

REFORMAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À SUBORDINAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES

Maria Margarida Machado¹

Carmen Moraes²

Jaqueline Pereira Ventura³

Resumo: O artigo analisa reformas educacionais da última década, voltadas para a Educação Básica de jovens e adultos das camadas populares. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, focalizando as mudanças no Ensino Médio nos casos dos estados do Rio de Janeiro e de Goiás. Para compreender os sentidos produzidos pelas reformas em curso, foi utilizado o conceito gramsciano de Estado, tendo como ponto de partida o estudo da sociedade civil e dos interesses expressos na atuação dos sujeitos políticos que os propõem e implementam. Partindo da concepção gramsciana de formação integral humana e do papel da escola, foram problematizados os resultados e as implicações das reformas implementadas. Evidenciou-se a presença dos interesses privatistas e mercadológicos, de fundações e institutos ligados ao sistema financeiro, que dão sustentação à proposta de reforma do Ensino Médio. Verificou-se, no Rio de Janeiro, que, à medida que avançou a retração das matrículas no ensino presencial da EJA, ampliou-se e sofisticou-se a participação ativa de modelos educacionais mercantis flexíveis nessa modalidade. Constatou-se, em Goiás, o aprofundamento de uma proposta aligeirada e compensatória, com redução de tempo e de acesso a conhecimentos necessários para a conclusão da Educação Básica. As duas realidades expressam como determinadas reformas educacionais contribuem para a manutenção da subalternidade de jovens e adultos trabalhadores, assim como os excluem do acesso a uma formação integral humana.

Palavras-chave: Reformas educacionais. Educação de Jovens e Adultos. Ensino Médio. Formação integral humana. Manutenção da subalternidade.

¹ Graduada em História, mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1997) e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Presidenta da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2013 a 2015. Atualmente é Professora Titular da Universidade Federal de Goiás, na Faculdade de Educação. Endereço eletrônico: mmm2404@ufg.br

² Possui graduação em Psicologia [Licenciatura e Bacharelado] pela Universidade de São Paulo (1973), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1978) e doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo (1990). É Professora Titular da Universidade de São Paulo. Endereço eletrônico: carmensvmoraes@gmail.com

³ Licenciada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF. É Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Endereço eletrônico: jaquelineventura@id.uff.br

INTRODUÇÃO

As reformas educacionais da última década, voltadas para a Educação Básica de jovens e adultos das camadas populares, resultam da intensificação do projeto neoliberal que vem sendo implementado pelo Estado brasileiro. Neste artigo, que parte de pesquisas bibliográficas e documentais, analisamos as reformas que se propõem a mudanças no Ensino Médio, com impactos na educação voltada para a classe trabalhadora, nos casos dos estados do Rio de Janeiro e de Goiás.

Para compreender os sentidos produzidos pelas reformas, utilizamos o conceito gramsciano de Estado, tendo como ponto de partida o estudo da sociedade civil, dos interesses expressos na atuação dos sujeitos políticos que os propõem e implementam.

A concepção de educação norteadora desta análise se expressa na defesa da escolarização para jovens e adultos trabalhadores, numa perspectiva de formação humana integral, na concepção gramsciana. Assim, quando problematizamos os resultados e as implicações das reformas implementadas, orientamo-nos pelo princípio fundante de uma formação humana integral que busca a superação da condição de subalternidade.

1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O SENTIDO DA EDUCAÇÃO EM GRAMSCI (1)

Cabe, em primeiro lugar, assinalar que, em Gramsci, assim como na sociologia crítica da educação iniciada nos anos 1960 – “da qual os *Cadernos do Cárcere* consistem em antecipação notável de um programa de análise” (FRANDJI, 2015, p. 44) –, a “relação pedagógica”, em particular na sua forma escolar, constitui um lugar e uma prática de exercício do “poder”. Em segundo lugar, o exame dos avanços teóricos proporcionados pelas reflexões gramscianas significa, como veremos, defrontar-se ao mesmo tempo com alguns modos de apropriação e usos de suas concepções na análise das relações entre estruturas de dominação e práticas culturais e educacionais nos processos de reprodução social.

Para Gramsci, educação ou “relação pedagógica”, conforme ele a designa em sentido amplo, não se reduz à educação escolar. A apreensão de suas concepções sobre educação e suas amplas implicações requer um estudo completo da produção do autor, dos escritos jornalísticos e políticos anteriores à prisão (1910-1926), das Cartas carcerárias e, fundamentalmente, de todo o *corpus* dos *Cadernos* (1929-1935). Os questionamentos sobre a educação são indissociáveis de seu projeto global, do problema da hegemonia, da cultura, dos intelectuais, do Estado, das classes subalternas.

Na concepção de Gramsci, a educação expressa as relações fundamentais da hegemonia, mas nem a complexidade da hegemonia e nem o significado da educação podem ser entendidos pela apreensão da educação apenas em termos escolares (BUTTIGIEG, 2003, p. 47). Se, no quadro de sua reflexão, os dois temas – educação e hegemonia – são introduzidos juntos, a hegemonia, conceito relacional, é utilizado na dialética marxista de Gramsci para indicar as *formas* sociais de exercício da dominação pelas classes dominantes – hegemonia burguesa, sempre inconclusa – em relação permanente e contraditória com práticas sociais que se opõem a ela, no processo de construção de uma nova hegemonia pelas classes subalternas. O conceito de hegemonia permite não apenas pensar na dominação de certos grupos hegemônicos sobre outros, mas, sobretudo, “reescrever essas relações de poder em uma concepção de mudança histórica” (REBUCCINI, 2015, p. 93). A ênfase sobre essa concepção, aspecto fundamental de seu método, permite que se reflita sobre *estratégias* de transformação social, e que não se restrinja a análise unicamente à crítica da reprodução social (REBUCCINI, op. cit).

Nessa direção, outra formulação está enunciada: a escola, como uma das organizações da hegemonia, estabelece relações complementares com as iniciativas de uma ampla rede de instituições sociais, culturais e políticas, os “sistemas ou aparelhos de hegemonia”: sindicatos, partidos políticos, igrejas, associações culturais, imprensa, rádio, literatura, bibliotecas, teatro, etc., que difundem a concepção do mundo, os valores dominantes, mas se constituem ao mesmo tempo em espaço de conflito, de luta entre práticas sociais divergentes, entre interesses opostos representativos dos diferentes setores da sociedade.

O comportamento concreto da hegemonia depende, para Gramsci, das circunstâncias históricas sobre as quais ela está destinada a operar e modificar. O que significa um trabalho de problematização/adaptação teórica e política das categorias analíticas gramscianas. Exercício que mobiliza duas questões interligadas e centrais para Gramsci: o da *tradutibilidade* (CC11, X) e o da “ligação entre a análise científica e a pesquisa de uma estratégia política” (REBUCCINI, 2015, p. 86).

É nessa perspectiva que as reflexões gramscianas se mostram estimulantes e podem contribuir para uma leitura fértil da realidade educacional brasileira e da forma a ser assumida pela ação política, hoje.

2 A CONTRARREFORMA NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO E A DEFORMAÇÃO DO SEU SENTIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

De forma fortemente regressiva, o neoliberalismo investiu globalmente no rompimento, mais ou menos declarado, com o processo de universalização da educação como direito, na destruição da escola de Ensino Médio, de tronco longo, comum a toda a população, escola que se consolidara no período pós-guerra mundial. Isto é, um rompimento com o processo de democratização da educação, de universalização do conhecimento. No Brasil, as medidas atuais no campo educacional são inseparáveis das políticas econômicas de contingenciamento de gastos, das reformas trabalhistas e na previdência, e dos ataques ao Fundeb.

A reforma ou contrarreforma é parte integrante de um amplo projeto de vida e sociedade do capitalismo em crise, e surge, portanto, em um momento de desmanche radical das conquistas sociais, de desconstrução de um longo ciclo de expansão dos direitos e de consolidação do legado trabalhista, de instalação de uma cidadania salarial no país (2). Em nosso país, o enorme desemprego, a flexibilização, a informalização e a precarização do trabalho têm redefinido as bases sociais das classes trabalhadoras, afetando de forma singular o futuro de amplos setores das juventudes trabalhadoras (3).

De modo paralelo e complementar, as políticas de empobrecimento do Estado e o questionamento dos serviços públicos pela “Nova Gestão Pública” enfraqueceram os sistemas educativos no mesmo momento em que estes se abriam para a escolarização dos

jovens dos meios populares. A política do atual governo não é sensível às comparações internacionais indicativas de que países nórdicos como a Finlândia, bem como outros países “com setor público extenso e elevada taxa de impostos, podem ser altamente competitivos” (ANTIKAINEN, 2008, p. 42). Sua opção é a de sujeitar-se às agendas educacionais, econômicas e políticas dominantes da globalização, um projeto de integração econômica que vem reforçar a segregação e a marginalização social.

Tal como ocorreu na Inglaterra, por exemplo, a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM) determinam o estabelecimento de um currículo mínimo nesse segmento, baseado no modelo das competências, cujas disciplinas, como definido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), respondem aos interesses declarados do mercado globalizado e flexível, impedindo o exercício do direito ao conhecimento propiciado pela educação de base, comum a todos, universalizada. Ao mesmo tempo, destrói-se o ensino técnico profissional público de qualidade, substituindo-o por uma formação profissional, com organização flexível, fragmentada e modular, retirando-lhe a *forma escolar* e moldando-a como formação continuada, de modo a facilitar sua oferta por “organizações empregadoras [ou por] outras instituições, nacionais ou estrangeiras” – conforme arts. 14 e 17 da Resolução 03/2018 (BRASIL, 2018). Ou seja, para permitir sua terceirização a ongs, empresas educacionais e associações empresariais, visando à ampliação do mercado educacional, o que será também garantido pela possibilidade de 40% do conteúdo curricular do EM (80% no caso da modalidade EJA) ser dado na forma de EAD. Associam-se a essas medidas, direta ou indiretamente decorrentes da Reforma do Ensino Médio, a disseminação de escolas denominadas de tempo integral, e as políticas de desestruturação da oferta dos cursos de Educação de Jovens e Adultos e de extinção dos cursos noturnos, exacerbando a exclusão educacional.

Esse processo contínuo de mutação da escola tende a transformá-la em uma organização produtora de capital humano, cujos produtos e valor só têm significado do ponto de vista da instância suprema que é o mercado. Mas que mercado é esse? A transformação num mercado financeiro emergente pela via da agenda neoliberal acelerou o processo de desindustrialização da economia do país – que passou aproximadamente

dos 23% do Produto Interno Bruto (PIB), na década de 1980, para 18-19% nos anos 1990, e atinge aproximadamente 9%, hoje (4).

As informações sobre a dinâmica da economia brasileira no período de pós-fordismo financeirizado podem ajudar a esclarecer os rumos de uma reforma do Ensino Médio cuja intencionalidade, centrada nas demandas do mercado de trabalho, de promover a empregabilidade, está longe de se preocupar com a qualidade técnica da formação profissional, restringindo o conhecimento e reduzindo a *cultura* ensinada às competências necessárias à *empregabilidade* dos alunos trabalhadores.

Em seus estudos sobre o americanismo-fordismo, no CC 22 (1934), Gramsci nos mostra que a restauração da hegemonia das novas frações da burguesia norte-americana, naquele momento histórico de crise orgânica, envolveu um processo de racionalização do trabalho e da produção e, ao mesmo tempo, um novo ajuste entre estrutura e superestrutura, no sentido de recompor a unidade entre as relações sociais de produção e os aparelhos de hegemonia, o que propiciou a criação de um novo tipo de trabalhador, conformado a partir da conjugação dos elementos da força e do consentimento, promovendo, assim, a difusão de um novo *modo de vida* que se expandiu para outros países capitalistas. Nessa direção, pode-se afirmar que essa escola a ser conformada pela reforma, “ao mesmo tempo mais individualista e mais mercantil”, acompanha a desestruturação do modo de regulação fordista e “da norma de emprego que lhe é própria” (LAVAL, 2004, p. XVIII).

Como observa Laval, o que assistimos hoje, mais do que uma “crise” passageira, é uma mutação do capitalismo. A análise das recentes mutações escolares indica a tendência de o

[...] universo dos conhecimentos e o dos bens e serviços se confundirem, ao ponto de serem cada vez mais numerosos aqueles que não vêm mais razão de ser na autonomia dos campos de saber e nem significado intelectual quanto à política de separação entre o mundo escolar e o das empresas. [E conclui que,] com a universalização da conexão mercantil dos indivíduos, parece chegada a época de um enfraquecimento das formas institucionais que acompanharam a construção dos espaços públicos e dos Estados-nações. (LAVAL, 2004, p. XVIII)

No caso específico da sociedade brasileira, a opção da classe dominante pela inserção consentida e subordinada ao grande capital e o papel subalterno do país na divisão internacional do trabalho tem, como decorrência, a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe no plano mundial e interno. Ou seja, a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da Educação Básica como a mantém diferenciada e dual (FRIGOTTO, 2018).

A presença do setor privado e, em particular, das grandes corporações associadas a fundos de investimentos na disputa pelos fundos públicos direcionados ao segmento educacional subordina a educação pública diretamente ao capital financeiro e explicita a lógica predominante que o rege: a obtenção do lucro rápido (ADRIÃO; OLIVEIRA; DRABACH, 2020). Reproduz-se, então, a articulação entre Estado e interesses privados, promove-se a espoliação dos fundos públicos em benefício da acumulação privada. Por isso, a “influência filantrópica” enquanto movimento de lideranças corporativas e fundações privadas “para angariar poder e reconstruir a educação pública à sua própria imagem” (Tarlau&Moeller, 2020, p. 555).

De acordo com a concepção gramsciana do Estado integral, para chegarmos ao Estado no sentido estrito, é necessário partir do estudo da sociedade civil e não o contrário (CAMPOS, P. H., 2017). A dominação do capitalismo financeiro sobre o capital industrial conduz então a um deslocamento do caráter orgânico dos intelectuais – e de que forma essa mudança incide na luta pela hegemonia? Pensamos que tal abordagem pode sugerir pistas à análise “da feição contemporânea do Estado brasileiro e dos mecanismos que garantem a supremacia burguesa no Brasil” (BIANCHI, 2015), e assim, nos possibilitar melhor compreender a política educacional em curso no país, no plano nacional e local.

Os intelectuais produtivos (engenheiros e técnicos) têm perdido seu papel orgânico central, na passagem de um capitalismo dominando pela indústria a um capitalismo dominando pelos mercados financeiros. Segundo Jean Robelin (2018, p. 315), o realizador do lucro, que alimenta o capital financeiro, substitui o organizador da produção, aquele que lega técnica e trabalho. A segunda figura do intelectual orgânico é

a do que exerce funções de gestão e de rentabilização da força de trabalho, aquele do DRH. Os recursos humanos marcam a subordinação total da produtividade do trabalho à produção do capital. É preciso forjar um eu empreendedor em todo o trabalhador. O estado maior passou da liderança técnica, própria do fordismo, para a formação de um conformismo social baseado na liderança dos homens.

Trata-se de moldar um **senso comum neoliberal**, uma forma de perceber e definir a própria vida no mercado, de perceber o mercado pela rentabilidade da empresa, o que só pode ser realizado por meio de mecanismos de constrangimento ou de convencimento e aceitação. É assim que a dimensão antropológica e psicologizante da tecnologia social se sobrepõe à dimensão técnica, contrariamente ao que ocorria no fordismo. O fazer de si e a autorrealização estão subordinados à sua capacidade de performance e de venda dessa capacidade no mercado, ou seja, à sua empregabilidade, à sua capacidade empreendedora (Robelin, J., 2018, p. 320)..

Essa breve digressão pretende contribuir para o melhor entendimento das estratégias de privatização no campo educacional, do processo que temos assistido de transferência de atividades, ativos e responsabilidades de governos e órgãos públicos para indivíduos ou agências privadas. E, mais especificamente, como mostram Adrião, Garcia e Drabach (2020) a transferência de responsabilidades das secretarias públicas de educação, no caso do estado de São Paulo, em relação a três dimensões da Educação Básica – o currículo, a oferta e a gestão escolar aos aparelhos privados de hegemonia – ao Todos pela Educação, à Fundação Ayrton Senna, à Fundação Lemann, ao Instituto Itaú-Unibanco, além da participação da Mackinzei e Company, entre muitos outros.

O conjunto de estudos atentos a mudanças nos processos educacionais, realizados por pesquisadores do campo crítico, têm indicado com bastante pertinência a relação público-privado na elaboração da BNCC/EM e da Reforma de Ensino Médio. Os exemplos que seguem neste artigo tentam evidenciar a este aspecto, bem como destacar outros que revelam a distância entre o discurso e o efetivo direito a educação de jovens e adultos trabalhadores.

3. ESTRATÉGIAS DE INTENSIFICAÇÃO DA PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO VOLTADA A CLASSE TRABALHADORA NO RIO DE JANEIRO E EM GOIÁS

As reformas educacionais dos últimos anos aprofundam a subordinação da educação aos interesses do mercado e atacam a educação voltada para a cidadania, legado da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), conforme Leher (2020). Aqui, lidaremos com os impactos das atuais reformas educacionais na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio (EJA/EM) no Estado do Rio de Janeiro. Procuraremos (i) descrever os tipos de oferta de EJA/EM disponíveis no estado; (ii) relacionar esses tipos de oferta com a tendência continuada de redução das matrículas nos seus cursos presenciais; e (iii) explicitar que a redução das matrículas tem origem na transferência para o mercado da tarefa de incentivar o público potencial da EJA/EM a retomar os estudos, em tese, ampliando a oferta de serviços educacionais privados não presenciais, que estimulam o acesso à certificação por meios flexíveis e mercantis.

O Estado do Rio de Janeiro, apesar de ser a segunda maior economia do país, ocupa o quarto lugar entre os estados brasileiros com maior nível de desemprego (SILVEIRA; CAVALLINI; GAZZONI, 2018). Essa situação atinge com maior intensidade o público da EJA. A hegemonia ultraliberal que acompanha o cenário atribui à escola o papel de auxiliar o indivíduo na elaboração do seu projeto de vida, potencializando-o para empreender. As reformas educacionais dos últimos anos, por um lado, estabelecem os parâmetros legais para a implementação desse processo pedagógico na formação do trabalhador e, por outro, pressionam para permitir ao capital o acesso ao orçamento da educação pública.

Uma estratégia para esse fim é o processo de desescolarização da EJA/EM, manifestada na contínua redução de matrículas presenciais nessa etapa da Educação Básica. Essa estratégia iniciou-se em 2009, quando a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ) implantou uma reforma de natureza tecnicista e empresarial na educação, a Gestão Integrada da Escola (Gide), que buscava tornar as escolas mais eficazes por meio de uma “receita” imposta à comunidade escolar e expressa

em um planejamento estratégico que padronizava o fazer pedagógico e estipulava metas alheias ao corpo docente. Focada em resultados, enfatizava o produto e não o processo, através da metrificação do desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas.

A Gide centralizou suas ações na correção de fluxo idade-série. Apostou no Projeto Autonomia, em parceria com Fundação Roberto Marinho, com o objetivo de acelerar a escolaridade, e, também, na transferência de estudantes jovens e adultos do curso regular para a EJA, pelo Matrícula Fácil expondo criticamente essa estratégia de correção de fluxo escolar, Ventura (2016, p. 21) afirma:

Ora, ao retirar jovens e adultos do curso regular, obviamente, a distorção tende a diminuir, pois a EJA destina-se àqueles estudantes acima da idade escolar socialmente estipulada que não podem ser computados no cálculo do índice [IDEB]. Além disso, evita-se, previamente, o impacto de um possível baixo desempenho desses alunos em situação de avaliação (SAEB e SAERjinho), uma vez que o IDEB utiliza, entre outras, uma medida de fluxo para avaliar as escolas.

Embora a transferência de estudantes do regular para a EJA induza à percepção de aumento das matrículas na modalidade, ocorreu justamente o contrário: os números mantiveram a tendência de queda. Segundo Silva (2018), entre 2010 e 2014, o número de matrículas no Ensino Médio no estado teve uma redução de, aproximadamente, 38%; caiu de algo em torno de 140 mil matrículas, em 2010, para 80 mil, em 2014. Para que não haja dúvidas de que a preocupação da Gide com a correção de fluxo secundarizou a EJA/EM entre 2010 e 2014, Ventura (2016) mostra que houve uma redução nas matrículas em 74 municípios dos 92 existentes no estado do Rio de Janeiro, deixando claro que não há nenhuma ação que estimule o público potencial da EJA/EM a retornar aos bancos escolares.

Nesse cenário de reduções, a Seeduc/RJ – em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ)⁴ – criou, em 2013, a Nova Política de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio (NEJA). Trata-se de uma reforma curricular e de uma reorganização do trabalho político-pedagógico do Ensino Médio para EJA na rede pública de ensino do estado. A EJA/EM,

⁴ Na parceria, cabe à CECIERJ a responsabilidade pela formação continuada de professores, por meio de cursos semipresenciais, inicialmente obrigatórios para atuação na EJA.

organizada em três fases semestrais, com carga horária de 1.200 horas e tempo mínimo de conclusão de 18 meses, foi substituída por uma nova matriz curricular, estruturada em quatro módulos por área de conhecimento, com quatro aulas diárias de 50 minutos e 1.600 horas de duração mínima, e tempo mínimo de dois anos para conclusão (RIO DE JANEIRO, 2022a).

Se uma das intenções dessa medida era retomar o crescimento das matrículas na EJA/EM, o programa não a concretizou; a tendência de queda manteve-se em 2013 e repetiu-se em 2014. Sem a divulgação sistemática de programas desse tipo, eles ficam restritos aos estudantes que, por discrepância acentuada na relação idade-série, podem ser matriculados nele por necessidade pessoal ou punição por indisciplina.

Além da NEJA, o Rio de Janeiro oferta a EJA/EM de duas outras formas⁵: por meio dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) e do Ensino Médio para Educação de Jovens e Adultos (EMEJA). CEJAs são escolas semipresenciais que atendem, exclusivamente, o público da EJA. O aluno retira o material didático na instituição escolar e retorna para tirar dúvidas com professores – o que pode ser, também, virtual, por meio da plataforma CEJA VIRTUAL – e fazer as provas. A parte pedagógica, desde 2011, fica aos cuidados da Fundação CECIERJ, subordinada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), enquanto as unidades pertencem à Secretaria de Educação. Assim, a rede CEJA é uma parceria entre a SECTI e a Seeduc/RJ. Já o EMEJA é ofertado apenas pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), vinculado à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Trata-se de um curso de EJA noturno com números modestos⁶.

As experiências de oferta de EJA pelo estado do Rio de Janeiro, além de explicitarem a lógica da fragmentação, apontam aspectos interessantes: (i) todas essas elas têm uma interseção com a SECTI ou são por ela executadas; (ii) a Rede CEJA é controlada pela SECTI, e suas características pedagógicas alinham-se às experiências de Educação a Distância; (iii) apenas em uma dessas experiências – a NEJA –, a Seeduc/RJ participa ativamente: é responsável pela execução, compartilha a orientação curricular

⁵ A FAETEC ofertou o PROEJA entre 2011 e 2016, mas com uma oferta ínfima de matrículas.

⁶ O Edital do ISERJ de 2022 disponibilizou apenas 15 vagas para o EMEJA.

com a Fundação CECIERJ, vinculada à SECTI, mas atribui a essa fundação a formação continuada dos professores, que, no início, era obrigatória para os que atuavam no programa; (iv) a NEJA, por ser a maior, é a que mais perde matrículas. Desse modo, parece-nos que a SECTI tem um certo protagonismo intelectual no planejamento das ações para a EJA/EM e no interior dessa secretaria, já a Fundação CECIERJ, instituição responsável pela Educação a Distância no estado, desempenha o papel principal nesse planejamento, basta ver sua atuação na NEJA, o principal programa de EJA/EM no estado.

A implantação da NEJA coincide com o início da crise política, econômica e social que levou ao impedimento de Dilma Roussef e à prisão dos ex-governadores Sérgio Cabral e Luiz Fernando Pezão. Contudo, a crise – mesmo com as mudanças de governo, a assunção dos ultraliberais ao poder e a implantação de suas reformas – prolongou-se até a chegada da pandemia, em 2020.

Uma dessas primeiras reformas, a que altera a matriz curricular do Ensino Médio, atingiu diretamente a EJA ao fundamentar a Resolução nº 3/2018 (BRASIL, 2018), que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em seu Artigo 17º, §5º, a resolução prevê que, “Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância” (BRASIL, 2018). Ou seja, além das outras possibilidades de ofertar a EJA/EM fora da escola, a resolução abre brechas para que a maior parte das aulas do curso presencial seja oferecida a distância.

Talvez por ser um novo governo e pelos efeitos da pandemia, somente em 2021 foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a EJA – Resolução 1/2021 (BRASIL, 2021). Esse documento foi um dos que fundamentou a Resolução Seeduc/RJ nº 6.035/2022 (BRASIL, 2022b), que fixa as diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da rede pública estadual. Entre essas matrizes estão as da EJA Novo Ensino Médio, em suas formas presencial, semipresencial e EAD. Nesse novo formato, a EJA/EM presencial continua organizada em quatro módulos semestrais. A carga horária total dos módulos I e II é de 440 horas; dos módulos III e IV, de 420 horas; e a carga horária total, de 1.720 horas, deve ser

distribuída por quatro semestres para efeito de conclusão do curso. As outras formas de oferta da EJA/Novo Ensino Médio (CEJA e EJA em privação de liberdade), à parte suas especificidades, obedecem à mesma estrutura modular e disciplinar e à mesma carga horária.

Objetivamente, no que diz respeito à EJA, a Resolução nº 6.035/2022 (BRASIL, 2022b) apenas adapta burocraticamente a organização curricular da NEJA, criada em 2013, às exigências da reforma do Ensino Médio; altera, basicamente, a oferta de Sociologia e Filosofia, reduzindo-a a um único semestre, e a carga horária semestral das outras disciplinas, reduzindo-a em 20 horas-aula semestrais, com o objetivo de liberar tempo para o itinerário formativo. Isso reforça e aprofunda as tendências históricas de fragmentação e precarização da educação voltada para a classe trabalhadora.

Os impactos das reformas na EJA em Goiás, especialmente no Ensino Médio, podem ser melhor identificados analisando documentos que se referem às políticas para essa modalidade no estado (GOIÁS, s/d; 2010; 2013; 2016; 2017a; 2017b, 2017c), que trazem algumas elucidações sobre a política implementada pela Secretaria de Estado da Educação Cultura e Esporte de Goiás (Seduce/GO), desde a publicação das diretrizes estaduais para a modalidade até a situação vivida no estado no período da Pandemia de COVID 19.

O foco dessa reflexão voltou-se para a tentativa de compreender o aumento da matrícula da rede estadual de ensino em Goiás, que corresponde a 25.764 alunos na EJA a mais, no período de 2013 a 2018 destacada no Quadro 1. Esse crescimento foi evidenciado, principalmente, do ano de 2016 para 2018, quando o acréscimo foi de 23.413 alunos. Ainda de acordo com o Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o acréscimo dessas matrículas ocorre no Ensino Médio de EJA noturno, conforme será evidenciado a seguir.

Quadro 1 – Matrículas da EJA no estado de Goiás, período de 2010 a 2020, por turno

Turno da Turma	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Matutino	2.422	1.257	1.247	1.152	1.418	1.500	1.461	1.861	1.604	1.640	1.972
Vespertino	1.078	972	845	818	875	877	1.102	1.282	1.645	1.313	1.236
Noturno	45.666	38.557	32.421	28.584	28.893	28.879	30.342	45.968	53.069	41.832	38334
Semi presencial/ EaD	0	0	0	0	27	0	0	0	0	0	1.144
Total	49.166	40.786	34.517	30.554	31.213	31.256	32.905	49.111	56.318	44.785	42.686

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2010 a 2020, pelo Laboratório de Dados Educacionais/UFPR.

A busca pelas explicações para esse fato nos levou aos documentos oficiais publicados pela Seduce/GO, nos dois últimos anos, nos quais nos deparamos com o Projeto: Atender educandos na faixa etária de 18 a 24 anos na terceira etapa da Educação de Jovens e Adultos (GOIÁS, 2017a), datado de março de 2017, com a seguinte justificativa:

Ao apropriar-se dos resultados de avaliações internas, como as realizadas pela Superintendência de Ensino Médio (SEM) e resultados de monitoramento e acompanhamento da rede, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), deparou-se com um problema no ensino médio noturno: o aprendizado. (...) Para a maioria desses estudantes, **a EJA é a via rápida**, alternativa à escola regular, como forma de recuperar o tempo perdido decorrente da evasão ou da defasagem idade-série. Essa modalidade apresenta-se como uma alternativa escolar mais viável para esse público, podendo fazer sentido para os jovens, devido a possuir um horário mais apropriado ao estudante trabalhador, permitindo que ele conclua os estudos. Além disso, **terá também uma redução no tempo total de estudo**, o que é conveniente, já que poderá recuperar parte do tempo perdido no ensino regular/seriado. [...] A migração do ensino médio para a EJA, pelos alunos, é motivada por fatores como **reprovações recorrentes, indisciplinas devido à defasagem de idade/série, necessidades de inserção no mercado de trabalho**, dentre outros. (GOIÁS, 2017a, p. 5. grifos nossos)

O documento dá prosseguimento às justificativas que levaram à transferência de matrícula de todos os jovens de 18 a 24 anos do Ensino Médio Noturno (EMN) para a EJA, indicando como projeto-piloto as escolas de Goiânia, Aparecida de Goiânia e as escolas do entorno de Brasília. O acesso a outros documentos e o contato com técnicos da Gerência de EJA, indicaram que o projeto sofrera alteração significativa até o mês de julho de 2017, e sua implantação em agosto já foi com a denominação Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno (Profen).

Observando o conteúdo do documento: Orientações para o Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno – Profen (GOIÁS, s/d), o caminho para o fortalecimento do ensino noturno foi a transferência de todas as matrículas do EMN do 1º ano para a modalidade EJA.

É um programa que contribui, também, para melhorar as relações intergeracionais na EJA, entendendo que essa modalidade apresenta em suas salas de aula um grande índice de conflitos intergeracionais. Daí a implementação do PROFEN 18 (que atende estudantes de 18 a 24 anos) e o PROFEN 25 (que atende estudantes a partir de 25 anos). (GOIÁS, s/d, p. 5)

A informação acessada a partir dessa publicação da Seduce/GO nos levou a buscar mais esclarecimentos acerca dos princípios e dos fundamentos que justificaram esse programa, e nos deparamos com o dado de mudança repentina de mais de 14.000 matrículas do Ensino Médio Noturno para a modalidade EJA. Esta constatação demonstra que a proposta de implantação apenas de um projeto-piloto, anunciada no projeto original, não se configurou, pois a transferência para EJA foi automática de todos os alunos do 1º ano do Ensino Médio Noturno. Essa transferência só se poderia configurar para EJA no período noturno, o que ficou comprovado, quando observamos apenas as matrículas nesse turno e as identificamos por faixa etária, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Matrículas no Ensino Médio da EJA no estado de Goiás, de 2010 a 2020, por faixa etária

Faixa etária	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
> 15 anos	3	21	6	1	1	2	0	470	26	7	1
15 a 17 anos	165	274	126	190	125	189	246	10.329	10.165	2.988	1.380
18 a 24 anos	14.870	12.562	10.435	9.382	10.511	11.417	12.439	15.728	21.051	18.400	16.955
25 a 29 anos	5.190	4.594	4.072	3.436	3.324	3.065	3.140	3.460	4.107	3.435	3.195
30 a 40 anos	7.619	7.067	6.202	5.547	4.923	4.500	4.255	4.544	5.218	4.751	4.584
41 a 50 anos	2.349	2.282	2.038	1.888	1.785	1.624	1.537	1.610	1.963	1.865	1.967
51 a 64 anos	600	608	509	436	416	426	408	398	487	532	587
Mais que 64 anos	22	28	23	30	23	23	25	23	27	31	31
Total	30.818	27.436	23.411	20.910	21.108	21.246	22.050	36.562	43.044	32.009	28.700

Fonte: Elaborado a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2013 a 2017 pelo Laboratório de Dados Educacionais/UFPR.

A regulamentação da EJA no estado de Goiás, sob responsabilidade do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), não autorizava essa transferência automática de mais de 10 mil matrículas de menores de 18 anos para a modalidade EJA, pois na Resolução CEE/CP nº 08, de 2016, está assegurado que,

Art. 2º. A EJA obedece aos seguintes parâmetros:

I – Idade mínima de 15 (quinze) anos para o ingresso no ensino fundamental na sua oferta presencial e de 18 (dezoito) anos para o ingresso no Ensino Fundamental em EaD e no ensino médio, seja presencial, seja em EaD;

A limitação presente na resolução, contrastando com a transferência das matrículas de todos os alunos do 1º ano do EMN, no segundo semestre de 2017, resultou em publicação de novo posicionamento do CEE/GO frente às matrículas dos jovens

menores de 18 anos no Profen, via Resolução CEE/CP nº 04, de agosto de 2017, que tratou de matrículas provisórias no programa:

Art. 1º Autorizar, até 31 de dezembro de 2017, que as escolas da rede pública estadual que desenvolvem o Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno, PROFEN, realizem a matrícula de alunos menores de 18 anos no programa, desde que comprovem documentalmente as seguintes situações: [...] I – Menor aprendiz; [...] II – Menor trabalhador ou em condição de dupla aprendizagem;
III – Inexistência de oferta de vagas aos estudantes no ensino médio regular noturno na rede estadual.

Esta posição do CEE/GO revela a legitimação de um ato administrativo do Poder Executivo que, em realidade, contraria o que a legislação prevê em relação à matrícula na EJA, no Ensino Médio, que seja apenas para maiores de 18 anos, sobretudo quando observamos a situação prevista no inciso III – a inexistência de oferta de vagas como possibilitador da matrícula de menores de 18 anos na EJA – e constatamos que, no segundo semestre de 2017, as escolas estaduais já não abriram mais nenhuma vaga para o 1º ano do EMN. Ou seja, não havia opção para os alunos, tampouco para as escolas que porventura não quisessem aderir ao Profen.

A implantação do Profen, entre agosto de 2017 e fevereiro de 2018, provocou reações por parte das escolas e pressão de membros do CEE/GO, já que a resolução de agosto de 2017 só autorizou as matrículas dos menores de 18 anos até 31 de dezembro de 2017. Disso resultou uma nova reconfiguração do programa para o ano de 2018:

[...] Para tanto, se propõe uma matriz nova, diferenciada do ensino médio regular diurno, balizada na concepção da EJA, com a carga horária diária condizente com o turno noturno. Ressaltando que neste formato, os alunos terão uma carga horária própria, matriz e currículo, voltados para um ensino médio noturno renovado. Neste aspecto, ela é voltada para os alunos com idade inferior a 18 anos. [...] Para além da proposta diferenciada no formato de EJA, a SEDUCE ofertará a 3ª etapa da modalidade para aqueles alunos maiores de 18 anos, por meio do reordenamento da rede, e também o ensino médio Técnico Profissional. Este último será implementado de forma gradativa, com adequação de espaços físicos e equipamentos, ocasionando a diminuição da necessidade de menores no turno noturno. (GOIÁS, 2017c, p.7-8)

Analisando-se a proposta implantada em 2017 e o que está indicado para 2018, conforme documento acima, observa-se que, na realidade, a pressão do CEE/GO apenas resultou na volta da oferta do EMN para os menores de 18 anos com duração de seis semestres, em vez de três semestres como já está previsto para a terceira etapa da EJA. Mas isso não altera o fato de todas as matrículas terem sido transferidas para a modalidade EJA, o que representa o fechamento do EMN no estado de Goiás na chamada oferta regular.

As justificativas para a mudança feita pela Seduce/GO no EMN inquietam ainda mais quem discute políticas públicas de educação para jovens e adultos, quando confrontamos a noção de “melhoria do ensino noturno” com redução de tempo para a conclusão do Ensino Médio. O que passa a se consolidar com todas as matrículas para os maiores de 25 anos, que agora só terão como opção os três semestres de curso na EJA. Por outro lado, a solução apresentada aos jovens menores de 18 anos, parece ainda muito distante da realidade de atendimento na rede estadual,

Além de fortalecer as ações pedagógicas voltadas para a interdisciplinaridade, com o **Projeto Científico Profissional**, acrescido nos 5º e 6º período.

Neste componente curricular, o aluno terá a chance de elaborar um projeto voltado para suas pretensões futuras, sendo orientado por até 3 (três) professores **na forma de Educação à Distância**. (...) Neste contexto, a Educação à Distância será um aliado nesta nova proposta. Com o desenvolvimento das tecnologias a escola deixa de se limitar a quatro paredes, o local exclusivo da transmissão de saberes, para se transformar em um espaço de mediação, integrando as tecnologias de comunicação em seu processo formativo (...)

Nessa perspectiva, a Matriz Curricular propõe uma formação de ensino médio noturno, que possibilita a interação e cooperação, oferecendo condições para que o estudante possa aprender e construir seu conhecimento de forma dinâmica e interativa, usando as possibilidades das ferramentas do **Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)** - Moodle. (GOIÁS, 2017c, p.10-11, grifos nossos)

A informação que consta nesse documento indica que as aulas ocorreriam, efetivamente, apenas nos quatro primeiros semestres, sendo os dois últimos de “orientação” a distância, no entanto, não há nenhum registro de como essa estratégia já foi utilizada no estado, e que possa indicar alguma potencialidade de êxito no

enfrentamento do maior problema identificado pelos elaboradores dessa proposta: a evasão e a não aprendizagem dos jovens no noturno.

Essa discussão da Educação a Distância (EaD) no currículo da EJA do estado de Goiás nos remete a tentar entender essa prática no estado, mas infelizmente antes mesmo da pesquisa localizar o relatório da execução do Profen, esse foi substituído por outro Programa, com a mudança de governo em 2019, totalmente a distância denominada Programa EJA TEC. A estratégia de aligeiramento e qualidade duvidosa da oferta de EJA no estado de Goiás, seguem com mais este programa sendo um desafio a garantia do direito a educação voltada a classe trabalhadora neste estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na agenda imposta pelo MEC há a articulação da reforma do Ensino Médio a um conjunto mais amplo de reformulações curriculares que foram produzidas no mesmo período, uma articulação da reforma do Ensino Médio com a BNCC, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para a educação básica (BNCC-Formação), a reformulação da elaboração dos materiais didáticos do Programa Nacional do Livro Didático e a reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Exame Nacional do Ensino Médio. Trata-se de uma reforma sistêmica que incide sobre toda a educação básica e sobre o ensino superior.

Qual a alternativa ao avanço neoliberal na escola? As próprias contradições que atravessam o sistema educativo impõem a reafirmação dos princípios de outra política educacional. A política democrática aplicada na escola, embora inseparável de uma política global voltada à superação da desigualdade social, não pode ser apenas uma política de compensação das desigualdades crescentes nas sociedades de mercado. Como temos defendido historicamente, na trilha de Gramsci, não basta somente a igualdade de acesso, de condições, mas também a igualdade de objetivos intelectuais fundamentais, o acesso universal ao domínio da cultura, da ciência, do conhecimento (LAVAL, p.312, 315). Resistir agora, lutar pela **revogação** da contra-reforma e reativar o Ensino Médio de currículo integrado, de formação humana integral, utopia (como possibilidade

histórica) acalentada pela esquerda, desde o final do século XIX, nas lutas dos trabalhadores.

Historicamente, as políticas para a escolarização na EJA nunca foram muito além do foco nas pessoas que ativamente demandam a educação formal. Estruturar as ações prioritariamente naqueles que demandam a EJA submete essas políticas educacionais aos sujeitos. Essa passividade do Estado transfere aos estudantes da EJA a responsabilidade pela manutenção da própria ação educacional. Portanto, apostar apenas na demanda real naturaliza as dificuldades sociais e específicas dos estudantes e aponta para um desconhecimento e/ou uma desconsideração das enormes barreiras que precisam ser superadas cotidianamente para o estudante chegar e se manter na sala de aula. Todas as experiências de EJA/EM desenvolvidas no estado do Rio de Janeiro têm na sua elaboração a demanda ativa como núcleo estruturante de suas ações. Nesse sentido, um ponto fundamental nas ações da EJA/EM que pretenda romper o longo processo de redução continuada das matrículas é desenvolver estratégias capazes de transformar a demanda potencial em demanda ativa.

Pelo contrário, o conjunto da legislação atual e das ações governamentais caminha no sentido de desobrigar o Estado a garantir o direito à educação, tornando a redução de matrículas na EJA/EM presencial estratégica para os agentes econômicos que desejam investir nos serviços educacionais. Na ausência de estratégias públicas de estímulo ao público potencial, o mercado assume essa tarefa, usando a legislação que permite, por diferentes meios, a oferta de serviços educacionais privados não presenciais e o acesso a certificações via cursos aligeirados, cujo fim último é o lucro – por exemplo, a oferta de Ensino Médio completo em seis meses. Tudo isso cancelado pelas instituições governamentais, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), quando afirma: “As instituições escolares do ensino privado poderão ser importantes ofertantes da EJA em todo o país” (BRASIL, 2021).

Verificou-se no Rio de Janeiro que, à medida que avança a retração das matrículas no ensino presencial da EJA, ampliou-se e sofisticou-se a participação ativa nessa modalidade de modelos educacionais mercantis flexíveis. Com os dados que evidenciam a oferta da EJA, na realidade de Goiás, podemos afirmar que esses resultaram do fato de

a Seduce/GO extinguir oferta do Ensino Médio noturno, transferindo adolescentes, jovens e adultos para a modalidade EJA. Com essa medida, a secretaria se “livra” de dois problemas: não terá mais esses alunos realizando prova do Ideb, o que vinha prejudicando as notas das escolas que mantinham o regular noturno; não precisará implantar a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) no período noturno, em todo o estado. As realidades observadas expressam como determinadas reformas educacionais contribuem para a manutenção da subalternidade de jovens e adultos trabalhadores, assim como os excluem do acesso a uma formação integral humana.

É de extrema urgência reconstruir nas representações sociais e nos programas políticos uma concepção de educação como bem público, coletivo (LAVAL, 2002), e para isso construir, em nossa diversidade teórica e pluralidade política (pedagogia histórico crítica, pedagogia Paulo Freire, concepção do trabalho como princípio educativo, entre outras), uma frente democrática de resistência ao bolsonarismo em seus distintos matizes retrógrados e ao capital financeiro que o sustenta, pela construção de uma nova hegemonia.

Notas:

1. Os tópicos 1 e 2 reproduzem parcialmente fala realizada por MORAES, Carmen S.V. no ciclo de seminários organizado pelo Grupo de Pesquisa Trabalho e Educação da FEUSP e Rede Escola Pública e Universidade/Repu, no dia 16/07/2021, sob o título: Ensino Médio, técnico e profissional no cenário da “nova” revolução tecnológica e de crise do capital.
2. Com o aprofundamento da crise global do capitalismo nos últimos dez anos e a nova inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho, as novas estratégias de acumulação de capital têm por objetivo recompor as taxas de lucro ao patamar pré-crise dos principais agentes da economia mundial. Frente à crise econômica, o governo golpista e as empresas buscam restaurar a acumulação capitalista por meio da mercantilização dos direitos sociais, como educação, saúde, previdência, desmonte da proteção trabalhista, entre outros, processo denominado apropriadamente “acumulação por espoliação” (HARVEY, 2004) ou “políticas austericidas” (BRAGA, 2017).

3. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 2003 e 2020, o país registrou sua maior população com idade entre 15 e 29 anos em números absolutos, cerca de 50 milhões de pessoas, equivalente a $\frac{1}{4}$ da população nacional. Nesse mesmo período, o percentual de jovens desempregados também foi recorde: 41,88% entre indivíduos de 14 a 17 anos e 26,8% entre os que têm de 18 a 24 anos, em 2021. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE, a taxa de desocupação entre os jovens de 14 a 17 anos, no quarto trimestre de 2021, era de 37,2%; e na faixa de 18 a 24 anos, de 22,8%, enquanto a taxa nacional de desocupação correspondeu a 11,1%. Conforme o IBGE, no que se refere à escolaridade, 28,6% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos estão fora da dessa etapa de Ensino Médio.

5. Após meio século de notável expansão em sua estrutura produtiva entre 1930 e 1970 e o avanço na sociedade urbana e industrial, o país acumulou duas décadas perdidas (1980 e 2010) e três recessões nos últimos quarenta anos, marcados pela desindustrialização e pela reprimarização de sua inserção na Divisão Internacional do Trabalho. Justamente nesse cenário caracterizado pelo declínio da presença brasileira no mundo, que passou de 3,2% do PIB global, em 1980, para 2% em 2019, aconteceu a transição antecipada para a sociedade de serviço.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; DRABACH, N. A influência de atores privados na educação paulista: a primeira geração da privatização. In: Políticas Educativas, Paraná, v. 13, n. 2, p. 96-108, 2020 – ISSN: 1982-3207

ANTIKAINEN, A. A reestruturação do Modelo Nórdico de Educação. Revista Lusófona de Educação, v. 11, p. 31-48, 2008

BALL, S. J. **Global Education Inc.** New Policy Networks and the Neoliberal Social Imaginary. Didcot: Routledge, 2012.

BIANCHI, A. Gramsci intérprete du Brésil. Actuel Marx, n. 57, 2015, p. 96-111.

BRAGA, 2017. A Rebelião do precariado. Trabalho e neoliberalismo no Sul global. São Paulo: BoiTempo, 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 108, 1 jun. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 21, 22 nov. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 25 abr. 2022.

BUTTIEG, Joseph. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, Carlos N.; TEIXEIRA, Andréa de P. (orgs.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Pedro H. P. . Estranhas catedrais, As empreiteiras brasileiras e a ditadura civil-militar - 1964 – 1988. Niterói/RJ: EDUFF, 2017.

DARDOT, P. e LAVAL, C. *A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: BoiTempo, 2016.

FRANDJI, Daniel. Rapport pédagogique et école unitaire dans la conceptualisation gramscienne du pouvoir. In : *Actuel Marx*, n. 57, 2015.

FONTES, Virgínia. Sociedade Civil. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

FRIGOTTO, G. Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. ANPED na Rede, 22 set. 2016. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. *Projeto de Política Educacional para o Ensino Médio Noturno*. 2017a.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/CP nº 04 de 25 de agosto de 2017*. 2017b.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. *Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno “PROFEN”*. 2017c.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/CP nº 08 de 09 de dezembro de 2016*. 2016.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás*. 2013.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás* (Minuta Para Discussão). 2010.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/CP nº 568, de 22 de julho de 1999*, que fixou normas para a EJA no Sistema Estadual de Ensino. 1999.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás. *Orientações para o Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno – Profen*. (s/d).

HARVEY, D. O novo imperialismo. São Paulo: Loyola, 2004

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos de la Cárcel*. Edición crítica del Instituto Gramsci. A cargo de Valentino Gerratana. 5 tomos. México: Biblioteca Era, 2. Ed., 1999.

_____. *Cadernos do Cárcere*. 6 volumes.; edição e trad. de COUTINHO, Carlos Nelson. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.

LAVAL, C. A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, Roberto. 'Vouchers' educacionais: encontro de fundamentalismos na ofensiva contra a escola pública. **Carta Maior**, Rio de Janeiro, 23 jan. 2020. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FEducacao%2F-Vouchers-educacionais-encontro-de-fundamentalismos-na-ofensiva-contr-a-escola-publica%2F54%2F46349>. Acesso em: 29 abr. 2022.

MORAES, C. S. V. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177657>.

MORAES, Reginaldo C.. Ensino superior e formação para o trabalho. Reflexões sobre a experiência norte-americana. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

REBUCCINI, Gianfranco. Culture, hégémonie et subjectivités. “Traductions” de Gramsci dans les sciences sociales critiques Anglophones. In: *Actuel Marx*, n. 57, 2015, p. 63-81.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Nova EJA**: Educação para jovens e adultos. Manual de Orientações. Rio de Janeiro: SEEDUC, CECIERJ, [2022a]. Disponível em: <http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº 6.035, de 28 de janeiro de 2022. Fixa diretrizes para implantação das Matrizes Curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras

providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, ano XLVIII, n. 23, parte 1, Rio de Janeiro, p. 17, 4 fev. 2022b. Disponível em: http://www.ioerj.com.br/portal/modules/conteudoonline/mostra_edicao.php?k=579E5019-0AAPA-40BE-B9CD-41639AB75B74. Acesso em: 1 maio 2022.

ROBELIN, Jean. Qui son aujourd'hui les intellectuels organiques? In. Galoz-Tschopp, M-C., Felli, R. & Chollet, A. (dir.). Rosa Luxemburg. Antonio Gramsci. Actuel, Paris: Éditions Kimé, 2018, p. 311-322.

SILVA, Sergio Vieira da. **A reforma gerencial do Estado na Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVEIRA, Daniel; CAVALLINI, Marta; GAZZONI, Marina. Desemprego é maior entre jovens, mulheres e trabalhadores sem Ensino Superior. **G1**, Economia, 23 fev. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/desemprego-e-maior-entre-jovens-mulheres-e-trabalhadores-sem-ensino-superior.ghtml>. Acesso em: 29 abr. 2022.

TARLAU, R. & MOELLER, K.. O Consenso por Filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.20, n2, maio-agosto 2020, p. 553-603.

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. 4, n. 8 p. 9-35, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3089>. Acesso em: 1 maio 2022.

YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas no século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan.-mar. 2016.

Recebido em 15 de setembro de 2022

Aceito em 15 de setembro de 2022

Editado em novembro de 2022

