Municipal de Educação de Niterói.

PORTARIA FME Nº 489/2015 – Dispõe sobre as Classes de Aceleração da Aprendizagem nas Unidades Escolares de 3º e 4º ciclos da Rede Municipal de Educação de Niterói.

PORTARIA CONJUNTA SEMECT/FME Nº 02/2019 – Revoga a Portaria FME 489/2015 e dá outras providências.

PORTARIA SME/FME Nº 01/2023 – Unifica a regulamentação das Classes de Aceleração.

IMIGRANTES HAITIANOS EM MATO GROSSO/BR: DOS LIMITES LEGAIS AO DIREITO À CIDADE

*Antonio Borromeu
Marcia Soares de Alvarenga*

Introdução

Muito embora grandes movimentos migratórios e crises de refugiados não sejam fenômenos recentes na história da humanidade, impactos produzidos pela crise dos refugiados na Europa, trazidos pelas dramáticas imagens de milhares de pessoas adultas, jovens e crianças que sucumbiram à travessia do Mar Mediterrâneo, rivalizam com os acontecimentos no continente europeu durante e após a Segunda Guerra Mundial, quando se estima que tenha havido cerca de 60 milhões de deslocados (Oliveira et al., 2017).

Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR, calcula-se que, no final de 2022, o número de deslocados a força tenha ultrapassado os 108 milhões, “como resultado de perseguição, conflito, violência de Direitos Humanos ou eventos que perturbaram gravemente a ordem pública¹”. Desses deslocados forçados, 35,3 milhões são refugiados, 4,4 milhões de apátridas, ou seja, pessoas a quem foi negada a nacionalidade e que, portanto, não tem acesso a direitos basilares como educação, saúde, emprego e liberdade de movimento. De todo esse total de deslocados a força, cerca de 30% são crianças, 40% entre homens e mulheres tem menos de 18 anos, 26% entre homens e mulheres tem entre 18 e 59 anos, 4% das mulheres tem mais de 60 anos e no caso dos homens nessa faixa etária corresponde a 3% (ACNUR, 2023, s/p).

No Brasil, o fluxo de refugiados nos últimos anos tem se intensificado, repercutindo em desafios para ações de políticas públicas com vistas a atender à crescente demanda de solicitações de refúgio no território brasileiro. Segundo consta no anuário Refúgio em Números, organizado pela OBMigra e lançado pelo CONARE, “no ano de 2022, o Brasil recebeu 50.355 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado que, somadas àquelas registradas a partir do ano de 2011

¹Fonte: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/> Acesso em 05 set. 2023

(297.712), totalizaram 348.067 solicitações protocoladas desde o início da última década". Ainda segundo o anuário Importa sublinhar que, no ano de 2022, verificou-se um acréscimo de 21.248, cerca de 73% a mais de solicitações se comparado ao ano de 2021, quando o país recebeu 29.107 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado (Silva, G. J; Cavalcanti, L; Oliveira, T; Silva, B. G., 2022).

Importante destacar a diversidade de países de origem dos solicitantes de refúgio no Brasil, em 2022. Naquele ano, o Brasil recebeu solicitações de pessoas provenientes de 139 países, onde os venezuelanos representaram a maior parte das pessoas solicitantes. Sendo reconhecidas como refugiadas pelo CONARE 5795 pessoas, sendo 77,9% venezuelanos e 7,9% cubanos, correspondendo em 56% do sexo masculino. Sendo 45,8% menores de 25 anos e cerca de 35,9% homens e 31,4% mulheres entre 25 e 39 anos. Entre os principais países de nacionalidade ou de residência habitual, a presença de homens superou a de mulheres, com exceção do Haiti e da República Dominicana.

Particularmente em relação ao fluxo migratório haitiano, a Agência da ONU para Refugiados - ACNUR destaca que a migração forçada de milhares de haitianos, em decorrência de perseguições políticas, econômicas e do desastre ambiental, este último provocado pelo terremoto que deixou 1,5 milhão de pessoas desabrigadas naquele país, em 2010, chamou atenção das autoridades em relação aos desafios em lidar com um fluxo intenso de haitianos em face da precariedade das estruturas de acolhimento e das políticas públicas destinadas à migração.

Se a situação dos imigrantes revelou a necessidade de rever a política migratória na região latino-americana, em relação aos haitianos que tiveram o Brasil como um dos principais destinos, ao menos na última década, dados do ACNUR indicam que a condição de refúgio ou similar a esta condição de haitianos no Brasil saltou de 7 pessoas em 2009 para 595, em 2010, e 29.241, em 2014. Somente nos anos de 2019 e 2020, 6.385 haitianos solicitaram refúgio no Brasil, segundo maior contingente de coletivos de imigrantes após a Venezuela. (OBMIGRA, 2020)

Sobre a distribuição espacial no território brasileiro, Pimentel (2017) observa que a despeito de as portas de entrada terem sido as fronteiras terrestres situadas nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, os imigrantes haitianos se direcionaram para as regiões Sudeste e Sul em

busca de trabalho nas atividades vinculadas ao agronegócio e na construção civil.

A partir desta realidade, o presente capítulo, que é parte de uma pesquisa de mestrado concluída no PPGEdU/FFP/UERJ, objetiva discutir as políticas de migração para os haitianos no Brasil, tendo como objeto o *corpus legislativo*, do qual o país é signatário, e as recentes medidas de escopo legislativo que visam normatizar o acolhimento dos imigrantes haitianos no território brasileiro e as possibilidades de mitigar barreiras jurídicas, a partir de redes de movimentos sociais.

O capítulo está organizado em duas seções. Na primeira seção, apresentamos a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, dando destaque às análises de fontes documentais a partir da perspectiva dialética materialista da linguagem. Na segunda seção, trazemos os resultados da pesquisa a partir dos quais interrogamos sobre a política migratória e as dificuldades de reconhecimento por parte das autoridades brasileiras em atribuir o reconhecimento legal de refúgio aos haitianos que vivem no Brasil. O *corpus legislativo* não tem sido suficiente para reconhecer os haitianos no Brasil como refugiados, o que gera dificuldades para implementar políticas públicas de caráter mais duradouro. Vale dizer que os sentidos atribuídos às palavras “refúgio”, “imigrantes” e “deslocados” extrapolam os marcos jurídicos no caso dos haitianos, vindo a corroborar para o não lugar dos haitianos no estado do Mato Grosso, no Brasil, o que nos levou a levantar a existência de redes de movimentos com ações de caráter inclusivo dos haitianos que chegam a este estado brasileiro, em especial na capital de Cuiabá, lócus da pesquisa. Ao final, apresentamos as considerações ressaltando as dinâmicas de movimentos em redes no sentido de reivindicar o direito à cidade.

Abordagem teórico-metodológica

No campo das ciências humanas e sociais, procedimentos de pesquisas que recorrem a documentos escritos, tais como leis, relatórios, questionários, entre outros, buscam inter-relacionar fontes de pesquisa para a produção de conhecimento sobre a realidade. A propósito desta nota sobre a epistemologia das ciências humanas e sociais, encontramos nos fragmentos escritos por Bakhtin (2000) uma chave teórico-analítica

para dialogar com tais fontes, considerando-as materiais enunciativos, ou seja, expressões da linguagem humana dirigidas a outros.

Este autor defende que o conhecimento sobre a realidade, as relações sociais e naturais que a habitam não são produções originárias e independentes, não estão cristalizadas em um tempo e espaço imediato. Bakhtin analisa a articulação entre linguagem e sociedade, dando maior atenção à palavra escrita ou falada como signo cujos sentidos são produzidos por e entre perspectivas, pontos de vista dos sujeitos que as enunciaram.

Por se tratar de fontes documentais que envolvem um conjunto de documentos dos quais o Brasil é signatário, o trabalho com documentos oficiais, estejam eles em suporte de papel ou eletrônicos, é de interesse da pesquisa qualitativa, pois não apenas expressam diretrizes e orientações às quais devem os países se referenciar para a elaboração de processos que visam às garantias dos direitos humanos, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais com vistas aos desafios às questões migratórias. Nesse sentido, Evangelista (2012) sustenta que:

Documentos são produtos de informações selecionados, de avaliações, de tendências, de recomendações [...]. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política, é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade” [...]. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição. (Evangelista, 2012, p. 63)

Em se tratando de normativas internacionais relacionadas ao refúgio, pode-se notar um intenso dinamismo, com acordos em nações visando à proteção das pessoas em situação de deslocamentos forçados, no sentido de convergir forças para garantir acesso aos direitos humanos e proteção dos indivíduos ou populações que foram forçadas a transpor as linhas divisórias de seus países de origem; tanto é fato que em 1960 foi

proposta uma ratificação da convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados proposto em 1951; o Brasil foi um dos primeiros países a assinar essa convenção. Em 1967 um novo Protocolo reformou a Convenção de 1951 e expandiu o mandato do ACNUR para além das fronteiras europeias e das pessoas afetadas pela Segunda Guerra Mundial. Em 1995, a Assembleia Geral designou o ACNUR como responsável pela proteção e assistência dos apátridas em todo o mundo. Em 2003, foi abolida a cláusula que obrigava a renovação do mandato do ACNUR a cada três anos.

Outra preocupação em relação aos refugiados refere-se ao tratamento dado a eles por parte dos países que os acolhem, ou seja, a garantia de um tratamento humanizado, livre de discriminação, preconceitos e intolerâncias de qualquer natureza:

O Brasil ratificou a Convenção para Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial em 27 de março de 1968. A convenção sabiamente não define raça, nem etnia, nem casta, mas define a discriminação racial nos seguintes termos: Qualquer distinção, exclusão ou preferência baseada em raça, cor, descendência, ou origem nacional ou étnica, que tenha o propósito de anular, ou prejudicar o reconhecimento, gozo ou exercício em pé de igualdade dos direitos humanos e liberdades fundamentais (Carneiro; Collar, 2012, p. 61).

A Convenção de 1951 alicerçou a adoção de uma lei interna sobre refugiados, inclusive prevista no Protocolo de 1967, a qual declara trazer tão somente os *standards* mínimos de proteção, facultando aos Estados a possibilidade de ampliá-la. Ainda que tenhamos aderido aos acordos internacionais acerca da migração e do refúgio, tal fato é afirmado, posto que somente em 2017 o Brasil sancionou a Lei nº 13.445, a Lei de Migração, que define os direitos e deveres do migrante e do visitante no país; regula a entrada e a permanência de estrangeiros; e estabelece normas de proteção ao brasileiro no exterior.

Resultados: sentidos das políticas migratórias no Brasil

Muito embora o fenômeno migratório seja antigo e atualmente bastante comentado, coletivos de haitianos no Brasil constituem um *fato novo*. Esse fato pode ser claramente percebido no âmbito acadêmico, uma vez que são recentes os trabalhos acerca desses coletivos em suas clivagens de gênero, escolaridade, ocupação laboral, entre outras. Bianco et al. (2017, p. 5) discutem sobre a especificidade dos coletivos haitianos no Brasil, pois

Se até o início da presente década pouco mais de duas dezenas de haitianos faziam parte do mercado de trabalho brasileiro, no curto espaço de três anos (entre 2011 e 2013) os haitianos passaram a ser a principal nacionalidade no mercado de trabalho formal no Brasil, superando os portugueses. Segundo, temos a questão política. Trata-se do único coletivo de migrantes amparado pela Resolução Normativa nº 97, de 12 de janeiro de 2012, do CNIg, que “dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no art. 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, à nacionais do Haiti” por razões humanitárias.

Dados os termos deste fato novo, que remete à novidade migratória no país do coletivo de haitianos, podemos perceber dissenso também no meio acadêmico, principalmente acerca dos enunciados, uns já de uso corrente e outros que soam como novidades em várias formas, quais são: refúgio, migração, emigração, imigração, migrações forçadas (com a mesma equivalência de refúgio), deslocamentos internos (quando o indivíduo migra na mesma região do país, porém de forma involuntária), deslocamentos ambientais (para equivaler a refúgio); neste último caso, para justificar que, embora o indivíduo não tenha sofrido perseguição política ou de qualquer outra ordem, mas seja expulso por acontecimentos de catástrofes (caso dos haitianos) ou ajustes econômicos severos em seus países (caso dos haitianos e venezuelanos), ainda assim teriam o direito de ser considerados refugiados.

Com o início do processo de redemocratização ao final dos anos 1980 e sua consolidação na década de 1990, o país adentrou nos regimes internacionais e regionais de proteção dos direitos humanos, dentre eles o do sistema da Organização das Nações Unidas - ONU para refugiados o

ACNUR. “Tal adesão ocorreu em clima de reação ao legado da ditadura militar, confirmando o espírito constitucional de 1988, que estabeleceu o asilo político como princípio que rege as relações internacionais do país, assim como a prevalência dos direitos humanos” (Milesi; Carlet, 2012, p. 138). Para melhor compreensão deste texto, retoma-se alguns enunciados relevantes que norteiam a temática em questão, tal como está preconizado na Lei nº 13.445/2017, cap. I, seção 1:

[...] II. imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil; III. emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior; IV. residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho; V. visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional; VI. apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro (Brasil, 2017).

A lei em tela não elenca alguns termos considerados de importante significação, como migrantes e refugiados; dessa forma, Teresi (2012, p. 17) nos aponta que “o termo migrante se aplica a pessoas e a seus familiares, que vão para outro país ou região com vistas a melhorar suas condições sociais e materiais, suas perspectivas e as de seus familiares”, enquanto que para o termo “refugiados” (destaque do autor) a mesma autora traz o seguinte: “aquele que: devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira se acolher à proteção de tal país (artigo 1º)” (Teresi; Healy, 2012, p. 20). Vale ressaltar neste caso que todo refugiado é um migrante, mas nem todo migrante é um refugiado.

Portanto, são palavras que aparentemente podem não representar muita diferença quanto à denominação em si, mas perante o marco regulatório, bem como em relação aos trâmites jurídicos, podem trazer implicações relevantes. Vale dizer que o termo “refugiado” de acordo com o Tratado dos Direitos Humanos, designa toda pessoa que, em razão de fundados temores de perseguição devido à sua raça, religião, nacionalidade, associação a determinado grupo social ou opinião política, encontra-se fora de seu país de origem, não pode ou não quer regressar ao mesmo, ou devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, sendo obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outros países.

A chegada de haitianos no território brasileiro no início de 2010 causou surpresa, à medida que aumentava o fluxo migratório. Em um curto espaço de tempo, os imigrantes haitianos se encontravam em todos os estados do Norte e Centro-Sul do Brasil, ou, pelo menos, por ali passaram, inserindo-se em diferentes atividades do mercado de trabalho.

O Brasil não reconhece a maioria dos imigrantes oriundos do Haiti como refugiados, principalmente os mais recentes, deslocados por motivo de catástrofes ambientais, concedendo-lhes, neste caso, apenas o Visto Humanitário. Segundo o Comitê Nacional para os Refugiados - CONARE, “os haitianos representam 14% dos solicitantes de refúgio, sendo que: em 2010 houve 442 solicitantes, em 2014 foram 16.779 e em 2017, apenas 2.362 solicitações. Mesmo diante de milhares de pedidos de refúgio pelos haitianos, no período de 2008 até 2018, o governo brasileiro reconheceu apenas 02 haitianos aptos à condição de refugiado, sendo um no ano de 2008 e outro somente no ano de 2016”. A Convenção de Genebra de 1951 e o Protocolo de 1967 dizem o que parece corroborar com a política do Visto Humanitário que mitiga a situação dos imigrantes no Brasil, pois:

O termo “Refugiado” se aplica a toda a pessoa que, devido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país; é também refugiado aquele que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual

em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido a este temor, não quer a ele voltar”.

No mês de abril de 2018, o governo brasileiro publicou a Portaria Interministerial nº 10, emitida pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública, que dispõe sobre a concessão do visto temporário e da autorização de residência para fins de acolhida humanitária para cidadãos haitianos e apátridas que residam no Brasil. Em 11 de abril de 2023 foi publicada no Diário Oficial da União – DOU, seção 1, página 64 a Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 38, que dispõe sobre a concessão de autorização de residência prévia e a respectiva concessão de visto temporário para fins de reunião familiar para nacionais haitianos e apátridas, com vínculos familiares no Brasil. Consta na portaria 38 além de outros:

[...]Art. 4º Poderão ser chamados, nos termos desta Portaria Interministerial, os seguintes nacionais haitianos ou apátridas residentes na república do Haiti:

I - cônjuge ou companheiro, sem discriminação alguma, nos termos do ordenamento jurídico brasileiro;

II - filho de brasileiro ou de imigrante beneficiário de autorização de residência;

III - enteado de brasileiro ou de imigrante beneficiário de autorização de residência, desde que menor de dezoito anos de idade, ou até os vinte e quatro anos de idade, se comprovadamente estudante, ou de qualquer idade, se comprovada a dependência econômica em relação ao chamante;

IV - que tenha filho brasileiro;

V - que tenha filho imigrante beneficiário de autorização de residência;

VI - ascendente até o segundo grau de brasileiro ou de imigrante beneficiário de autorização de residência;

VII - descendente até o segundo grau de brasileiro ou de imigrante beneficiário de autorização de residência;

VIII - irmão de imigrante beneficiário de autorização de residência, desde que menor de dezoito anos de idade, ou até os vinte e quatro anos de idade, se comprovadamente estudante, ou de qualquer

idade, se comprovada a dependência econômica em relação ao chamante; ou
IX - que tenha brasileiro sob a sua tutela, curatela ou guarda. [...] (Brasil, 2023).

O visto deve ser emitido exclusivamente pela embaixada brasileira em Porto Príncipe, capital do Haiti, o qual permite a concessão de residência temporária de dois anos no Brasil, passível de transformação em residência por prazo indeterminado ao final desse período. Segundo notas do Itamaraty, a edição da portaria regulamenta o visto temporário para acolhida humanitária previsto na *Lei de Migração*, que indica o sentido humanitário, já que a medida permite a manutenção da política humanitária brasileira no Haiti no campo migratório.

A despeito dos documentos oficiais, do ponto de vista teórico-metodológico, voltamos a Bakhtin (2000) ao nos afirmar que o centro organizador de toda enunciação é exterior e material, ou seja, toda expressão verbal é formada pelo meio social que envolve os sujeitos; o seu centro organizador está situado no contexto social que constitui o conjunto das relações sociais da sociedade humana.

Os termos que denotam os sujeitos forçadamente deslocados de seus países de origem integram documentos enunciativos de sentidos que continuam em disputa e merecem ser estudados, tendo em vista que, como objeto de sentido, se inscrevem em uma arena na qual, discussões e possíveis desdobramentos podem ser produzidos, envolvendo concepções sobre sua função social e objetivos com vistas ao acolhimento dos imigrantes haitianos no contexto do Brasil, principal país do Cone Sul, em termos econômicos e populacionais da América Latina

O que podem as redes de movimentos para o direito à cidade?

No Brasil já se encontram mais de 39 mil haitianos com residência (ACNUR, 2018). Para Cavalcanti (2015, p. 41) “os destinos prioritários são as regiões Sul e Sudeste. O estado de Mato Grosso passou a ser destino ou passagem de imigrantes haitianos a partir de 2012. Em 2014, em quinto lugar, o estado totalizou 910 haitianos com vínculo formal de trabalho no

cenário de 23.017 registrados no país". Porém, não se têm dados oficiais precisos sobre esse fluxo migratório ou sobre as condições de vida e trabalho dessa população no estado de Mato Grosso, na região do Centro-Oeste do Brasil.

O alto custo de vida leva parte dos migrantes a buscar locais alternativos à região central de Cuiabá; muitos inclusive procuram se instalar na cidade vizinha de Várzea Grande, que compõe o aglomerado urbano, onde há disponibilidade de imóveis com preços mais acessíveis para a locação. Além dos bairros afastados, existem também imigrantes que se deslocam para outras cidades do interior à procura de trabalho, geralmente cooptados pelo agronegócio e a construção. É levado em consideração ainda pelos migrantes o valor mais baixo do aluguel, a facilidade de locação dos imóveis e a mobilidade urbana, sendo possível observar que as comunidades de imigrantes estão se formando em regiões próximas às vascularizações de linhas de ônibus ou rodovias bastante movimentadas.

Voltar-se para o território é uma tarefa indispensável, e de um modo fundante: a partir do alargamento da dimensão da política que tem se dado por intermédio das questões colocadas pelos próprios habitantes da cidade, principalmente os que habitam as periferias. Estes sujeitos resistem ao violento projeto de civilidade amalgamado com o significado do espaço urbano e o fazem buscando fortalecer coletivamente o modo como usam e se apropriam da cidade. Ainda alertam os "de fora" no sentido de que já não basta a presença do espaço vivido mesmo que concebido por outrem; é preciso criar condições particulares de produzir mediações concretas, projetos políticos dos "de dentro" que deem conta de produzir, conceber o seu espaço próprio de vivência, de residência e, fundamentalmente, de resistência.

Frente as dificuldades enfrentadas no cotidiano, as redes de movimentos dos imigrantes na cidade vêm se constituindo, segundo Scherer-Warren (1993), em diálogo, com o sentido atribuído por Archer (1991), pela possibilidade epistemológica de ser pensada como *integração de diversidade*. Para a autora, a análise em termos de *redes de movimento* simplifica buscar os significados dos movimentos sociais num mundo que se apresenta cada vez mais como interdependente, intercomunicativo, no

qual surge um número cada vez maior de movimentos transnacionais, como os direitos humanos, entendendo que:

Subjacente ao transnacionalismo, há uma opção que também é ética – humanística. E essa também é a opção da análise em termos de “redes”, ou seja, a do compromisso com os princípios humanísticos que permitem a comunicação, articulação, intercâmbio e solidariedade entre atores sociais diversos. (Scherer-Warren, 1993, p. 10)

Essas redes têm sido formadas por diversos setores sociais. No mapeamento dos setores que dela participam, focamos sobre os que têm desenvolvido atividades sistemáticas e com algum grau de institucionalidade.

A compreensão a respeito dos sentidos de movimentos de redes sociais que atuam na capital mato-grossense evidencia a importância de registrar os repertórios de luta desses movimentos. Vale dizer, as maneiras através das quais estes coletivos agem e compartilham interesses comuns (Tarrow, 2009). Repertórios estes que expressam um conjunto de formas de ações necessárias para que os movimentos sociais, a partir da pesquisa empírica de contextos históricos particulares (Alonso, 2009), sejam inspiradores/formadores de coletivos sociais subjugados pela exploração econômica e sistemas políticos opressores.

Importante destacar que as redes de movimentos no estado se deram de forma gradual, sendo o Centro de Pastoral para Migrantes - CPM, em Cuiabá, capital do estado do Mato Grosso, a referência para acolhimento da maioria dos imigrantes que chegam à cidade. Trata-se de uma entidade mantida por meio de trabalho voluntário e pela parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social e Desenvolvimento Humano da capital. Localiza-se no bairro Bela Vista, na região periférica de Cuiabá.

O entorno dessa pastoral tornou-se um local de referência para os haitianos na capital mato-grossense. Na região vivem muitos migrantes e trabalham outros tantos, sendo possível observar o surgimento de locais com fluxo intenso deles, o que forma um lugar de encontro e sociabilidades. No local, podem-se notar um arranjo cultural e pequenos comércios que empregam parte dos haitianos ou até mesmo são empreendidos por alguns deles, o que parece validar o pressuposto

defendido por Tilly (1990, p. 84) de que “não são os indivíduos que migram, mas suas redes”, podendo significar um processo coletivo mais ou menos estruturado e orientado por valores culturais compartilhados.

Estudo de Silva (2017) evidencia que a centralidade das Pastorais de Migrantes no Brasil para acolhimento dos haitianos no país deveu-se mais à ausência de políticas públicas do que à sua especificidade religiosa, já que grande parte dos imigrantes haitianos não se declara católica, o que faz das pastorais um dos primeiros elos para a busca de instituições públicas de apoio.

Em relação a essas buscas, encontram-se as instituições públicas, principalmente as instituições de ensino como a Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, as escolas estaduais e o Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, que também tem impulsionado redes de movimentos, estabelecendo conexões entre instituições de ensino e de assistência social para fomentar a ofertas de serviços aos imigrantes haitianos, tais como: ofertas de ensino da língua portuguesa, assistência social, apoio jurídico e psicológico, documentação escolar, arrecadações de donativos e ações de integração sociocultural.

Em Mato Grosso - MT, estado com grande presença do agronegócio, o conhecimento da língua portuguesa como segunda língua para o imigrante é fundamental. Falar português tornou-se imperativo aos trabalhadores imigrantes. A emergência de ensinar português para os haitianos, impulsionou o IFMT a integrar as redes de movimentos com eles. Por se encontrar no trajeto das idas e vindas dos imigrantes que chegam a Cuiabá no percurso entre a Pastoral do Migrante, as instalações da Polícia Federal – PF e a Receita Federal - RF, o IFMT iniciou ação de acolhida que resultou no curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Imigrantes, inicialmente ofertado na modalidade de extensão e, posteriormente, transformado em um curso na modalidade de Formação Inicial e Continuada - FIC, inicialmente com 90 vagas distribuídas em 3 turmas regulares formadas por 30 alunos, respectivamente.

A oferta do curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Imigrantes pelo IFMT, ocorre por conta de, nos últimos anos, Cuiabá ter recebido um grande contingente de estrangeiros, principalmente os oriundos do Haiti. De acordo com a direção da Pastoral dos Migrantes, há aproximadamente 2,3 mil haitianos morando na capital do estado. A

maioria deles trabalha na construção civil, sendo que boa parte foi atraída pela oferta de emprego gerada com as obras executadas para a Copa do Mundo, em junho de 2014. Com a conclusão desses projetos, o número de empregos foi reduzido, deixando-os em situação de exclusão social. Além disso, o fato de terem dificuldade em se comunicar na língua portuguesa dificulta ainda mais a busca por emprego em outras áreas. O idioma oficial do Haiti é o francês; no entanto, a maioria se comunica apenas na língua crioulo, que é uma mescla do francês com línguas nativas; muitos também dominam o inglês e o espanhol.

Concomitante às ações da UFMT, o governo do estado da gestão 2010-2014 iniciou uma série de serviços específicos voltados para o público de imigrantes que envolviam, principalmente, qualificação profissional de curta e média duração através de parcerias com empresas e o Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Serviço Nacional da Indústria - SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT.

No contexto de mobilização de direito à cidade pelos imigrantes haitianos, atualmente encontra-se em fase de solicitação de regularização um terreno ocupado anteriormente por alguns moradores brasileiros de Cuiabá que o repassaram mediante pagamento dos haitianos, onde reside em torno de 100 famílias haitianas. Parte dessas famílias já se encontra com residências no local e outras ainda estão em fase de construção das futuras moradias. O terreno fica localizado junto ao Parque Cuiabá, um bairro periférico, bem planejado e tradicional da capital mato-grossense, com boa infraestrutura de comércio e serviços públicos.

Quanto à criação de formas de integração, nota-se uma série de movimentos de algumas lideranças de refugiados haitianos, cujas ações giram em torno da criação e regulamentação de duas entidades representativas, uma gerida pelos próprios imigrantes haitianos, a Organização de Suporte e Atividades dos Migrantes no Brasil - OSAMB, e a outra, que partiu da mobilização da sociedade civil mato-grossense, a Associação de Defesa dos Haitianos Imigrantes e Migrantes em Mato Grosso. Esta, por sua vez, foi fomentada através de mobilizações de artistas, religiosos, educadores e profissionais liberais que, sensibilizados

pelas causas dos refugiados, resolveram organizar a associação para que sirva de suporte aos haitianos residentes no Estado de Mato Grosso.

Os haitianos participam de atividades e cursos ofertados pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei nº 12.513. A Prefeitura Municipal de Cuiabá também buscou dar suporte aos imigrantes, tanto apoiando as ações da Pastoral de Imigrantes, como fomentando a contratação de mão de obra haitiana pelas empresas prestadoras de serviços municipais.

Destacamos que essa dinâmica apresenta intensidade e formas diferenciadas, tanto que a classe artística e de profissionais liberais (que em sua maioria também é do meio artístico) tratou de fomentar o apoio humanitário aos imigrantes de modo que não somente buscasse apoio pecuniário, mas, também, os apresentando como sujeitos sociais ativos e com potencial de contribuir ainda mais para a cultura mato-grossense.

O que se vivencia nos eventos que se sucedem, até o momento, é o fato de os imigrantes buscarem ativamente inserção como protagonistas e não somente nos bastidores, ou espectadores à espera da ajuda vindoura. Atuam nas redes e desempenham atividades laborais no mercado de trabalho, atividades comerciais próprias, tocam instrumentos musicais, dançam, interpretam, pintam, reclamam e atuam como liderança da categoria de refugiados no cenário local e nacional. Tudo isso com potente inserção em redes de movimentos, especialmente das atividades artísticas e culturais, fomentada pela interação com a comunidade cuiabana. Se considerarmos a dimensão política do lugar como a manifestação concreta da política do conflito e do poder, tomando-o propriamente como categoria de análise, será possível fincar bases sobre a vida cotidiana dos coletivos haitianos na cidade de Cuiabá. Para Ribeiro (2009, p. 15),

[...] na vida cotidiana a política não se esvazia na vaga e errônea ideia de banalidade e imediatez do cotidiano (o cotidiano pondo-se como o reino do senso comum). Isso quer dizer que sujeitos espacialmente inscritos, ao se relacionarem, efetivam sua prática no lugar que seja, ao mesmo tempo, território [...].

Tal enunciação é evidenciada por esta mesma autora, ao analisar que “a ação é portadora do tempo na própria espacialidade das técnicas na

medida em que manifesta, no mesmo movimento prático e político, as condições historicamente herdadas e o projeto de sua transformação” (Ribeiro, 2004, p. 34). Nenhum sujeito reivindica ou luta pela banalidade e vaguidade do que se pode chamar de real. Ao contrário, todo sujeito político luta pelo direito a efetivar politicamente o projeto coletivo de transformação.

É dessa forma que se cria uma necessidade de compreender os modos de vida na cidade de quem para ela migra, de maneira a evidenciar a forte busca pela produção de territorialidades que permitam resistir às ações políticas verticalizadas e apresentadas como projeto universal de cidade. A razão de fazê-lo exige uma atenção ao ser habitante que, no tempo presente, se aproxima da ideia de simples condição do habitar, da construção da vida cotidiana por intermédio das relações entre o outro-diverso e os desiguais e entre o lugar, conceito fundamental modificado pelos homens e mulheres que dele fazem uso.

No tempo presente, o lugar tem sido fortemente marcado pelas relações de poder e se mostrado como possível via de organização de novas práticas à luz de conflitos entre estruturas de poder. Daí poder-se pensar na ressignificação do conceito território, agora usado e praticado pelos sujeitos políticos habitantes da cidade, migrantes e locais. Fala-se aqui, portanto, não só do modo como o “urbanizado” se habitua com o espaço urbano, mas também das táticas e estratégias de elaboração de resistências, partindo e desembocando sempre no princípio da co-presença e da coabitAÇÃO.

A leitura do modo como os haitianos buscam as redes de movimentos para dar sentido à produção da vida em Mato Grosso nos faz problematizar sobre a atuação destes sujeitos na relação com a produção social do espaço urbano com vistas à apropriação do “direito à cidade” (Lefebvre, 1990). A negação deste direito é analisada por este autor ao discutir que a expansão do urbano para as periferias das metrópoles faz com que diversos problemas sociais estejam relacionados à precarização urbanística, caracterizada pela insuficiência de equipamentos públicos culturais, entre eles o equipamento público escolar, a acessibilidade e mobilidade urbana, além da falta de espaços verdes e de espaços públicos.

No diálogo com este sociólogo francês, Santos (1993) recupera que o processo de urbanização no Brasil está associado intrinsecamente

ao crescimento da pobreza. Para o autor, nas grandes cidades o que se deu foi a “urbanização da pobreza”, atingindo, de forma brutal, populações que se deslocam para as metrópoles. Mas são, sobretudo, as perguntas feitas por Lefebvre (*idem*) que nos levam a pensar sobre as possibilidades de se viver o direito à cidade dos imigrantes haitianos, ou seja: como criam redes de sociabilidades para escreverem e se inscreverem na produção da vida na cidade para a qual migram? Em correlato a esta pergunta, como(re)criam possibilidades de realizarem o “Direito à Cidade”?

Consideramos que esses sujeitos têm potencial para compor um polo na correlação de forças que determina a ação dos poderes públicos, exercendo pressões para assumirem a formulação de políticas públicas destinadas à implantação dos bens e equipamentos culturais coletivos demandados pelos movimentos de redes.

Tais movimentos colocam nos haitianos que (re)criam formas de produção social do espaço urbano, tensionando, por meio de suas ações políticas, a rigidez e a hierarquização das organizações tradicionais. O fazer político desses sujeitos corrobora para a produção de diferentes territórios na cidade ao mesmo tempo em que, por meio deles, tornam-se sujeitos da política e sujeitos políticos portadores de projetos de sociedade nos quais o “direito à cidade” é parte inalienável.

O entendimento das relações multi escalares, principalmente as que ocorrem entre o local e o global, decorre dos múltiplos aspectos que a globalização inscreve nas sociedades contemporâneas. Os acontecimentos que se deflagram ultrapassam as fronteiras do local, sendo, por sua vez, também globais, porém a sua materialização se dá no lugar (Santos, 2003), como pode ser apreendida nos movimentos de migração, entre outros processos e fenômenos sociais. Como consequência da globalização, observamos a descentralização da acumulação do capital combinada por aquilo que muitos autores intitulam “desterritorialização” financeira global. Isso diz respeito ao fim das barreiras estatais (ou fronteiras nacionais) pelo seu pretenso enfraquecimento, assim como ao avanço dos impactos da virtualidade da acumulação cada vez mais flexível do capital, proporcionada pelas tecnologias da informática (Haesbaert, 2009) e desregulações sociais que afetam trabalhadores que se movem em diversos territórios.

Um dos impactos gerados pelo período técnico-científico-informacional (Santos, 2006) está na articulação e na justaposição, cada vez mais intensificada, entre o local e o global. Desse modo, no lugar se realiza a mundialidade em formação e o local enquanto especificidade concreta (Carlos, 2007). Como ressalta Santos (*ibidem*), “cada lugar é, à sua maneira, o mundo [...], mas também, cada lugar, irrecusavelmente, imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais” (p. 201). O acontecer solidário, como esclarece o autor, se dá no lugar, sendo este definidor de usos, valores, identidades, ações etc.

O lugar, além disso, compartilha um elemento integrador com o território que o retira da esfera do vivido à luz de uma temporalidade esvaziada de história, posicionando-o no lócus também da vivência, mas, sobretudo, dos enfrentamentos diários que alargam o próprio sentido de vida. Para além da dimensão do vivido e dos laços identitários, o lugar, hoje, abriga movimentos curtos e acelerados, lentos e ritmados por temporalidades distintas que constroem verdadeiras tramas de sentidos, de poder e de praticar a política da e na cidade.

As solidariedades implicam a coexistência no lugar, em geral, compostas por grupos de interesses e clivagens sociais antagônicas, daí os tensionamentos entre as múltiplas esferas do poder local que compõe a metrópole de Cuiabá, na qual são mobilizadas redes de movimentos de apoio aos imigrantes haitianos.

Considerações finais

No capítulo, corroboramos para o entendimento de que a pessoa refugiada é oriunda de fatores econômicos e extraeconômicos de um país, seja por ordem política, econômica, seja por eventos naturais de grandes proporções. São fatores que produzem o fenômeno de deslocamentos forçados, em decorrência do esgotamento de qualquer possibilidade de um indivíduo ou de uma população permanecer em país ou continente, extrapolando a concepção de fronteira. No Brasil, quase a totalidade dos coletivos haitianos não são reconhecidos como refugiados. Em virtude deste não reconhecimento, a solução para o seu acolhimento se efetua

através do Visto Humanitário, o que impõe limites para implementação de políticas públicas de longa duração.

Esta alternativa, segundo o governo brasileiro, se dá pelo fato de os imigrantes não atenderem o que preconiza a Convenção de Genebra, muito embora um número considerável tenha chegado ao país após o grave conflito político que resultou em guerra civil, ou seja, bem antes da catástrofe que acometeu o país no ano de 2010.

Do ponto de vista dos marcos jurídicos, o Brasil segue a tendência de implementar leis de caráter civilizatório e consistentes, mais bem elaboradas e específicas, tratando o assunto de migração e refúgio com o sentido sublinhado pelos tratados e pelas convenções internacionais aos sentidos atribuídos ao escopo jurídico. No entanto, os sentidos atribuídos às políticas migratórias para os coletivos haitianos mostram-se frágeis quando se busca aplicar a categoria de refugiados a estes coletivos. As condições de entrada e permanência dos haitianos no Brasil extrapolam os enunciados jurídicos, sendo necessário mobilizar redes de movimentos que possam produzir as condições de vida digna destes coletivos nas cidades em que buscam acolhimento e criam laços de solidariedades no território.

As solidariedades das redes de movimentos implicam a coexistência no lugar como potências que viabilizam modos e estratégias de reivindicar o direito à cidade. Desse modo, quando voltamos nosso olhar para as adversidades dos haitianos em Mato Grosso, nos colocamos diante das particularidades do processo de apropriação e (re)significação do lugar e, também, percebemos a importância que o território tem para a existência dos coletivos haitianos na capital mato-grossense.

A dinâmica diária dessas ações propicia, de certo modo, aos imigrantes ampliarem sua condição de viver o direito à cidade. Além disso, há uma atenção para as dificuldades que são enfrentadas pelas juventudes com baixo perfil de escolarização, e é através do saber olhar, ouvir, sentir junto a estas que a cartografia da ação se oferece como ferramenta potencial para os mapeamentos das ações das juventudes em suas demandas citadinas de se viver em espaços de encontros e de esperanças.

Referências

ARCHER, Margaret. Sociology for One World: Unity and Diversity. **International Sociology (Journal of the International Sociology)**. v. 6, n. 2, p. 131-147, 1991.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORROMEU, Antonio. **Direitos humanos nas perspectivas de refugiados haitianos em Cuiabá-MT**. 2020. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.741**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores Saúde. **Área de imprensa**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/notas-a-imprensa/18622-visto-humanitario-para-haitianos>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE, 2017.

Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf Acesso em: 02 abr. 2020.

CARLOS. Ana Fani. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: FFLCH, 2007.

CARNEIRO, Wellington; COLLAR, Janaína. Reflexões sobre a questão racial e refúgio no sistema brasileiro. In: SILVA, César Augusto (Org.).

Direitos humanos e refugiados. Dourados: Ed. UFGD, p. 57-76, 2012.

CAVALCANTI, Leonardo. Imigração e mercado de trabalho no Brasil: características e tendências. Cadernos Obmigra – **Revista Migrações Internacionais**, p. 35-47, Brasília, 2015.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas, SP: Alínea, 2012. v. 1, p. 52-71.

FELDMAN-BIANCO, Bela. et al. Dossiê: Imigração Haitiana no Brasil: Estado das Artes. **Revista Periplos.** Revista de investigación sobre migraciones. v. 1, n. 1. Disponível em: [periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/issue/...file:///C:/Users/Pesquisa/Downloads/1787-529-PB%20\(1\).pdf](http://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/issue/...file:///C:/Users/Pesquisa/Downloads/1787-529-PB%20(1).pdf). Acesso em: 10 nov. 2019.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização:** do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** São Paulo. Ática, 1990.

JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; LEMOS SILVA, Sarah; TONHATI, Tania; LIMA COSTA, Luiz Fernando. **Ob-**

servatório das Migrações Internacionais. Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2023.

MILESI, Rosita.; CARLET, Flávia. Refugiados e Políticas Públicas. In: SILVA, C. A. (Org.). **Direitos humanos e refugiados.** Dourados: Ed. UFGD, 2012. 144 p. 2012

PIMENTEL, Marília. **O dramático vai e vem dos haitianos.** 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/.../o-dramatico-vai-e-vem-dos-haitianos>. Acesso: 12 nov. 2020.

RIBEIRO, Ana Torres. Cartografia da ação social, região latino-americana e novo desenvolvimento urbano. In: POGGIESE, Hector.; COHEN, Tamara Tania Egler. (Orgs.). **Otro desatollo urbano:** cuidadinduyente, justicia social y gestem democrática. Buenos Aires: CLASCO, p. 147-156. 2009.

RIBEIRO, Ana Torres. Lugares dos saberes: diálogos abertos. In: BRANDÃO, M. A. **Milton Santos e o Brasil.** São Paulo. Ed. Perseu Abramo. 2004. Parte I, cap. 1, p. 39-49.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, Milton. **A urbanização Brasileira,** São Paulo: Hucitec, 1993.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos.** São Paulo: Editora Loyola, 1993.

SILVA, Sidnei Antonio. Imigração e redes de acolhimento: o caso dos haitianos no Brasil. In: **R. Bras. Est. Pop.**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1,

p. 99-117, jan./abr.2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v34n1/0102-3098-rbepop-34-01-00099.pdf>. Acesso: 20 nov. 2019.

TERESI, Verônica Maria; HEALY, Claire. **Guia de referência para a rede de enfrentamento ao tráfico de pessoas no Brasil**. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Justiça, 2012.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Alex Luiz de Oliveira Vieira. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEDU/UERJ) (2024) na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal Fluminense (2015). Possui especialização em Ensino de História da África pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II (PROPGPEC/CPII). Tem interesse em História do Brasil República, em Ensino de História da África e dos Afro-brasileiros e em Educação Popular, com ênfase em Pré-Vestibular Populares. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT/CNPq).

Ana Valéria Dias Pereira. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPEGEdU/UNIRIO), com Doutorado Sanduíche na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade da Coruña (UDC), Galícia/Espanha (Etapa do Doutorado Sanduíche financiado pela CAPES). Mestrado em Educação (Processos Formativos e Desigualdades Sociais/ Políticas, Direitos e Desigualdades) pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Professora de História na SEEDUC/RJ, Supervisora Educacional na SEMED/SG. É membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPEJAT).

Antonio Borromeu. Mestrado em Educação - em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na linha de Pesquisa: Políticas, Direitos e Desigualdades pela Universidades do Estado do Rio de Janeiro / FFP - UERJ (2020). - Licenciatura em Biologia pelo Centro de Ensino Superior de Ariquemes (2019) - Graduação em Biomedicina pelo Centro Universitário - UNIRONDON (2012). - Atua como servidor público federal, na função de técnico administrativo nível médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT. É membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT) da Faculdade de Formação de Professores / FFP – UERJ.

Cacilda Fontes Cruz. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Mestrado Profissional em Ensino de História (2018) na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1995), bacharelada em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) com Especialização em Psicopedagogia Diferencial pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996), e em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ/Campus Nilópolis) (2022), ambos a nível de Pós-graduação Lato - Sensu. É membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da Classe Trabalhadora (PPEJAT) da Faculdade de Formação de Professores / FFP – UERJ.

Edilaine Melo de Souza. Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Graduada em Matemática pela Universidade do Grande Rio (2003), especialização em Novas Tecnologias do Ensino de Matemática pela Universidade Federal Fluminense (2014) e em Matemática do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Castelo Branco (2005). É professora de Matemática na rede municipal de Magé e na Rede CEJA - modalidade semipresencial da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Diretora Adjunta no Colégio Estadual Prof. Alda Bernardo dos Santos Tavares, nos anos de 2010 e 2011, e Dinamizadora da Rede CEJA na Fundação CECIERJ, entre os anos de 2014 e 2020. É membro do Grupo de Pesquisa PPEJAT (Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da classe Trabalhadora - FFP/UERJ).

Elaine Passos Pereira. Mestre em Ciência da Informação na área de concentração: Dimensões Contemporâneas da Informação e do Conhecimento, na linha de pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense (PPGCI/UFF). Doutoranda em Educação, na linha de pesquisa: Políticas, Direitos e Desigualdades do Programa de Pós-Graduação em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGEdu) da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Possui

graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal Fluminense, especialização em Arteterapia em Educação e Saúde, com direcionamento para o estudo da Biblioterapia. É membro do Grupo de Pesquisa PPEJAT (Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da classe Trabalhadora - FFP/UERJ).

Gabriela Silva. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Graduada em Letras pela Universidade Federal Fluminense e História pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. É professora de Língua Portuguesa e Literatura na Rede Estadual de Ensino. É membro do Grupo de Pesquisa PPEJAT (Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da classe Trabalhadora - FFP/UERJ).

Glasiele Lopes de Carvalho Ribeiro. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais na linha de Pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Mestre em Educação pela mesmo Programa. Possui especialização em Gêneros textuais e Interação pelo Centro Universitário Plínio Leite (2009), graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Plínio Leite (2007) e em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (2018). Professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual do Rio de Janeiro. Bolsista de Doutorado Capes. É membro do Grupo de Pesquisa PPEJAT (Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da classe Trabalhadora - FFP/UERJ).

Handerson Fábio Fernandes Macedo. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ); Mestre pelo mesmo programa na linha de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades. Possui Especialização em Docência e Educação Básica pela Universidade Federal Fluminense (2013), graduação em História pela FFP-UERJ (2009) e graduação em Direito pelo Centro Universitário Plínio Leite (2007). É professor de História da rede estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC) do Rio de Janeiro. É membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da classe Trabalhadora - FFP/UERJ (PPEJAT/CNPq).

Jessé Rodrigues Magalhães. Graduado em Direito pela Universidade Estácio de Sá (2017), advogado sob a OAB/RJ 221.619 e licenciado em Ciências

Biológicas pela Universidade Salgado de Oliveira (2010). Mestrando em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais - Universidade do Estado do Rio de Janeiro na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Atualmente é professor 1 da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói (18 anos) e professor 1 da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói (3 anos). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atuou como diretor-adjunto na E. M. Dr. Alberto Francisco Torres, escola pública de educação básica que atende do 1º ao 9º ano de escolaridade e EJA, atualmente como Coordenador de Aceleração das Aprendizagens e Progressão Parcial na Secretaria Municipal de Educação de Niterói. É membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da classe Trabalhadora - FFP/UERJ (PPEJAT/CNPq).

Marcia Soares de Alvarenga. Doutora em Educação pela UFRJ (2003), Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)- Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP) com atuação na graduação e do quadro de docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Pós-Doutorado em Educação pela UFMG com bolsa CNPq e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Évora. Licenciada em Pedagogia (UERJ). Foi membro titular do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão da UERJ (2012-2014 e 2014-2016). Procidentista /UERJ com bolsa FAPERJ. Líder do Grupo de Pesquisa -Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPEJAT-CNPq).

Marcos Vinícius Reis Fernandes. Doutorando em Educação pelo Programa Políticas Públicas e Formação Humana. Mestre em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPG-EDU) da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-graduado no Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e no Curso de Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica do Colégio Pedro II. Graduado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ/FAETEC) e em Matemática pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR)

Maria Beatriz Lugão Rios. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais, na linha de pesquisa Políticas, Direitos e Desigualdades. Mestre em Educação pela UFF. Professora de Artes da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Licenciatura em Artes pela UFRJ. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPEJAT). Militante do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE/RJ).

Maria de Fátima Rodrigues Torres de Oliveira Mello.

Mestre em Educação pelo PPGedu UERJ. Pedagoga, graduada pela FIPL, com especialização em Psicopedagogia. Advogada, graduada pela UFF, com especialização em Direito Público e Privado pela EMERJ. Formação em Educação Sistêmica pelo IDESV. Formação em Mediação Escolar pela Universidade Lusófona do Porto. Formação em Constelação Familiar e Sistêmica pela Hellinger Schule (Bad Reichenhall/Alemanha & Brasil). Coordenadora do Núcleo de Mediação da Comissão de Sistema de Gestão de Conflitos. É membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos da classe Trabalhadora - FFP/UERJ (PPEJAT/CNPq).

Marta Moraes. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Possui graduação em História pela Faculdade de Humanidades Pedro II (1985) e especialização em Educação Brasileira e Movimentos Sociais pela Universidade Federal Fluminense (1999). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPEJAT/CNPq). Militante do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE/RJ).

Mônica Paiva Volpato dos Santos. Licenciada em Pedagogia pela UERJ. Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ com bolsa CAPES. Gestora de Projetos Educacionais. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão de projetos socioeducativos, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação em periferias urbanas, educação de jovens e adultos trabalhadores, educação profissional, educação popular direito à educação e movimentos sociais. É membro do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (PPEJAT/CNPq).

Este livro é fruto dos encontros de estudos e de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de PPEJAT/CNPq e instiga a, pelo menos, duas leituras. Em uma, cada capítulo mostra a realidade das escolas, dos estudantes e profissionais da educação atingidos pela barbárie das políticas neoliberais em curso. Em outra leitura, em seu conjunto, o livro mostra que cada vez mais o campo educacional não se constitui fora da relação dialética entre Trabalho e Educação; entre Estado e Sociedade; entre o local, o nacional e o global.

Assim, os autores e as autoras mostram que os processos de desigualdades sociais e, em específico, educacionais atualizam os horizontes críticos do pensamento social e de pesquisas militantes a partir das múltiplas e conexas contradições produzidas pelo sistema do capital. Ao longo dos seus capítulos, o livro expressa os desafios epistemológicos e metodológicos enfrentados por seus autores e autoras e também expõe os movimentos aos quais se lançam nas lutas contra a barbárie. A despeito disto, autores e autoras, animados pela perspectiva de futuro, afirmam em suas pesquisas militantes o direito à educação na concepção da formação humana emancipadora de jovens e adultos da classe trabalhadora.