
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



Revista Cocar. Edição Especial N.031/2024 p.1-19

ISSN: 2237-0315

Dossiê: Educação de Jovens e Adultos, currículos e práticas educativas

A Política da Educação de Jovens e Adultos na Bahia: do Currículo ao Direito à Educação

Policy of youth and adult education in Bahia: from curriculum to the Right to Education

Elisângela Lopes Marques
Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Salvador-Brasil
Patrícia Lessa Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Salvador-Brasil
Ana Célia Tanure
Secretaria de Educação do Estado da Bahia
Feira de Santana-Brasil

Resumo

O estudo problematiza as políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos contextos de reformas educacionais empreendidas no período de 2016 a 2022, colocando-a em suspenso: do currículo ao direito à educação. A análise desta pesquisa se inscreve na abordagem qualitativa, a partir de fontes bibliográficas e documentais para compreender a política de EJA na Bahia, implementada a partir do Organizador Curricular da EJA (OCEJA), no contexto do reformismo educacional no Brasil, e as relações que estabelecem com as necessidades formativas dos estudantes jovens e adultos. A síntese essencial desse quadro de mudanças curriculares assumidas no documento Orientador Curricular da Educação de Jovens e Adultos (OCEJA) está na contradição que o constitui: a quem é assegurado o direito de aprender em um desenho curricular sob a lógica da exclusão?

Palavras-chave: Política; Currículo; EJA.

Abstract

The study problematizes policies for Youth and Adult Education in the context of educational reforms undertaken in the period from 2016 to 2022, putting youth and adult education on hold: from the curriculum to the right to education. The analysis of this research is part of a qualitative approach, based on bibliographic and documentary sources to understand the EJA policy in Bahia, implemented based on the EJA Curricular Organizer (OCEJA), in the context of educational reformism in Brazil, and the relationships that establish with the training needs of young and adult students. The essential synthesis of this framework of curricular changes assumed in Curriculum Guidance document for youth and adult education (OCEJA) is the contradiction that constitutes it: who is guaranteed the right to learn in a curricular design under the logic of exclusion?

Keywords: Policy; Curriculum; EJA

1. Introdução

A necessidade da educação de jovens e adultos é uma realidade incontestável no Brasil, impulsionado por um vasto conjunto de causalidades que historicamente esteve ligado à negação do direito à educação desde a infância. Do Brasil Colônia, passando pela República, o Estado Novo, os esforços de movimentos pela Educação Popular até a promulgação da Constituição Federal de 1988, o país acumula um passivo educacional com o seu povo pautado na negação de direito humano fundamental, imprescindível como porta de acesso a demais direitos, além de limitados para a inserção produtiva, o acesso a renda, bem-estar e participação política.

De modo que, o contexto do currículo, aqui entendido enquanto política de conhecimento, formação e cidadania para jovens e adultos restou como campo de disputa e, sujeito, especialmente, à ascensão e configuração das políticas sociais e econômicas planejadas e executadas sob a luz do taylorismo/fordismo e do pragmatismo, com justificativas retóricas do neoliberalismoⁱ, neoconservadorismoⁱⁱ e neogerencialismoⁱⁱⁱ de eficiência, de agilidade, de economicidade constituindo uma dinâmica de mudanças significativas a partir da gestão da educação pública. (Apple, 2005; Singer, 2008; Rummer, 2009).

Assim, a gestão das políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos na Bahia é o tema da pesquisa, tomando por base o cenário de reformismo educacional no Brasil. São quatro os documentos de investigação: (a) a Resolução nº 01/2021, que institui as 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; (b) a Lei 13.415/2017 que altera a Lei nº 9.394/1996; (c) a Política de EJA na Bahia (2009) e (d) o Documento Orientador Curricular da Educação de Jovens e Adultos (OCEJA, 2022).

E, esses documentos remetem ao problema de partida para a investigação: de que maneira os documentos jurídico-normativos implementados no conjunto de reformas educacionais empreendidas no Brasil no período de 2016 a 2022 respondem às necessidades formativas históricas dos sujeitos de direito da EJA? Diante do caráter político das mudanças engendradas no país e dos conflitos e disputas no campo educacional, são poucas as respostas e muitas perguntas, com fim de complementar essa análise, duas questões se somam a reflexão: em que medida o gerencialismo impacta sobre o currículo

e práticas educativas assegurando a reposição da escolaridade não realizada? Qual o lugar do OCEJA no cenário de reformismo educacional da EJA no contexto da Bahia?

Para ancorar a análise teórica, este estudo avança na vertente histórico-crítica, investigando a gestão da política e suas interlocuções com o currículo, a partir de Apple (2005), Arroyo (2013), Bourdieu (2023), Sacristán (2013), Paro (1999; 2018), Libâneo (2015), Laffin e Dantas (2015), Di Pierro (2000; 2015; 2022), Dantas (2020), Parente (2020). O caso para a investigação se assenta na política em vigor no Estado da Bahia. Trata-se de pesquisa documental, voltada aos documentos oficiais da Política de EJA no Estado da Bahia, o documento Organizador Curricular da EJA, à luz do cenário do reformismo educacional instaurado no Brasil no período de 2016 a 2022.

O caminho percorrido para o estudo foi trilhado em três etapas: primeiro, uma breve análise do cenário da educação de jovens e adultos no Brasil ao direito à educação. Em seguida, a política de EJA no Estado da Bahia foi analisada conforme refletido nos documentos normativos de 2009, com especial atenção à Resolução nº1/2021. Por fim, a análise do Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos, implementado em 2022 encerrou a investigação documental para efeitos da pesquisa.

2. O complexo cenário da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Se por um lado, na educação brasileira foi possível vislumbrar documentos jurídicos-normativos intencionados para a regulamentação de políticas para atender a necessidade da educação de jovens e adultos, por outro, sobram críticas e questionamentos sobre as tendências teóricas-políticas-econômicas que vêm orientando a gestão das políticas e programas educacionais que implicam tanto na qualidade da EJA, quanto na redução do analfabetismo e escolaridade das juventudes e adultos.

Embora, não se negam os avanços no campo teórico e jurídico que afirmam a EJA enquanto política reparadora e garantidora do direito à educação aos sujeitos excluídos dos sistemas de ensino, pretos e pardos com marcador social da pobreza, estudos realizados por Di Pierro (2000), Rummert (2009) e Dantas (2020) advertem que a execução dessas políticas públicas, ou seja, a gestão das políticas educacionais, ao longo das últimas três décadas (1988 - 2018), não deu conta de efetivar o direito à educação, persistindo no país, jovens e adultos analfabetos, inclusive com anos de escolarização e, não concluintes da educação básica.

Os dados recentes do Censo de 2022 (IBGE, 2024) apontam que no Brasil, 7% da população, com mais de 15 anos, é analfabeta, o equivalente a 9 milhões de brasileiros. Os indicadores de analfabetismo e baixa escolaridade são ainda mais expressivos na região nordeste do país. De acordo com o Censo de 2022 (IBGE, 2024) o resultado da taxa de analfabetismo na Região Nordeste (14,2%) representa valor duas vezes maior em relação à média nacional (7,0%). A atenção, também, se volta para a juventude, pois, os grupos etários acima de 20 anos apresentam taxas de 2,6 a 3,9 vezes maiores do que as registradas na Região Sul (0,9%) e Sudeste (1%).

A última PNAD contínua (2023) indica que 68.036.330 brasileiros, de todas as faixas etárias com 18 anos ou mais, não possuem a escolaridade básica obrigatória, evidenciando gerações que não ocuparam os lugares de acesso ao patrimônio cultural, científico e técnico engendrados das gerações anteriores. Essa realidade já em si indica o desafio do Estado para alcançar a reparação e correção das insuficiências que persistem na educação brasileira e que tem instituído no país um processo de exclusão das juventudes da escola antes de completarem os ensinamentos fundamental e médio.

Quanto analisado nível de instrução^{iv} no Brasil das pessoas de 25 anos ou mais de idade que terminaram a educação básica obrigatória, a PNAD Contínua de 2023 divulgou dados indicando que a proporção daqueles que concluíram o ensino médio alcançou a taxa de 54,5%. Entretanto, quando se faz o recorte para a Região Nordeste, verifica-se que, apenas, 45,6% da população de 25 anos ou mais concluiu a etapa de ensino. Ou seja, mais da metade da população nordestina, acima de 25 anos, não concluiu a educação básica.

Nesse ponto, cabe enredar uma comparação com dados internacionais produzidos pela OCDE, que apontam o desenvolvimento e as desigualdades educacionais em diversos países. O Programa para Avaliação Internacional de Competências de Adultos (PIAAC) foi realizado em três momentos: 2011 - 2012, 2014 - 2015 e 2017 - 2018. Segundo os dados da pesquisa, a percentagem média entre os países estudados, de adultos que não alcançaram a escolaridade básica obrigatória, no grupo etário 25 a 34 anos é de 17% e no grupo de 55 a 65 anos é de 36%.

A média da OCDE apresenta percentual bem abaixo da taxa brasileira, indicando que muitos países de capital desenvolvidos já superaram o analfabetismo e a subescolarização da população. Contudo, quando comparados com os dados dos países da América Latina,

como Chile, Equador e Peru percebe-se que as porcentagens são superiores à média do grupo de países analisados e apresentados pela OCDE.

A apresentação dos dados produzidos pela agência internacional constitui a materialidade do desafio, ainda presente, no Brasil e outros países do mundo. Interessamos problematizar que mesmo diante de imenso contingente de pessoas subescolarizadas, os indicadores apontam a redução das matrículas dos sujeitos jovens e adultos ao longo dos últimos anos, o cenário da EJA expõe o que, lá atrás, o Documento Base da Educação de Jovens e Adultos integrada ao Nível Médio (2007) evidenciava: apenas um terço da população brasileira que consegue ir à escola não chega à metade do ensino fundamental de oito anos. Em 2023, as matrículas na EJA seguem em declínio. Os dados aqui apresentados destroem o mito do direito à educação.

Diante do histórico de inconclusões e abandonos cabe perguntar: até quando a EJA? Para os quase 70 milhões de brasileiros que não alcançaram a escolaridade básica, Di Pierro (2022) aponta o caminho: “a educação de adultos é uma porta de reinserção dessa juventude pobre para a qual o sistema escolar não conseguiu garantir a permanência e aprendizagem”.

Ao referendar essas mesmas observações em seus estudos, Rico e Raichelis (1999), Apple (2005), Boschetti *et al* (2008), Singer (2008) Dowbor (2017) advertem sobre as condições objetivas e determinantes que estruturam o sistema educacional brasileiro, cuja prevalência da exclusão mantém os indicadores de analfabetismo e baixa escolaridade, sobretudo, produzindo impactos sobre a EJA. Esses determinantes políticos e socioeconômico, quando no contexto do Estado Neoliberal que enfatiza e “sustenta que o bem social é maximizado se maximizam o alcance e a frequência das transações de mercado” (Harvey, 2008, p.4) resultam na retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social, como a educação.

De modo que na educação, conforme esclarece Harvey (2008) os princípios do neoliberalismo se tornaram hegemônicos como modalidade de discurso e tem afetado os modos de pensamento e compreensão dos processos educativos, como exemplo, a gestão por resultados, a responsabilização individual e a priorização da lógica de mercado. Logo, o empreendedorismo, a ênfase nas competências e a meritocracia pautam a oferta e o currículo da EJA, redefinindo os conceitos de conhecimento, cidadania e do papel da escola.

Na mesma direção, os princípios pautados na eficiência, eficácia e economicidade estruturam o neoliberalismo e seus derivados^v: neoconservadorismo e neogerencialismo. Todos os novos modos de operação e gestão do capitalismo sustentam o modelo de execução das políticas sociais, já algumas décadas, e tem promovido menos ajustes e mais descontinuidades e rupturas, mantendo, assim, as negações históricas que perpetuam as desigualdades educacionais que cerceiam o direito fundamental a conclusão da educação básica no país, provocando o alijamento de direitos de cidadania. Nessa direção, entender o modo como a política da EJA vem sendo executada pode ajudar desatar os nós que mantêm essas violações de direitos.

3. O Direito à Educação de Jovens e Adultos

Para este estudo, assumimos que a via para a superação do analfabetismo, escolarização, qualificação e cidadania de jovens e adultos no Brasil têm marco legal, a partir de 1988, com a promulgação da Constituição Federal que em seu artigo 6º assegurou o direito à educação, como o primeiro dos direitos fundamentais sociais, que seguiu detalhado nos artigos 205º ao 214º. A contar desse momento, ficou legalmente garantindo a oferta de classes de EJA aos sujeitos que não tiveram acesso e/ou concluíram os estudos em idade própria.

Entretanto, a universalização do acesso promovida pela força da Lei não veio acompanhada das regulamentações em forma de políticas sociais necessárias para assegurar acesso, permanência e sucesso no percurso escolar. Ao contrário, a escola – instituição que reproduz de maneira idêntica as classificações e exclusões sociais, econômicas e políticas do Estado registram índices de reprovação e evasão que produzem distorção idade-série, criando um círculo vicioso gerador de inconclusões e exclusões escolares que, tem como consequência, jovens e adultos analfabetos, subescolarizados, perpetuando a desigualdade educacional, socioeconômica e política em parte da população brasileira.

No contexto de exclusões, desigualdades e ampla vulnerabilidade, o direito à educação é fundamental para a existência e garantia a demais direitos, contudo, igualmente valioso é a compreensão da educação como direito, visto que nessa acepção ela é estratégica para a classe trabalhadora e seus filhos por ampliar a politização, despertar para a luta social, para a autonomia e para a liberdade. Para Claude (2002) a

educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta assumindo status de direito humano. E acrescenta:

[...]trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna (Claude, 2002, p.37).

Conforme Claude anuncia trata-se do direito humano à Educação, para todos. Entretanto, a forma de gestão das políticas públicas para a EJA, do financiamento, da formação de professores, à política curricular indica baixo impacto sobre o fenômeno do analfabetismo, baixo letramento e escolaridade da população jovem e adulta evidenciando o processo inacabado de democratização da educação no Brasil e, portanto, que o direito à educação permanece em condição de disputa (Silva, 2020).

4. As Políticas para o Currículo de Jovens e Adultos

Para responder à questão da pesquisa foi traçado um percurso metodológico que abarcou uma abordagem qualitativa, com fontes bibliográficas e documentais, utilizando o método dialético defendido por Marconi e Lakatos (2003) como estratégia capaz de identificar contradições e produzir conhecimento através do confronto de ideias e reflexões sobre os documentos analisados e triangulados com fontes teóricas já produzidas. A triangulação foi adotada nesta pesquisa por entendermos que a “[...] triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 19). Assim, a partir dos documentos jurídico-normativos, explorou-se o tema, gerando poucas respostas e muitas perguntas.

Nesse caminho, para o entendimento do movimento das reformas implementadas na Bahia e o seu impacto sobre o currículo e as práticas educativas integradas às necessidades dos sujeitos, fez-se o recorte no período que compreende os anos de 2016 a 2022.

4.1 As mudanças impulsionadas na EJA no bojo da BNCC.

Seguindo a análise dos documentos implementados a partir de 2016 no Brasil, um ponto a se problematizar é a consolidação do projeto em curso que (des) caracterizam as necessidades curriculares dos sujeitos da EJA: a Resolução nº 01/2016^{vi}, a Resolução nº

03/2018^{vii} e mais adiante, a Resolução CNE/CEB nº 01/2021, conforme analisadas. Estas resoluções estabelecem e, somadas, ratificam as diferentes formas de oferta e organização da Educação de Jovens e Adultos, incluindo a oferta curricular de até 80% (oitenta por cento) da carga horária a distância. Ao estabelecer essas diretrizes, a política propota define a EJA à distância, “desde que haja suporte tecnológico - digital ou não - e pedagógico apropriado” (CEB/CNE, 2018), mas, sobretudo, deslegitima aquilo que há de mais forte e significativo na educação de jovens e adultos: um currículo com função reparadora, equalizadora e qualificadora (Cury, 2009). E, refletindo sobre os sujeitos da EJA e as necessidades curriculares dessa modalidade de ensino Vasques, em 2019, já questionava em como articular EJA, modalidade inerente a uma prática dialógica, de participação e compartilhamento de saberes com ensino a distância.

Como possibilitar interação e trocas de experiências, vivências, percepções mediados por recursos tecnológicos nem sempre eficazes? Como substituir a escuta e a fala espontâneas que se dão pelo contato entre sujeitos nos seus olhares, sentires, potencializando elementos de criatividade que se dão por meio delas, tomando como referência salas de aulas de algumas unidades de ensino, onde recursos básicos são deficitários, como reputar que a tecnologia estará a serviço do processo de ensino e aprendizagem? (Vasques, 2019, p.2)

Contudo, o contexto de expansão tecnológica foi impulsionado no período da Covid 19 pela necessidade de implementar aulas remotas diante da suspensão das atividades escolares, à exigência do governo federal em alinhar todos os currículos escolares à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Governo do Estado da Bahia implementou mudanças curriculares para a EJA com o propósito de realizar o alinhamento dessa modalidade à BNCC.

A Resolução nº01/2021, nascida no reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outras legislações relativas à modalidade, justificada segundo esse parecer a partir da percepção de necessária adequação das Diretrizes Nacionais da EJA aos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações e normas de recente promulgação.

As diretrizes que a resolução promulga impõem substancialmente alterações significativas no currículo da EJA. Dessa forma, determina em sua forma, abrangência e avaliação as seguintes mudanças a serem consideradas para a EJA no seu Art 1º:

I – ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC);

- II – à Política Nacional de Alfabetização (PNA); (...)
- V – à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD);
- VI – à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; e [...].(Bbrigada, 2021).
- VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado.

Vale considerar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018, é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A base, segundo o MEC, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Entretanto, sofreu críticas em relação a não considerar a EJA no seu escopo.

Em relação à organização, a resolução nº 1/2021 determina que a EJA pode funcionar de forma presencial, à distância, articulada à formação profissional e com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Cada organização exposta aqui demanda políticas públicas específicas para sua efetiva implementação. Entretanto, há uma distorção entre o que proclama a legislação brasileira e o que é ofertado e implementado nas escolas.

Por certo, no âmbito das políticas educacionais, especialmente as políticas voltadas à EJA necessárias a garantir direitos educacionais de pessoas alijadas do seu percurso escolar em tempo adequado, é necessário garantir políticas que legitimem essa modalidade na condição de direito, mas acima de tudo, de fato. Em relação à abrangência o Art. 4º da resolução 01/2021, determina que os cursos EJA serão ofertados para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, considerando seguintes características:

- I – a duração mínima dos cursos da EJA, desenvolvidos por meio da EaD, será a mesma estabelecida para a EJA presencial;

II -Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) aos estudantes, e de plataformas garantidoras de acesso além de mídias e/ou materiais didáticos impressos;(…)
IV – disponibilização de infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades dos estudantes, garantindo seu acesso à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital. (Brasil, 2021)

Apesar da normativa garantir a mesma duração nos cursos de EJA EaD e EJA presencial, limitando 80% da carga horária total do curso à distância, vários fatores são determinantes para a efetivação de um curso EaD voltado para estudantes de EJA. Assim, além da garantia dos recursos tecnológicos, compreender as especificidades desses sujeitos é condição para garantir a inclusão digital. Arruda & Arruda (2015, p. 334) afirma que o ensino EaD:

[...] não se configura em democratização da educação caso não contenha orientações claras quanto às dimensões de qualidade e do reconhecimento das especificidades de seus alunos, uma vez que, do ponto de vista político, ela é recomendada como forma de interiorizar a educação e ampliar o acesso da população.

As experiências de ensino remoto vivenciadas com a EJA, ajudam a refletir sobre os desafios de se implantar uma EJA EaD acessível a todos. As escolas desafiadas a manter as aulas remotamente enfrentaram muitos desafios: “estudantes sem computadores, ou outro equipamento em casa, a falta de acesso à internet pelos estudantes da EJA, agregar ao ensino da EJA as novas plataformas de aprendizagem, professores sem formação para o trabalho remoto” (Lima; Cavalcante, 2022, p. 5).

Considerando a EJA EaD, os desafios se avolumam. A estrutura necessária para o Ensino EaD precisa dar conta além da estrutura e acesso tecnológico, organização pedagógica que dê conta além do letramento literário, o letramento digital que considere as condições socioeconômicas dos sujeitos dessa modalidade de ensino. Schlemmer, Morgado e Moreira (2020, p. 772) levantam enquanto desafios da educação formar pessoas que consigam “aprender, viver, conviver e atuar nessa sociedade hiperconectada, de maneira responsável, crítica e cidadã, a fim de transformá-la”. Para tanto, é fundamental garantir a inclusão digital na escola.

A Portaria Nº 44/2022 reestrutura a EJA Tempos Formativos alinhando seu currículo à BNCC com uma estrutura do Novo Ensino Médio. As mudanças vão além das nomenclaturas, mas uma reestruturação curricular profunda muda os tempos e componentes sem considerar os princípios e especificidades da EJA. Organizada

anteriormente por área do conhecimento com 7 disciplinas da Área de Linguagens e Ciências Humanas no 1º ano; 5 disciplinas da Área de Linguagens e Exatas no 2º ano, sofre uma ampliação para 8 componentes da Base Comum e 3 componentes da Parte diversificada por ano de estudo para o Tempo Formativo I correspondente ao Ensino Fundamental I e II, 12 componentes da Base Comum e 3 componentes da Parte diversificada por ano de estudo para o Tempo Formativo II correspondente ao Ensino Médio. Esse documento, mais recente normatizador apresenta-se controverso ao Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos (OCEJA), documento ainda alinhado à política de 2008. Ao alinhar a EJA à BNCC, com uma matriz curricular correspondente à estrutura do Novo Ensino Médio, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia desconsidera o processo histórico e lutas implementadas pelos movimentos sociais em defesa da EJA e do direito à Educação.

4.2 O Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos do Estado da Bahia – 2022

O documento Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos (OCEJA) foi elaborado sob o olhar de três unidades planejadoras na Secretaria de Educação do Estado da Bahia: a Superintendência de Políticas para a Educação Básica – SUPED, a Diretoria de Educação e suas Modalidades - DIREM e a Coordenação de Jovens e Adultos – CJA. E, na direção da valorização e fortalecimento da Política Pública para a EJA, este documento orienta a ação pedagógica dos profissionais da educação e, anuncia estar em conformidade com a Política de EJA da Rede Estadual elaborada em 2009.

Objetivamente, a análise do OCEJA evidenciou que apesar deste documento trazer longa e profunda fundamentação para ratificar a necessidade de um currículo intencionalmente orientado para as demandas formativas dos estudantes da EJA e os tempos e espaços aderidos as suas necessidades, ele, paradoxalmente, introduz uma matriz curricular à luz da matriz aplicada ao novo ensino médio refletindo os princípios formativos oriundos da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e das alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017.

Dáí que as alterações curriculares propostas na Bahia presentes no OCEJA retrocedem ao tempo em que a EJA “se denominava “supletivo”, indicando uma tentativa de compensar “o tempo perdido”, “complementar o inacabado” ou substituir de forma

compensatória o ensino regular” (Brasil, 2002). A reflexão de Di Pierro (2021) de que “a Educação de Jovens e Adultos é uma porta de reingresso no sistema educacional” ilustra a reforma instituída, já que, operacionalmente, o OCEJA organiza o currículo em etapas que se equivalem ao ensino médio regular, nos termos: etapa VI – 1ª e 2ª séries e etapa VII - 3ª série, em uma alusão, não apenas a reparação de descontinuidades, mas, sobretudo, nas condições para transições de fora para dentro da EJA.

De tal modo que a modelagem curricular proposta para a “EJA seriada” 2022 ao encontrar correspondência com a modalidade regular, por sua vez, expressa o que Di Pierro afirma “é uma concepção que acha que a EJA é uma extensão, não tem especificidade curricular”. Deste ponto, onde o ensino médio seriado não conseguiu assegurar a permanência e aprendizagem de adolescentes e jovens pode-se esperar o contrário na Nova EJA Seriada? Ou a perpetuação de um ciclo de exclusão/inclusão, que ao cabo, marginaliza os sujeitos que já vivenciaram esse modelo e nele constituíram históricos de retenções e abandonos?

Os estudos empreendidos por Aguiar (2023, p. 9) na investigação sobre o reformismo educacional e os impactos na política de educação de jovens e adultos denuncia as negações de direitos no contexto reformista para esse grupo.

[...]o cenário de reformismo educacional atual, sob a retórica da flexibilização como caminho de ampliação do acesso e permanência na EJA, abriu novas brechas de barateamento da modalidade, intensificando um movimento de desescolarização e de desqualificação da escola destinada à classe trabalhadora, sobretudo, no que se refere aos arranjos de oferta possíveis na EJA presencial, e à possibilidade de oferta de até 80% da modalidade a distância, nas etapas correspondentes ao Ensino Médio.

Essa reflexão nos leva a compreender que a nova política curricular para EJA se distancia das demandas curriculares formativas características dos jovens e adultos, nos tempos humanos e pedagógico, mas se aproxima, do modelo escolar que vem sofrendo uma reforma sistêmica no mundo, a partir de formas do neogerencialismo (Apple, 2005) ratificando a lógica do novo liberalismo nas várias formas de apartação racial, econômica, social, política e cultural. Como esclarece Martins (1997, p. 19.):

[...] às políticas neoliberais não são políticas de exclusão e, sim, políticas de inclusão precária e marginal[...] incluem pessoas nos processos econômicos, na produção e na circulação de bens e serviços estritamente em termos daquilo que é racionalmente conveniente e necessário a mais eficiente (e barata) reprodução do capital.

Portanto, a nova organização do currículo da EJA é espaço de reprodução de desigualdades, quando se justifica como instrumento norteador da oferta de ensino adequado às múltiplas realidades de vida e de trabalhos dos seus sujeitos de direito, na extensão do território baiano, sobretudo quando, a sua concordância com os interesses reformistas se dá alheio às essas demandas educacionais dos sujeitos de direitos que finda por reproduzir o *modus operandi* da exclusão educacional. E, a exclusão, fenômeno social, econômico e institucional que se expressa na EJA reproduz ciclos de fracasso escolar.

Quais sejam as intenções outras que subsistam na gestão educacional e que determinam as políticas para EJA, seja o imperativo de perfazer continuidades dos estudos que permitam o fluxo e a transição dos jovens do Ensino Médio Regular para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos de nível médio, esta, não deveria se dar desconsiderando as especificidades e necessidades históricas e culturais dos sujeitos.

Dito de outro modo, ao buscar caminho normativo para justificar a, imprescindível, circularidade dentro do sistema educacional, a reforma proposta não atende nem a juventude e nem aos adultos, os primeiros porque a EJA seriada reproduz o ensino médio regular: seletivo, etapista e hierarquizado, sob a lógica de um currículo que reproduz desigualdades e, os segundos, porque, além do que foi dito, não incorpora o tempo pedagógico necessário para a recomposição e aprendizagem dos sujeitos adultos que retomam as aulas após anos de afastamento da escola (Arroyo, 2014).

Neste ponto da pesquisa duas perguntas se inserem: qual o objetivo de reformar a política curricular e constituir mecanismos de transição na EJA, se ao mesmo tempo, não se adota currículo aderido às necessidades e posto na direção da inserção dos estudantes e da qualidade em sua formação? Quais desafios restaram impostos à permanência dos sujeitos de direitos em classes da EJA face ao contexto da atual política curricular para a EJA na Bahia?

A tentativa de responder tais perguntas esbarra no alinhamento do OCEJA as Diretrizes Curriculares engendradas nas Resoluções de 2021, na Lei nº 13.415/2017 e na BNCC e no (des)alinhamento a Política de EJA na Bahia de 2009.

A síntese essencial desse quadro de mudanças curriculares assumidas no OCEJA 2022 está na contraditoriedade que o constitui: o alinhamento as reformas educacionais alheias às demandas educacionais dos jovens e adultos, restando a pergunta: a quem é assegurado o direito de aprender em um desenho curricular sob a lógica da exclusão?

5. Considerações Finais

A ascensão das políticas alinhadas ao neoliberalismo, neoconservadorismo e neogerencialismo promoveu mudanças importantes no modo de gestão e política da educação. O paradigma do neogerencialismo provocou a superação das modelagens da administração das instituições, contudo, todo o aparato para a busca da eficiência sobre essa lógica não resulta em aproximação do atendimento às necessidades históricas dos sujeitos da EJA, mas sim, aos quase 70 milhões de brasileiros subescolarizados, cabe, a formação para o desenvolvimento do capital humano e o aumento da produtividade de jovens e adultos.

A pesquisa documental apontou o alinhamento as agendas nacional e internacional, cujas metas focam na alfabetização e na formação técnica/profissional, entretanto, as estratégias de superação da realidade inclui investimentos de grande escala na política de educação à distância, bem como na política de certificação – ENCCEJA, entretanto, sem que estes atendam ao currículo em conteúdo, tempo e espaço necessário a formação dos jovens e adultos, ou mesmo que assegure o direito à educação desses sujeitos.

A reflexão realizada à luz do Orientador Curricular 2022, da Política da EJA no Estado da Bahia, se propôs a contribuir como ponto de vista, cientificamente elaborado, sobre o impacto frente as necessidades históricas dos sujeitos de direito à EJA, de modo que a contextualização histórico-crítica servisse para não nos confundir e, ao mesmo tempo, para que pudesse nos orientar, fundamentar, dirimir equívocos e retrocessos em face a modalidade de educação tão cara a população brasileira.

E, na esteira da análise, as poucas mudanças nos indicadores de acesso e conclusão dos estudos demandam maior financiamento e políticas curriculares específicas para esse grupo identitário, assim como, a superação da persistência da estrutura e organização do sistema escolar que reproduz, de maneira idêntica, as classificações da sociedade submetida ao capital, em círculo vicioso, perpetuando as exclusões.

Referências

AGUIAR, Ivonete de Souza Susmickat. **A política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em tempos de reformismo educacional**: entre descasos, perdas de direitos, esperanças e resistências. 153 Fls. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade. Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal do Sul da Bahia. Porto Seguro. 2023.

APPLE, Micheal W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

ARROYO, Miguel. Reinventar a política: reinventar o sistema de educação. **Educação & Sociedade**, n. 124, 2013. Disponível no site: <https://www.scielo.br/j/es/a/kZMtryBVHgWZJV5zDjBhXVw/abstract/?lang=pt>

ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia (Orgs). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ARRUDA, Eucídio Pimenta, ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educ. rev.** 31 (3). Set 2015. In:<https://www.scielo.br/j/edur/a/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/#>.<Acesso em: 30.07.2024>.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Política de EJA na rede estadual**. EJA, Educação de Jovens e Adultos - Aprendizagem ao longo da vida. 2009. Disponível em: <http://forumeja.org.br/ba/files/Sintese_Projeto_EJA.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

BAHIA. Secretaria de Educação (2022). **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio**. V. 2. http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/02/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_03-02_.pdf

BAHIA. Secretaria de Educação. **Organizador Curricular da Educação de Jovens e Adultos**. 2022 Disponível em: <https://cursos.educacao.ba.gov.br/pluginfile.php/550481/mod_resource/content/1/Organizador%20Curricular%20EJA%202022.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

BOSCHETTI, Ivanete. Políticas de desenvolvimento econômico e implicações para as políticas sociais. **Revista SER social**, Brasília, v.15, n. 33, p261-384, jul. / dez. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Portal da Legislação, Brasília, 5 out. 1988. Disponível no site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 21 maio.2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 5692, 1971**. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da Legislação, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 21 maio.2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução, 148 p.: il. : v. 1. 2002

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 21 maio.2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 2 de fevereiro de 2016. Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/cne-sistemas-de-ensino#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%201%2C%20de%20%20de%20fevereiro%20de,e%20do%20Ensino%20M%C3%Agdio%2C%20na>. Acesso em: 21 maio.2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-CNE-003-2018-11-21.pdf>. Acesso em: 21 maio.2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 21 maio.2024.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. Ano 2, Número 2, 2005. Disponível no site: <https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/?format=pdf&lang=pt>

DANTAS, Aline Cristina de Lima. (2020). Sentidos históricos da educação de jovens e adultos e políticas públicas de integração da educação profissional com escolarização: diálogos entre Brasil e França. **Revista Brasileira De Educação**, 25, e250041. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250041>.

DANTAS, Tânia; LAFFIN, Maria Hermínia L. F; AGNE, Sandra A. A. (orgs.). **Educação de Jovens e adultos em debate**: pesquisa e formação. Curitiba: Editora CRV, 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. **A Educação de Jovens e Adultos é uma porta de reingresso no sistema educacional**. Entrevista concedida à EPSJV/Fiocruz, em 14/01/2022 . Disponível no site: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-uma-porta-de-reingresso-no-sistema-educacional>.

DOWBOR, Ladislau. A gestão social em busca de paradigmas. In: RICO, Elizabeth de Melo; HADDAD, Sérgio.; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago., 2000. Disponível em <<http://ref.scielo.org/2hdkrw>>. Acesso em 25 maio 2024.

IBGE. (2024). **Censo Demográfico 2022: alfabetização: resultados do universo – 1940 - Rio de Janeiro**: IBGE, 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação 2020**. IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 05/07/ 2021.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: História e implicações**. Edições Loyola, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisasestatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Brasília: MEC, 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo Perverso da Escola Pública Brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e a Nova Desigualdade**. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Paulus, 1997.

OECD (2019), Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies, **OECD Publishing**, Paris, <https://doi.org/10.1787/1fo29d8f-en>

PARENTE, Juliano Mota; ESPEJO VILLAR, Lourdes Belén. Os sistemas educacionais no contexto da transição da Nova Gestão Pública para a Pós-Nova Gestão Pública: estudo comparado entre Brasil e Espanha. **Educar em Revista**, [S.l.], out. 2020. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/67115/41851>>. Acesso em: 21 maio 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**. Introdução crítica. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2018.

RICO, Elizabeth de Melo; RAICHELIS, Raquel. Gestão social (Orgs.). **Gestão social uma questão em debates**. São Paulo, EDUC, 2009.

RUMMERT, Sonia Maria; CANÁRIO, Rui; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói: Editora da UFF, 2009.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação conservadora como marca da educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil. In: RUMMERT, Sonia Maria; CANÁRIO, Rui; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói: Editora da UFF, 2009.

SACRISTÁN. José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN. José Gimeno. (Coord.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. São Paulo: Penso, 2013.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SINGER, Paul. Alternativas da gestão social diante da crise do trabalho. In: RICO, Elizabeth de Melo; RAICHELIS, Raquel. Gestão social (Orgs.). **Gestão social uma questão em debates**. São Paulo, EDUC, 1999.

VASQUES, Cristiane Cordeiro; ANJOS, Maylta Brandão dos; SOUZA, Vera Lucia Gomes de. 2019. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 16, 13 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-a-escola-como-local-de-excelencia-para-a-realizacao-dos-processos-de-ensino-e-aprendizagem>.

Notas

ⁱ Neoliberalismo segundo Harvey(2008), é uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

ⁱⁱ Neoconservadorismo, referindo-se a um novo tipo de conservadorismo. Barroco (2015) argumenta que o neoconservadorismo se apresenta como forma dominante de apologia conservadora da ordem capitalista, combatendo o Estado Social e os direitos sociais, almejando uma sociedade sem restrições ao mercado e reservando ao Estado a função coercitiva de reprimir formas de contestação à ordem social e aos costumes tradicionais.

ⁱⁱⁱ Por neogerencialismo se entende uma nova forma de gestão e regulação das políticas públicas. Segundo Sosa (2016) representa um ideal de gestão, segundo sua própria orientação do paradigma neoliberal, do empresário de sucesso como modelo de gestor e como ideal de governo para o “governo bom e responsável”.

^{iv} O nível de instrução é o indicador que capta o nível educacional alcançado por cada pessoa, independentemente da duração dos cursos por ela frequentados (PNAD Contínua, 2024)

^v Corsetti (2019) esclarece que a relação entre neoliberalismo e neoconservadorismo pode ser identificada, no Brasil, sobretudo, a partir da década 1990, onde as reformas neoliberais envolveram privatização de diversas empresas estatais, além de reformas políticas que objetivaram a desresponsabilização do Estado na garantia de direitos sociais.

^{vi} Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação a Distância, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. (CEB/CNE, 2016)

^{vii} Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (CEB/CNE, 2018)

Sobre as autoras

Elisângela Lopes Marques

Diretora de Escola na Rede Estadual de Educação da Bahia. Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, GESTEC/UNEB. Membro dos Grupos de Pesquisa Interculturalidade, Gestão da Educação e Trabalho – INTERGESTO e Grupo de Pesquisa em Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade (GREDHI). E-mail: lisalopesmarques@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4533-5686>

Patrícia Lessa Santos Costa

Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Doutora em Ciências Sociais. Vice-líder do Grupo Interculturalidade, Gestão da Educação e Trabalho – INTERGESTO. E-mail: plessacosta@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2038-8132>

Ana Célia Dantas Tanure

Professora da Rede Municipal de Ensino de Feira de Santana; Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual da Bahia. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, Grupo de Pesquisa em Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade (GREDHI). E-mail: anatanure@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5201-0759>

Recebido em: 17/10/2024

Aceito para publicação em: 14/11/2024