

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

VITÓRIA EVELIN PIGNATARI NAKADAKI

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UM OLHAR SOBRE O GOVERNO JAIR MESSIAS BOLSONARO**

**Sorocaba/SP
2020**

VITÓRIA EVELIN PIGNATARI NAKADAKI

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UM OLHAR SOBRE O GOVERNO JAIR MESSIAS BOLSONARO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de Licenciada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, realizado sob orientação do Prof. Dr. Paulo Gomes Lima.

**Sorocaba/SP
2020**

FOLHA DE APROVAÇÃO

VITÓRIA EVELIN PIGNATARI NAKADAKI

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE O GOVERNO JAIR
MESSIAS BOLSONARO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como exigência parcial para a obtenção do título
de Licenciada no Curso de Pedagogia da
Universidade Federal de São Carlos, *campus*
Sorocaba. Sorocaba, 18 de dezembro de 2020.

Orientador



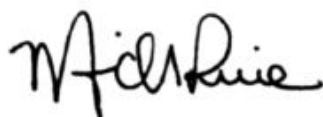
Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba

Examinadora



Prof.ª Dr.ª Noêmia de Carvalho Garrido
(GEPLAGE) Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba

Examinadora



Prof.ª M.ª Meira Chaves Pereira
Universidade Estadual Paulista, *campus* Rio Claro

EPÍGRAFE

Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas. [...]
(ANDRADE, 2013, p. 99)

AGRADECIMENTOS

À Deus, a quem confio toda minha vida, gratidão e fé.

Ao meu esposo, Marcelo Nakadaki, e aos meus familiares, por todo apoio e
companheirismo.

Ao querido professor e amigo, Paulo Gomes Lima, quem ajudou-me a concretizar este
trabalho e sonho.

À UFSCar *Campus* Sorocaba, por me proporcionar significativos anos de muito
aprendizado, boas experiências, reflexões e novas amizades.

SUMÁRIO

EPÍGRAFE.....	iv
AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	ix
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS SOB PERSPECTIVA HISTÓRICA.....	5
1.1. Brasil Colônia (1500-1822).....	5
1.2. Período Imperial (1822-1889).....	7
1.3. Brasil República.....	11
1.3.1. República Velha (1889-1930).....	11
1.3.2. Era Vargas e República Populista (1930-1964).....	13
1.3.3. Ditadura Militar e a redemocratização do país (1964/.....)	16
CAPÍTULO II - NOVAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA: ENTRE PLANOS E METAS.....	20
2.1. Lei nº 10.172/2001 e as políticas públicas para a EJA no primeiro decênio.....	20
2.2. Gestão Dilma Rousseff e Michel Temer (2011-2019): novos rumos para a EJA?.....	29
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE O GOVERNO JAIR MESSIAS BOLSONARO.....	36
3.1. Notas sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA).....	36
3.2. Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia da Covid-19.....	46
A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, na contemporaneidade, é notória enquanto modalidade de ensino da educação básica, pleiteada pela jurisdição brasileira como direito fundamental, reparador - de tendência emergente - da dívida histórico-social aos que tiveram negado seu direito à educação na idade própria. Tal conjuntura desponta-se no atual caráter compensatório, equalizador e qualificador das políticas públicas, cuja efetividade no combate ao analfabetismo e seus reveses apresenta-se, ao longo das últimas décadas, inepta, falha. Diante disto, se fez pertinente indagar, por efeito de objeto da presente pesquisa, “*que iniciativas, em nível de políticas públicas do Governo Jair Messias Bolsonaro, foram tomadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil?*”. A fim de elucidar a questão, optou-se pelo desenvolvimento de pesquisa exploratória de cunho qualitativo (MINAYO, 2002), mediante análise bibliográfica e documental, lançando mão de literatura especializada de pesquisa corrente e normativas nacionais. Foi constatado, após observância de indicativos históricos e atuais, no que tange ao percurso de consolidação da modalidade - desde o período colonial ao republicano, que as políticas públicas contemporâneas destinadas à EJA, antes e durante período de excepcionalidade histórica posta pela pandemia de Covid-19, têm configurado descaso público e emergencialidade de ações, ora paliativas, ora insuficientes, o que tem afetado substancialmente o acesso e participação dos estudantes, tendo em vista, dentre outros fatores, o desmonte de estruturas institucionais e a reorganização do calendário escolar sob circunstâncias de isolamento social e de súbita adaptação à demanda insólita de um ensino remoto, ou não presencial, cuja ordenação no sistema público educacional mostrou-se incipiente.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas Públicas. Governo Jair Messias Bolsonaro.

ABSTRACT

The Education of Youth and Adults - EJA, in contemporary times, is notorious as a modality of teaching basic education, claimed by the Brazilian jurisdiction as a fundamental right, repairing - of an emerging trend - the historical-social debt to which it had been denied its right to education in own age. Such a situation emerges in the current compensatory, equalizing and qualifying character of public policies, whose effectiveness in combating illiteracy and its setbacks has, over the past decades, been inept, flawed. In view of this, it was pertinent to ask, due to the object of the present research, “what initiatives, at the level of public policies of the Jair Messias Bolsonaro government, were initiated for the Education of Youth and Adults in Brazil?”. In order to elucidate the issue, we opted for the development of exploratory research of a qualitative nature (MINAYO, 2002), through bibliographic and documentary analysis, using specialized literature of current research and national norms. It was found, after observing historical and current indications, with regard to the search path of the modality - from the colonial to the republican period, that the contemporary public policies unlocked to EJA, before and during the period of historical exceptionality posed by the Covid pandemic - 19, defined public neglect and emergency actions, sometimes palliative, sometimes insufficient, which has affected the access and participation of students, having in mind, among other factors, the dismantling of institutional structures and the reorganization of the school calendar under school circumstances social isolation and sudden adaptation to the unusual demand for remote, or non-face-to-face education, whose ordering in the public system is still incipient.

Keywords: Youth and Adult Education. Public Policy. Government Jair Messias Bolsonaro.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAE – Conselho de Alimentação Escolar
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBE – Câmara de Educação Básica
- CD – Conselho Deliberativo
- CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- CEEB – Conferências Estaduais de Educação Básica
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
- CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
- CNI – Confederação Nacional da Indústria
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CONEB – Conferência Nacional de Educação Básica
- CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- Cruzada ABC – Cruzada Ação Básica Cristã
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos
- DOU – Diário Oficial da União
- DPEJA – Diretoria de Políticas da Educação de Jovens e Adultos
- DRU – Desvinculação de Receitas da União
- EAD – Educação a distância
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências para o Ensino de Jovens e Adultos
- ENEJA – Encontros Nacionais de EJA
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FIRJAN – Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FNPE – Fundo Nacional de Ensino Primário

- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MCP – Movimento de Cultura Popular
- MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MONIEJA – Implementação do Sistema de Monitoramento da EJA
- MP – Ministério do Planejamento
- MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
- P.P. – Pontos Percentuais
- PBA – Programa Brasil Alfabetizado
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PEC – Proposta de Emenda Constitucional
- PEJA/SME/Rio – Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
- PIB – Produto Interno Bruto
- PL – Projeto de Lei
- PNA – Política Nacional de Alfabetização
- PNAA – Programa Nacional de Alfabetização de Adultos
- PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
- PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
- PNBE – Programa Nacional da Biblioteca da Escola
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

- PNLD EJA – Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
- ProExt – Programa de Extensão Universitária
- Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação)
- PROJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
- PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- ProUni – Programa Universidade para Todos
- PTA – Política de Transferência Assistida do Sistema Federal de Ensino
- Rede CERTIFIC – Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
- RN – Rio Grande do Norte
- SARS-CoV-2 – Síndrome Respiratória Aguda Grave de Coronavírus 2
- SE – Secretaria Executiva
- SEA – Serviço de Educação de Adultos
- SeAlf – Secretaria de Alfabetização
- SEB – Secretaria de Educação Básica
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEED – Secretaria de Estado da Educação
- SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
- SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
- SESI – Serviço Social da Indústria
- SESU – Secretaria de Educação Superior
- SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- SIOP – Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento
- SIRENA – Sistema Rádio Educativo Nacional
- TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação
- UAB – Universidade Aberta do Brasil
- UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNE – União Nacional dos Estudantes
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UniEJA-PPA – Universidade na Educação de Jovens e Adultos - Plano Plurianual

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 - Taxas de analfabetismo entre pessoas de 5 anos ou mais nas Províncias do Império do Brasil, conforme Censo de 1872.....	10
GRÁFICO 2 - Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, por etapa de ensino (fundamental e médio) – Brasil – 2010-2017.....	34
QUADRO 1 - Iniciativas do Governo Federal à luz do PNE (2001-2010).....	21
QUADRO 2 - Disposições da PNA para a Educação de Jovens e Adultos.....	39
TABELA 1 - Número de Escolas e Matrículas na EJA - Brasil (2007/2010).....	27
TABELA 2 - Número de Matrículas da EJA por Etapa de Ensino no Brasil - 2007/2010.....	28

INTRODUÇÃO

Educação de pessoas jovens e adultas (EJA) no Brasil, apresenta-se, *a priori*, enquanto temática inexpressiva para determinados segmentos sociais, apesar de seu caráter imprescindível e recorrente. O objeto em questão delinea-se por complexos condicionantes sócio-políticos e pela abnegação histórica de direitos básicos, previstos na Constituição Federal. Não obstante, também configura-se por um longo percurso, no decorrer das últimas décadas, de conquistas acirradas em prol de grupos em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Di Pierro (2010), na tentativa de definir tal processo (a educação de adultos e jovens), reafirma a amplitude conceitual e metodológica acerca da formação de tais indivíduos, o que pressupõe um *continuum* de experiências e aprendizados ao longo da vida, os quais devem ser considerados. Para efeito desta pesquisa, contudo, a EJA será indagada na qualidade de modalidade de ensino da educação básica, logo, integrante da “educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996).

Mediante o exposto, é pertinente ter ciência de quem são os sujeitos desse recorte: jovens e adultos, incluindo-se aqui os idosos, que não tiveram acesso ou oportunidades adequadas de continuidade da escolarização obrigatória na idade regular. Este fato foi propalado pelos desfechos da famigerada dívida histórica e social face aos coletivos *minoritários*, o que acarretou suntuoso contingente populacional de analfabetos e/ou iletrados; marginalizados ou impedidos, portanto, de seu pleno exercício da cidadania, condição comumente subjugada ao domínio da leitura e escrita, bens subjetivos inalienáveis e determinantes em um corpo social grafocêntrico, marcado por desmedidas estratificações societárias.

Essa conjuntura materializa-se através dos indicadores nacionais sobre analfabetismo. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua (2019), por sua vez, aponta a estimativa alarmante de 11 milhões de analfabetos, 6,6% da população brasileira, taxa das pessoas de 15 anos ou mais de idade. Para o grupo etário de 60 anos ou mais o agravante é maior, conta-se com um percentual de analfabetismo em 18%, o que demonstra incipiente maturação das iniciativas públicas educacionais quanto à EJA, as quais representam (ou deveriam representar) imperativo crucial na jornada contra: os mecanismos da evasão escolar; dispositivos discriminatórios nas diversas esferas de poder; circunstâncias segregativas; e, a negação de princípios norteadores, como equidade e igualdade de direitos.

Tal jornada visa corroborar com as funções da escola democrática, que é, por essência, um serviço público, e

[...] por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social. Tão pesada quanto a iníqua distribuição da riqueza e da renda é a brutal negação que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social. Por isso mesmo, várias instituições são chamadas à reparação desta dívida. (BRASIL, 2000, p. 8)

Com efeito, esta chamada pública deve ocorrer por intermédio do sistema federativo, a partir do regime de colaboração adotado, consoante predito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de 1996. Prescrições desta instância, todavia, perpassam uma densa agenda governamental, cuja intencionalidade, destaca Garrido (2015, p. 91), no campo da educação, é a de avançar e superar impasses “de natureza administrativa, financeira e socioeconômica”, rumo a um grande projeto sócio-político, com vistas a afetar positiva e substancialmente a qualidade de vida da população.

O enredo supracitado dispõe, enquanto marco remoto na marcha pela reestruturação do sistema educacional brasileiro, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o qual deu referência ao Estado sobre sua incumbência com a educação pública de qualidade social e com a consumação da escola comum, única ou para todos. Por conseguinte e *a posteriori*, consolidam-se os preceitos-base da educação postos na carta constitucional, a partir da qual, e a propósito dessa pesquisa, assomam-se inúmeros instrumentos normativos na investida de erradicar o analfabetismo e seus reveses, que perduram em nosso tempo e entravam o potencial reparador, equalizador e qualificador das políticas públicas para a EJA. Isto é, inúmeros foram os esforços já desdobrados, entretanto, estudos criteriosos ainda desvelam grandes dilemas, os quais requerem maior articulação e engajamento dos diversos atores sociais, com a finalidade de constituir estratégias em objeção a:

[...] ausência de programas abrangentes de alfabetização, retração nas matrículas, pouco progresso na elevação dos índices de alfabetização e taxa de escolaridade, crescimento do analfabetismo funcional, oferta de formação profissional deficitária ou ausência, o currículo pensado e executado nos moldes do ensino regular, a acomodação do Estado e o silêncio dos movimentos sociais. (KELLER; BECKER, 2020, p. 24)

Questões essas implicam um olhar metuculoso, reflexivo e crítico da realidade, a qual contrasta, de modo contundente e descabível, com as publicações e excertos oficiais, tanto longínquos quanto hodiernos. Diante deste panorama, em que expressivas desigualdades subsistem, e do atual governo Jair Messias Bolsonaro - 38º presidente, empossado no dia 1º de

janeiro de 2019, logra da previsão de término do mandato em 31 de dezembro de 2022 -, demarcado por efervescências político-ideológicas antagônicas e delicada crise pandêmica; nos convém, certamente, a seguinte indagação basilar, a título de problemática da pesquisa: “*que iniciativas, em nível de políticas públicas do Governo Jair Messias Bolsonaro, foram tomadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil?*”. Desta questão transcorrem os objetivos específico deste trabalho, a saber: **a)** *Descrever* o contexto histórico da EJA na conjuntura brasileira e a respectiva expansão das políticas públicas deste campo, perpassando pelos períodos colonial, imperial e republicano, até o marco presidencial de Fernando Henrique Cardoso - FHC; **b)** A partir da promulgação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, até o ano de 2018, *identificar* relações entre os objetivos/metasp estabelecidos para a EJA e as eminentes iniciativas públicas direcionadas ao cumprimento destes/as; **c)** Sob investida de compreender o alcance das políticas públicas na realidade dos jovens, adultos e idosos educandos da EJA — *assinalar*, de forma crítico-reflexiva, os esforços desdobrados pelas instâncias federativas do governo Jair Messias Bolsonaro.

Das proposições elencadas advém a estrutura deste trabalho, que fora organizado em três capítulos independentes, porém complementares. O primeiro capítulo, intitulado de “Educação de Jovens e Adultos no Brasil: políticas públicas sob perspectiva histórica”, descreve o percurso histórico formativo da EJA, passando pelo Brasil colonial, imperial e republicano. O segundo capítulo, por sua vez, “Novas Políticas Públicas para a EJA: entre planos e metas”, traça um panorama, com referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), sobre as políticas públicas e metas constitutivas da EJA, entre os anos 2001 e 2018. Enfim, o capítulo terceiro, cujo nome faz menção ao título deste trabalho, “Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre o Governo Jair Messias Bolsonaro”, analisa as principais iniciativas do governo federal frente às demandas da referida modalidade e sinaliza os desafios e entraves consubstanciados pela atual política de Estado.

Em síntese, à luz de um Estado democrático de direito e dos princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e da “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1988, Art. 206, I e IX), objetiva-se corroborar com a função social da pesquisa educacional; não somente ir de encontro ao que desvelam as normativas do atual governo Jair Messias Bolsonaro, mas poder contribuir com o contínuo percurso crítico-formativo de pesquisadores/as, profissionais da educação e gestores deste enredo. Por assim dizer, espera-se: 1) fundamentar práticas que validem a luta pela efetivação de uma Educação de Jovens e Adultos enquanto direito humano, portanto, de todos, pois

muito embora pareça “óbvio, para todos, que ela [a educação] é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes” (GADOTTI, 2013, p. 22), isto nem sempre se consuma; 2) elucidar estratégias construtivas de mobilização do contexto político-educacional, com vistas a mitigar os efeitos negativos decorrentes deste período atípico e desafiador; e, 3) sobretudo, pelos novos rumos da educação, seja ela presencial ou remota, traçar caminhos esperançosos para o que vem a ser o “novo normal”.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS SOB PERSPECTIVA HISTÓRICA

Este capítulo tem por objetivo descrever o contexto histórico da EJA na conjuntura brasileira e a respectiva expansão das políticas públicas deste campo, perpassando pelos períodos colonial, imperial e republicano, quando do marco presidencial de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002). Sob esforços de se resgatar e compreender a memória, produzir história e, sobretudo, corroborar o “*fazer pesquisa* como um processo contínuo e sempre inacabado”, pois “a recuperação e a divulgação da memória das campanhas de alfabetização e [...] da educação de jovens e adultos não são apenas subsídios para isto, mas se inscrevem nesse processo” (FÁVERO; MOTTA, 2016, p. 13).

1.1. Brasil Colônia (1500-1822)

Terra de Vera Cruz, Colônia do Brasil do Reino de Portugal ou simplesmente Brasil-Colônia, estes são apenas alguns denominadores do passado remoto de nosso país, o qual em 1500 se fez “descoberto” pelas expedições lusitanas, lideradas por Pedro Álvares Cabral. Pindorama, terra das palmeiras, conforme assim nomearam-na os nativos silvícolas - posteriormente retratados como índios, fez-se palco de transformações implacáveis e descomunais a partir da colonização predatória que se iniciara pela Coroa Portuguesa, encorajada pela apreensão de perder o poderio do Novo Mundo e pela afortunada perspectiva de negócios que lhe coubera.

Igualmente notório é o fato, historicamente elucidado, de que as inúmeras etnias que habitavam o conjunto de territórios, hoje conhecido como Brasil, possuíam modos próprios de existir, coabitar e procriar em meio às intempéries da mata, caracterizando uma simbiose entre homem e natureza, esta alheia à qualquer formalismo ou cultura civilizatória. Logo, é possível inferir que a educação até então empregada caracteriza-se pela informalidade, “a não ser nos momentos de celebrações ritualísticas”, pelas relações horizontais do educar-se em comunidade e pela oralidade que perpetua a sabedoria ancestral ao longo das gerações. Assim sendo, “Estado, sociedade, vida e educação praticamente se identificavam, tornando a escola desnecessária e inviável” (PAIVA, W., 2002, p. 3).

Foi diante deste cenário que a Companhia de Jesus - fundada por Inácio de Loyola (1491-1556), sob apoio do Papa Paulo III - iniciou sua missão catequista na América portuguesa, a contar com o apoio da Metrópole, em Portugal, que a princípio intencionou

escravizar os índios com vistas a obter mão de obra para os serviços braçais. Frente o parco sucesso desta investida, pois a resistência indígena era substancial, tão breve fizeram uso dos navios negreiros, mediante escravismo brutal das milhares de vidas negras. Nesta conjuntura, contudo, toma forma a domesticação jesuítica dos aborígenes com intento de: pacificar, evangelizar, tornar civilizado um povo dito “bárbaro”, aculturar, consolidar os “bons costumes” e a obediência dogmática. Ocorre que,

O índio do Brasil, [...] tornou-se puro objeto da ação social dos colonizadores. Exigiu-se dele que colaborasse nessa obra. A colonização consistia, na prática do dia a dia, em [...] obras servis em que o braço forte transformasse a paisagem natural. Mas, a mesma sociedade que explorava a produção de gente tão bruta e selvagem, sentiu-se na obrigação de conformá-los com suas próprias crenças na interpretação da realidade. (PAIVA, J., 1978, p. 52)

Tal conformação e análise da realidade foi interpelada pelas práticas diárias da Ordem inaciana, a qual se fez crucial na instauração de uma estrutura educacional pautada na disciplina e vigilância concomitantes, de modo a consubstanciar a ordem social e a primazia da fé católica entre os gentios, os não cristãos. O que originou-se em 1549, na Bahia de Todos os Santos, perdurou por “durante dois séculos, [visto que] os jesuítas fundaram colégios e foram os responsáveis pela educação desenvolvida nesse período” (KELLER; BECKER, 2020, p. 3). Alguns marcos se deram pela/o: fundação do Colégio dos Meninos de Jesus, em 1550; abertura de “escolas de ler e escrever”, em quase todas as províncias; e, desenvolvimento de uma coletânea didático-pedagógica, o *Ratio Studiorum*¹, cujo objetivo era sistematizar e uniformizar as ações da Companhia em sua totalidade (PAIVA, W., 2015).

Entretanto, as tentativas de alfabetização - ainda que por um viés religioso - não foram suficientes para abarcar a população geral, o pressuposto não era este. A formação intelectual de maior prestígio foi designada à elite colonial e, a massa de escravizados, sobretudo os negros despojados, fora renegada aos infortúnios colonialistas. Introduz-se, então, o árduo contexto de marginalização social advindo da discriminação racial e supressão da dignidade humana, por conseguinte tem-se a manutenção do analfabetismo aos cativos; ao escravista, tendo em vista sua disposição capitalista, não lhe era rentoso um povo letrado, não havia *sentido* para tanto. A indústria de analfabetos, pois, principiava-se (GARRIDO, 2015).

O legado jesuíta, todavia, tornou-se alvo das Reformas Pombalinas e o que se fortalecera até 1759, a Companhia de Jesus, sofre uma expulsão abrupta. Conforme Ribeiro (1992), o evento sucede em decorrência do quadro obsoleto de Portugal, cujo regime feudal absolutista encontrava-se em decadência. Econômica e politicamente submetido à Inglaterra industrial, o país se depara com a necessidade de modernizar suas instituições e estrutura

¹ *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus).

social, deter o poderio econômico da Ordem clerical, bem como rever os moldes da instrução pública, a qual não mais atendia os interesses estatais, senão da Igreja. Diante deste enredo e sob influência do ideário iluminista, Marquês de Pombal (1699-1782), ministro do monarca D. José I, coloca em andamento sua política “caracterizada como secular e estatal” (PAIVA, W., 2015, p. 216).

Esta nova era colonial da educação formal é delineada pelo Alvará Régio de 28 de junho de 1759 (ANDRADE, 1978), que demarca a restauração do sistema educacional, básico e superior, além de introduzir as aulas régias, símbolo oficial do ensino público laico e da instrução primária, ou estudos menores, compreendendo o “ensino de primeiras letras e humanidades, em substituição às classes e escolas dirigidas pelos jesuítas” (RICCI, 2013). Entretanto, a escassez de investimentos nesta área perpetuou o ensino para poucos, a reforma geral de cunho ilustrado não dera conta de seu encargo.

O rearranjo supracitado não significou uma ruptura plena com a tendência inaciana, logo adiante no contexto joanino - a contar da transferência, em 1808, da Corte Real de Portugal para a capital brasileira da época, Rio de Janeiro - os ensinos primário e secundário permanecem estruturalmente os mesmos, exceto pelo acréscimo de cadeiras (disciplinas) de primeiras letras e de gramática latina. O proclamado Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves, ainda que sob valia da nobreza, aspira ares desenvolvimentistas e amplia a instalação de novas instituições do campo intelectual, como bibliotecas, museus e academias. Diante deste enredo, a “instrumentalização técnica [...], o preparo para o [ensino] secundário como também para pequenos cargos burocráticos” (RIBEIRO, 1992, p. 41) tiveram um aumento significativo, embora não universal.

1.2. Período Imperial (1822-1889)

O período histórico do Brasil Imperial (1822-1889) foi demarcado pelo cisma do pacto colonial com a Metrópole, a partir da abertura dos portos, pela conquista da ambicionada autonomia política e aparição do sentido de nação brasileira, consoante instauração do Estado Nacional. Este enredo provém de reivindicações lusitanas a favor do (re)fortalecimento da aristocracia cortesã, de condicionantes transcontinentais e do embate conduzido por senhores de terra e escravos, comerciantes burgueses e nova classe de intelectuais, enfim, síntese do caloroso processo de independência do Brasil, o qual refletira diretamente nos desdobramentos do aparelho escolar, em fase de consolidação.

Paulatinamente, no que se refere a educação pública, esta nova configuração social passa a reclamar cidadãos com formação elementar de maior solidez, dirigida ao progresso e

“unificação nacional, territorialmente e culturalmente, evitando a todo custo as agitações e as rebeliões sociais, a fim de colocá-lo [o país] no rol das nações civilizadas” (NEVES, 2003, p. 14). A sutil premissa moralista, por ora, ultraja-se de formalidade jurídica, tendo como diretriz máxima a Carta de Lei de 25 de Março de 1824, mais conhecida como primeira Constituinte. Em seu artigo 179, inaugura-se a concepção de cidadania brasileira e a noção de direitos invioláveis, dentre os quais está o direito à instrução primária gratuita:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte: XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos; XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824)

Em objeção ao avanço legal representado acima situa-se o regime escravista ainda em vigência, que imputou à milhares de pessoas condição de existência sub-humana, pela qual o *status* de “cidadão” não lhes cabia, dado que todo e qualquer direito lhes era negado. Face tal circunstância, a Lei de 15 de outubro de 1827, ou Lei Januário da Cunha Barbosa, também não lhes alcançara. Este regulamento, complementar ao disposto na Constituição, decreta a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império e configura-se como único estatuto geral da educação primária que vigorou até 1946, fase republicana.

Quanto ao percurso pedagógico, circunscrito na forma da lei, coube aos mestres o dever de ensinar os meninos a ler, a escrever as quatro operações aritméticas, a prática de (números) quebrados, decimais e proporções, noções gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional e os princípios morais da religião católica apostólica romana (BRASIL, 1827). O excerto normativo serve de ilustração para se compreender o caráter utilitarista da educação reservada ao *povo*, sem mencionar o ensino de “prendas” às meninas (com aplicação à economia doméstica) e a ordenação oficial do método Lancaster² ou ensino mútuo.

A descentralização política que ocorrera no período regencial, mediante criação do Ato adicional de 1834, designa às províncias - entes de menor poderio aquisitivo em comparação ao Estado - a incumbência de legislar “sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la [...]” (BRASIL, 1834, Art. 10, inciso II) e delimita um incipiente sistema nacional de educação. Em contrapartida, há de se atentar que, pela carta constitucional de 1824, era

² O método do ensino mútuo, concebido por Joseph Lancaster, é conhecido pela aplicação de monitores no exercício pedagógico, tangenciando o papel do professor, o qual torna-se um supervisor do ensino. Alunos mais “avançados” instruem os que possuem dificuldades de aprendizagem, desse modo, a contratação de professores assistentes torna-se dispensável, barateia-se os custos estatais com a educação e possibilita maior controle disciplinador por parte do mestre sobre seus educandos. Para um estudo mais detalhado, consultar a obra: NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)** / F. M. Neves. – Assis, SP : [s.n.], 2003. 293f. : il. color., tabs.

“vedado às Assembléias Provinciais a proposição e deliberação sobre assuntos de interesse geral da nação. Isto parece indicar que a instrução, em seus níveis elementar e secundário, não era considerada como ‘assunto de interesse geral da nação’” (RIBEIRO, 1992, p. 47).

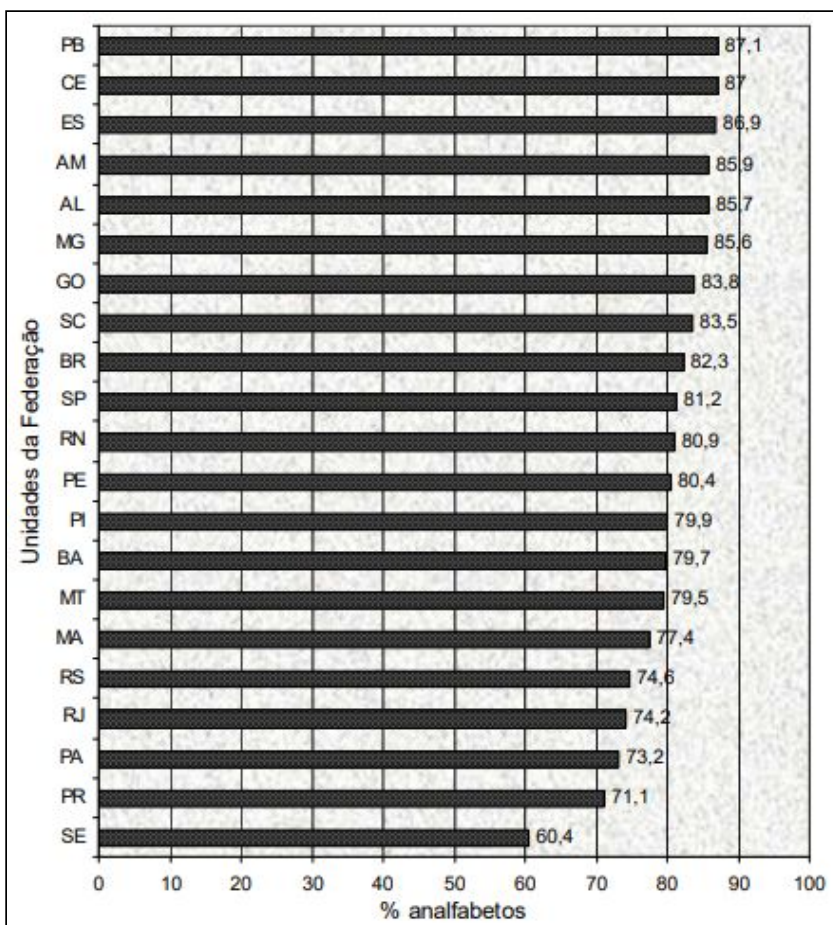
Com efeito, torna-se claro que a inclusão escolar de pessoas jovens e adultas fora deliberadamente negligenciada até o feito da aprovação do Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, provisão pertinente à reforma do ensino primário e secundário. Seu arcabouço geral é de grande relevância, mas para efeito deste estudo serão realizados recortes específicos: 1) ao Governo, propor-se-á criação de escolas primárias ou de cadeiras no Colégio de Pedro II (destinado à instrução pública secundária); 2) divisão das escolas públicas primárias em duas classes, conforme nível de instrução: a) ensino elementar, escola de primeiro grau; b) ensino primário superior, escola de segundo grau; 3) aos escravos - cujo número chegara a 1.715.000, em 1864, segundo dados do IBGE³ (BRASIL, 2020a) -, bem como aos não vacinados e aos que sofrem doenças contagiosas, não se admitirá matrícula, nem poderão frequentar a escola; e, 4) aos adultos não escravizados, enfim, coube-lhes o seguinte:

Art. 71. Quando huma escola do segundo gráo tiver dois professores, serão estes obrigados alternadamente, por mez ou por anno, a ensinar as materias da instrucção primaria duas vezes por semana, *nas horas que lhes ficarem livres* (grifo meu), ainda que seja em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem. (BRASIL, 1854)

Passado pouco menos que duas décadas, pode-se verificar, através do primeiro Censo Geral do Império de 1872, o alcance irrisório das políticas educacionais até então empregadas e a consequente repercussão no quadro incabível de analfabetos. Ferraro e Kreidlow (2004, p. 182) notificam que “a taxa de analfabetismo para o conjunto do País é de 82,3% para as pessoas de 5 anos ou mais, situação esta que se mantém inalterada pelo menos até o segundo Censo, realizado em 1890 (82,6%), já no início da República”. Índices cuja expressividade ultrapassa a média internacional e expõe, de modo categórico, um dos maiores problemas do país que até o momento possuía nenhuma ou ínfima valia para o Estado, como se pode notar no gráfico a seguir:

³ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

GRÁFICO 1 - Taxas de analfabetismo entre pessoas de 5 anos ou mais nas Províncias do Império do Brasil, conforme Censo de 1872.



Fonte: Ferraro e Kreidlow (2004, p. 194).

Constata-se uma pequena disparidade entre os índices de analfabetismo das diversas províncias, exceto pela taxa percentual registrada em Sergipe (60,4%), a qual fora “fortemente subestimada em consequência de sub-recenseamento naquela província” (FERRARO; KREIDLOW, 2004, p. 183), a credibilidade de tal dado, portanto, é questionável. Afere-se que a manutenção de uma unidade nacional oligárquica e escravocrata, em sua gênese, demanda vínculo direto com a perpetuação de uma sociedade analfabeta ou “rudemente letrada” por primazia, e, como afirmou Beisiegel (1974), a peculiaridade do liberalismo brasileiro reside na estreiteza populacional pela qual se abrange os benefícios das formulações universais designadas pelas classes dominantes da época.

Uma destas formulações se dá pela Reforma Leôncio de Carvalho, também conhecida como segunda reforma do sistema educacional, sob Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que ocorrera no intervalo de 25 anos após a reestruturação precedente. Em seu artigo 8º, inciso IV, encontra-se a seguinte prerrogativa: “o Governo *poderá* (grifo meu) criar ou auxiliar nas províncias cursos para o ensino primário dos adultos analfabetos” (BRASIL,

1879). Curioso que o verbo em destaque denota uma ação de caráter não normativo, senão apenas prescritivo ou recomendatório, subjugando este campo (a alfabetização de adultos) ao desprezo e instabilidade políticos, bem como à insuficiência de recursos do tesouro público e à multiplicidade de imperativos regionais. Não há de haver estranheza, pois, quanto a naturalização da distância entre o que se é proclamado e realizado, uma vez que:

O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história. É verdade, também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças. [...] O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. Neste último caso, chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 109)

1.3. Brasil República

A Proclamação da República no Brasil instaura um longo período de ebulições político-sociais no país: crises, revoltas civis e militares, rupturas de governos e movimentos sociais que, em seu âmago, conclamam um Estado Democrático de Direito, premissa legitimada apenas em 1988 com a promulgação da Constituição Cidadã. E, tendo-se em vista que a educação constitui o rol dos direitos fundamentais, nesta seção serão abordados os percursos normativos que culminaram no reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto modalidade de ensino da educação básica, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, de 1996.

A era republicana, instituída no ano de 1889 por Marechal Deodoro da Fonseca, é dividida em cinco diferentes fases históricas, das quais trataremos: República Velha, Era Vargas, República Populista, Ditadura Militar e Nova República. Para efeito deste trabalho, esta última será contemplada até a vigência do Governo FHC (1995-2002).

1.3.1. República Velha (1889-1930)

A República Velha, ou Primeira República, inicia-se no ano de 1889 e tem seu desfecho em 1930, quando eclode um golpe de Estado e inicia-se a memorável Era Vargas. O fim da monarquia constitucionalista foi delineado (dentre inúmeros fatores) pela Lei Áurea - 1888, cuja execução resultou em milhares de negros alforriados, sem instrução escolar ou formação acadêmica que lhes propiciassem inserção profissional para além do sub-emprego; estavam submetidos à toda “sorte” de uma estrutura social segregativa e desigual, como pode-se constatar inclusive pela Constituinte de 1891, mediante a qual se excluem do sufrágio

universal os analfabetos - condição revogada com a publicação da Emenda nº 25/1985 (BRASIL, 1985, Art. 147, § 4º) à Constituição de 1967.

No que concerne ao sistema público de ensino não houve mudanças significativas quanto a seu funcionalismo, a grande questão situa-se no campo político-filosófico, este sob forte influência do Positivismo Comtiano, responsável pela propulsão de um ensino leigo e na instauração de um Estado laico positivista, defensor da “ordem e progresso” e incumbido de “animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências” (BRASIL, 1891, Art. 35, II).

Os novos contornos da organização escolar, como afirma Ribeiro (1992), pautam-se na dualidade decorrente da nova descentralização política, fruto do regime federalista que acabara de se instalar. Por esta lógica, a União estabelece seu compromisso exclusivo com o ensino superior, bem como com o ensino no Distrito Federal, e proclama colaboração aos estados na promoção do ensino secundário. A instrução primária mantém-se, privativamente, sob iniciativas dos entes municipais e estaduais, detentores de recursos menos expressivos e sujeitos ao domínio político das oligarquias regionais.

As primeiras décadas republicanas foram demarcadas por um período de crise seguido da fase de consolidação e de consideráveis reformas na educação, a julgar as de maior relevância nacional: Reforma de Benjamin Constant, Decreto nº 981/1890, responsável por implantar uma “instrução primária, livre, gratuita e leiga” no Distrito Federal (BRASIL, 1890); Lei Rivadávia Corrêa, Decreto nº 8.659/1911, conhecida pela desregulamentação excessiva do sistema de ensino (BRASIL, 1911); e, Reforma Carlos Maximiliano, Decreto nº 8.659/1915, a qual reorganiza os ensinos secundário e superior do país e revoga alguns encaminhamentos do decreto anterior (BRASIL, 1915).

O caráter das reformas supracitadas, entretanto, não condiz com a demanda alfabetizadora ou de um ensino elementar às massas marginalizadas, embora tal temática tenha ocupado “lugar de destaque nos discursos de políticos e intelectuais, que qualificavam o analfabetismo como *vergonha nacional* (grifo meu) e creditavam à alfabetização o poder da elevação moral e intelectual do país e de regeneração da massa dos pobres brancos e negros libertos [...]” (UNESCO⁴, 2008, p. 24). Tal movimento reivindicatório (*a priori*, ordenado apenas pela retórica), para além dos reclames imediatos da industrialização e urbanização, tem sua fundamentação com base nos índices alarmantes, os quais sinalizam que mais da metade da população brasileira de 15 anos ou mais era analfabeta, mais precisamente 65,0% desta, de acordo com Censo Demográfico realizado em 1920 (BRASIL, 2003).

⁴ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Essa realidade foi conjecturada como entrave ao desenvolvimento do projeto de nação liberal progressista, do espírito nacionalista e da modernização do Brasil. Diante de tal enredo, o movimento reformista - característico do Otimismo Pedagógico - ganha relevância, e, proposições como gratuidade, expansão e obrigatoriedade do ensino primário passam a

[...] estar em primeiro ponto da pauta, pois sem escolas suficientes, sem a gratuidade das mesmas e sem a obrigatoriedade de frequentá-las como pôr em execução projetos para a nação? Como instruir, no sentido de alfabetizar, ou como educar, na perspectiva de modelar condutas do cidadão bom e útil à nação, pautadas na cultura brasileira e elementos nacionais, sem escolas e sem a imposição às crianças de frequentá-las? (HOELLER, 2014, p. 205)

1.3.2. Era Vargas e República Populista (1930-1964)

Getúlio Dornelles Vargas protagonizou uma era emblemática da história brasileira, que se iniciara mediante destituição do presidente Washington Luís forjada pela Revolução de 1930, dando origem ao seu primeiro governo populista de 15 anos consecutivos - dentre regências provisória (1930-1934), constitucional (1934-1937) e ditatorial, consoante instituição do Estado Novo (1937-1945) -, e, mais adiante, já na República Populista (1946-1964), assume seu segundo e último mandato, desta vez eleito democraticamente. O Governo Vargas foi capaz de provocar mudanças excepcionais, não apenas nos ruidosos campos político e econômico e na legitimação de um sistema nacional de ensino após criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, mas na redefinição do papel do Estado que tornara-se centralizador, porém

[...] fulcro da política educacional, o que demandou um permanente processo de negociação com os atores educacionais, estratégia indispensável para que o Governo lograsse constituir uma ampla base de apoio, seja pela aproximação com setores da Igreja Católica, seja pela cooptação dos educadores vinculados ao movimento escolanovista, chamados a participar da burocracia educacional. (XAVIER, 2005, p. 108)

Desta pretendida base de apoio, sobretudo pela atuação dos intelectuais escolanovistas, emergem novos ideais de educação e pretensões revolucionárias para o sistema educativo, as quais compuseram uma “carta-monumento” (VIDAL, 2013, p. 579) de extrema significância para os debates em torno da “arena educacional”, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Além de propor uma reconstrução da educação pública no Brasil com vistas à “*transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares*” (TEIXEIRA *et al.*, 1984, p. 408), deu-se, por assim dizer, referência ao Estado sobre sua incumbência com a educação pública de qualidade social e com a consumação da escola comum, única ou para todos.

A partir do enredo exposto, a concepção de educação enquanto direito social começa a tomar corpo mais sólido, esta [a educação] ressurgiu na Constituinte de 1934 enquanto direito

de todos e é ratificada como dever do Estado. Desse modo, consoante prerrogativa de fixar um Plano Nacional de Educação (PNE) - estabilizado em força de lei apenas em 2001, conforme Lei nº. 10.172/2001 -, à União delibera-se a constante de um “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934). Entretanto, ressaltam Di Pierro e Haddad (2000, p. 110), “foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional [...]”, período em que o ministro da educação, Gustavo Capanema, sanciona o Decreto nº 19.513/1945 (BRASIL, 1945), pelo qual aplica-se concessão de 25% dos auxílios provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) à educação de adolescentes e adultos analfabetos, observando-se planos gerais de um ensino de caráter supletivo. Gradativamente, o cenário começa a se modificar.

No contexto pós-guerra, principia-se uma série de eventos nacionais e transnacionais que reverberam na promoção de políticas públicas mais condizentes com as peculiaridades da educação de adultos. Em 1947, houve a realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos; já em 1949, ocorreu o Seminário Interamericano de Educação de Adultos (FRIEDRICH *et al.*, 2010), do qual o Brasil se fez integrante. Neste mesmo ano, realizou-se na Dinamarca a primeira edição da CONFINTEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), na qual - a partir de sessões plenárias e das experiências que vinham se efetivando globalmente - demarcaram atribuições-chave à educação de jovens e adultos, a saber:

Ajudar e incentivar os movimentos que visam à criação de uma cultura comum para acabar com a oposição entre as chamadas massas e a chamada elite; estimular o verdadeiro espírito de democracia e um verdadeiro espírito de tolerância; dar aos jovens a esperança e a confiança na vida, que foram abaladas pela desorganização do mundo atual; restaurar o senso de comunidade das pessoas que vivem em uma época de especialização e isolamento; cultivar um sentimento claro de pertencimento a uma comunidade mundial. (UNESCO, 2014, p. 86)

O quadro brasileiro em resposta, mas ainda distante de superar a dicotomia massas-elite, coaduna com o despontar de diversas campanhas, estas com segundo intento de “aumentar a produção econômica e as bases eleitorais dos partidos, pois se iniciava a redemocratização do país, com o fim do Estado Novo e a integração dos migrantes rurais aos centros urbanos” (BRASIL, s.d.). Considera-se, pois: Serviço de Educação de Adultos (SEA), 1947; Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), 1947; Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), 1952; Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), 1957; e, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), 1958. Apesar do alcance desses esforços e dos benefícios por eles propalados, discute-se algumas razões que porventura são implícitas ao escopo de todo este sistema de “serviço” ao *povo*:

Como formas operativas de poder de controle e organização em si mesmos, programas de “desenvolvimento e educação” pretendem, em muitos casos, intervir sobre a totalidade da ordem e da vida do que chamam “comunidades populares”, e ocupar ali todos os espaços tradicionais e variantes de articulação de pessoas, grupos e equipes locais. (BRANDÃO, 1983, p. 37)

Todas essas formas organizativas (não sua natureza compensatória), apesar de esvaziarem-se com o tempo, contribuíram com a redução da taxa nacional de analfabetismo, a qual passou “para 46,7% entre as pessoas de 5 anos ou mais, uma redução de 24,5 pontos percentuais” (FERRARO; KREIDLOW, 2004, p. 186) com relação ao índice de 1920. De tal modo, ampliava-se no país uma mentalidade nacional-desenvolvimentista, especialmente no transcurso do Governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), cujo ideário para a educação de adolescentes e adultos pautava-se na necessidade em ampliar mão-de-obra de formação elementar para cumprimento dos novos reclamos da industrialização nacional e do Plano de Metas “Cinquenta Anos em Cinco”. A erradicação do analfabetismo, neste enredo, torna-se sinônimo de “progresso”, condizente com os pressupostos positivistas, e, a escolarização desses indivíduos, porém, utilitarista.

Por outro ângulo, o cenário democrático do período demarcado propiciou inúmeras manifestações de caráter contestatório à manutenção das mazelas sociais, das desigualdades acentuadas, da pauperização e marginalização das massas populares; enfim, expressões contrárias à toda forma de supressão dos direitos básicos do povo, sobretudo o direito à escolarização, mediante a qual, por exemplo, seria possível eximir-se do subemprego. Consoante este viés, os movimentos sociais se fortalecem e irrompe-se, em paralelo ao que posteriormente se constituirá como EJA, uma “Educação Popular como prática política gestada no seio das lutas populares, forjadas em ambientes de disputas ideológicas e de espaço de sobrevivência na sociedade” (FERREIRA; CAMPOS, 2017, p. 72).

Recife-PE (Pernambuco) e Natal-RN (Rio Grande do Norte) foram um dos cenários mais notáveis da atuação popular, considerando o Movimento de Cultura Popular (MCP) e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, respectivamente, ambos iniciados em 1961. Inicialmente, este último foi encabeçado pela própria comunidade em colaboração com a prefeitura local para promover educação primária às crianças, em escolas de palha e chão batido. Em decorrência do êxito dos projetos, que passam a englobar as múltiplas dimensões da cultura popular - de modo análogo ao MCP -, amplia-se o movimento de modo a alcançar trabalhadores, homens e mulheres, e fomentar a alfabetização de adultos, sob mediação significativa de Paulo Freire. Para além da região Nordeste, o Movimento de Educação de

Base (MEB) e os Centros Populares de Cultura da UNE (União Nacional dos Estudantes) também integraram o rol de experiências da Educação Popular, de forte teor politizante.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 60) afirmam que este novo “paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo”. Por outro lado, as “classes especiais ou cursos supletivos” (BRASIL, 1961) previstas na primeira LDBEN, Lei nº 4.024/1961, percorriam ainda sua trajetória e metodologia de ensino tradicionais, ou seja, de cunho não emancipatório, mantenedor das “forças regulatórias” (SANTOS⁵ *apud* FERREIRA; CAMPOS, 2017, p. 69), insuficiente e inadequado às demandas libertadoras que se apresentavam imperantes.

Em suma, os resultados, o alcance e a repercussão da educação popular com ênfase ao intitulado Sistema Paulo Freire de alfabetização de adolescentes e adultos - que se iniciara em Angicos-RN, foram tão expressivos que deram origem a estruturação do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), Decreto nº 53.465/1964, además, fruto dos desdobramentos do II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Seriam instaurados círculos de cultura em todo o país, desdobramentos do diálogo legitimado entre Ministério da Educação e Cultura e Comissão de Cultura Popular (BRASIL, 1964). Porém, todo este escopo, a síntese de um momento histórico delineado pela abertura de um campo cultural vasto, de ebulições político-sociais entre operários, camponeses, intelectuais e acadêmicos estava por encerrar-se abruptamente em 31 de março do mesmo ano, data-marco do Golpe Civil-Militar.

1.3.3. Ditadura Militar e a redemocratização do país (1964/...)

Neste tópico, serão discorridas as principais políticas públicas para a EJA correspondentes ao período da Ditadura Militar (1964-1985) e o início da Nova República - que se segue na atualidade, mais especificamente, até a fixação de normativas que reconhecem a EJA como modalidade do sistema básico de ensino, na vigência do Governo FHC - Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Da tomada de poder pelo Golpe Civil-Militar, “a repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar” (DI PIERRO; HADDAD,

⁵ SANTOS, Boaventura Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

2000, p. 113). A tentativa de neutralizar ou silenciar as ações e o poder populares tornou-se ímpeto imediato, era preciso “normalizar” as relações sociais, exercer a função coercitiva e instaurar, do modo mais persuasivo possível, um novo espírito de “ordem” e soberania nacional. Sob esta premissa, em 1967 elaborou-se uma nova Constituição, cujo Título IV reserva escasso texto à educação, a qual “deve inspirar-se no princípio da *unidade nacional* e nos ideais de *liberdade* (grifos meus) e de solidariedade humana” (BRASIL, 1967a). Excerto instigador para o momento.

Pensando-se, então, na “boa imagem” a ser transpassada, sobretudo à população menos favorecida, o recém-governo estabelece aliança com a Cruzada ABC - Ação Básica Cristã, criada em 1962, mas sua atuação de caráter conservador e assistencialista logo se desfaz. O que deu lugar à nova expressão “compensatória da extensão do saber escolar a populações carentes” (BRANDÃO, 1983, p. 36), um “outro modo de ação: a *alfabetização funcional* [...]”, sob direta imposição ao Ministério da Educação (MEC) pela UNESCO, a qual criou “o Programa Experimental Mundial de Alfabetização Funcional, com base em microexperiências articuladas a projetos concretos de desenvolvimento rural ou modernização produtiva” (FÁVERO; MOTTA, 2016, p. 4-5), em contraposição ao fracasso duradouro dos programas governamentais anteriores.

Com atenção às determinações da comunidade internacional, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) foi instituído a partir da Lei nº 5.379/1967, viabilizando, por uma proposta preliminar, a “alfabetização funcional e educação continuada para os analfabetos de 15 ou mais anos, por meio de cursos especiais, básicos e diretos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com a duração prevista de nove meses” (BRASIL, 1967b). A princípio, conivente com a representação ideológica do regime militar, a fundação deteve um controle político-pedagógico altamente rígido e centralizador, apesar de configurar, *a posteriori*, uma gestão descentralizadora e, a certo grau, paralela aos órgãos estatais. Contudo, houve pouca articulação com o sistema básico de ensino e, por decorrência, conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), além dos duvidosos resultados quantitativos apresentados, também sofrera críticas por promover um domínio rudimentar de escrita aos educandos. Desse modo, reduzem-se as taxas de analfabetismo absoluto, porém, cria-se ou expande-se uma nova faceta: o analfabetismo funcional.

Ferreira e Campos (2017, p. 69) anunciam que, apesar do contexto tirânico que se ordenava, principalmente após emissão do Ato Institucional nº 5 (AI-5), “os movimentos sociais brasileiros [...] foram se reconstituindo na luta pela redemocratização e, dentre tantas bandeiras, trouxeram em sua agenda a demanda por uma escola pública, democrática e laica,

voltada para toda a população”, o que se consolidou apenas em 1988, com a Constituição Cidadã. Neste ínterim, foi promulgada a segunda LDBEN, Lei nº 5.692/1971, na qual fixou-se termos específicos ao ensino supletivo, o qual “abrangerá, *conforme as necessidades a atender* (grifo meu), desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos” (BRASIL, 1971, Art. 25). O anúncio de um capítulo jurídico exclusivo à educação de adolescentes e adultos, bem como o reconhecimento de finalidades e normativas próprias ao seu funcionamento, representam em si um avanço inegável, transvestido da concepção de uma educação permanente, por um novo modelo de escola. Contudo, Keller e Becker (2020, p. 11) ressaltam que,

O Art. 27 da lei em discussão determinou a oferta de cursos de aprendizagem para alunos de 14 a 18 anos, quando frequentando os anos finais do 1º Grau, e de cursos intensivos de qualificação profissional para alunos do 2º Grau (BRASIL, 1971), ou seja, a formação de mão de obra em atendimento às necessidades tecnicistas da expansão do parque industrial brasileiro. Há claramente o atrelamento dos princípios do ensino supletivo ao mercado de trabalho, com a urgente necessidade de formação de mão de obra [...].

De fato, a tendência pedagógica tecnicista no Brasil, assimilada pelo sistema nacional de ensino, encontra-se em auge nesta época, momento esse em que, “desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985, quando o processo de abertura política já estava relativamente avançado. O [...] que restava de sua estrutura foi assimilado pela então criada Fundação Educar” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 61-62), ou Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, cujo objetivo era “fomentar a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente” (BRASIL, 1985, Art. 1º).

Nesta conjuntura redemocratizante, a sociedade civil realiza mobilizações notáveis e atua como principal “propulsora da conquista de direitos, como o reconhecimento dos jovens e adultos dentre os sujeitos do direito humano à educação, antes restrito às crianças e adolescentes” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199). Esta garantia passa a ser regida, de acordo com a Constituição Federal de 1988, pelos princípios do direito à aprendizagem ao longo da vida e da igualdade de condições para o acesso e permanência nas instituições escolares; além do legítimo dever do Estado em: garantir educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, com extensão assegurada aos que à ela não tiveram acesso na idade convencional e, ofertar ensino noturno regular, atendendo às condições específicas do estudante (BRASIL, 1988).

Mediante competência da União - sob regime de colaboração entre os entes federados, a atual LDBEN, Lei nº 9.394/1996, foi estruturada e faz jus ao texto constitucional. De forma inédita, a educação de jovens e adultos é firmada enquanto modalidade de ensino da educação básica, devendo esta considerar “[...] as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996, Art. 37, § 1º). Traduzindo-se em considerável conquista, a noção de ensino supletivo é substituída, dando lugar à novas concepções e funções no que tange à educação permanente, pelas quais vigoram os potenciais reparador, equalizador e qualificador das políticas públicas desta modalidade, tal como observa-se no Parecer CEB/CNE⁶ nº 11/2000, o qual dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para a EJA:

[...] a função **reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. [...] A função **equalizadora** da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. [...] A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA, [...] um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p. 6-10)

Como evidenciado, os avanços normativos até então consumados representam grande avanço. Entretanto, pesquisas ainda apontam dilemas não superados, obstáculos que perpassam matizes de diferentes gêneros e impedem a efetivação dos direitos firmados, na medida que “[...] o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais [...]” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199). Quanto ao fato, Brandão (1983, p. 43) faz um apontamento pertinente: sendo a EJA integrante de um sistema desigual por excelência, esta tem se revelado como “um estágio tardio e apressado, que apenas re-socializa pessoas adultas não-escolarizadas, de modo a convertê-las em cidadãos educados, no nível e segundo o estilo em que subalternos devem ser ‘educados’”. Eis uma questão basilar que deve ser reflexiva e minuciosamente ponderada.

⁶ Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

CAPÍTULO II

NOVAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA: ENTRE PLANOS E METAS

A partir da promulgação da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, até o ano de 2018 - período no qual Jair Messias Bolsonaro é eleito chefe do Poder Executivo Federal, o presente capítulo tem por finalidade identificar possíveis relações entre os objetivos/metastabelecidos para a EJA e as eminentes iniciativas públicas direcionadas (ou não) ao cumprimento destes/as. Para tanto, serão considerados: a) o papel elementar dos indicadores nacionais no monitoramento e formulação de políticas públicas mais resolutas; b) relatórios oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2009a, 2010, 2018), instância designada para aferir e publicar estudos sobre a evolução do cumprimento das metas estabelecidas no PNE; c) pesquisas *stricto sensu*, a contar com autores como: Di Pierro e Haddad (2000), Hermida (2006), Cury (2009), Dourado (2010, 2018), Di Pierro (2010), Lima (2012), Waldow (2014), Souza (2014), Singer (2015), entre outros.

2.1. Lei nº 10.172/2001 e as políticas públicas para a EJA no primeiro decênio

A virada secular logra de inúmeras transformações político-sociais, sobretudo no campo dos direitos fundamentais, como a educação; contudo, também depara-se com grandes desafios, dentre os quais a responsabilidade de obter “caminhos para fazer convergir as metodologias e práticas da educação continuada em favor da superação de problemas do século XIX, como a universalização da alfabetização” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 128). Como explicitado no capítulo anterior, uma vez que as iniciativas públicas destinadas à educação de pessoas jovens e adultas apenas foram consubstanciadas nas agendas governamentais a partir da década de 1940 e, o reconhecimento jurídico desta enquanto modalidade educacional fora firmado somente em 1996, quando da promulgação da Lei nº 9.394. Tal normativa, enfim, dentre tantas outras demandas de similar importância, institui a Década da Educação⁷ e determina à União, no prazo de um ano a contar da publicação desta lei, o encaminhamento do PNE ao Congresso Nacional, em virtude do Art. 214 da Constituição Federal:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a

⁷ “Prazo de dez anos citado, em que tudo deveria ser feito em prol do projeto educacional estatuído pela nova lei [de nº 9.394/1996], em busca da qualidade universal da educação brasileira” (BRASIL, 1998).

manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - *erradicação do analfabetismo* (grifo meu); II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988)

Isto posto, torna-se imperativo um novo fazer e pensar da política educacional, não mais subjugada meramente ao acaso e à conveniência de uma época, senão interposta por planos e diretrizes legal e socialmente articulados, perpassando por esferas de governo e da sociedade civil que se pretendem democráticas em suas deliberações, portanto, isentas da suposta “neutralidade política” e acometidas pela polarização de interesses. Nesta perspectiva, Di Pierro (2010, p. 940) afirma que “o período de 1996 a 2001, em que se desenrolou o processo de construção do PNE que resultou na Lei n. 10.172/2001, foi marcado por controvérsias sobre a importância relativa da EJA na agenda de políticas educacionais”. Souza (2014), por sua vez, faz menção à duas frentes de organização das propostas, uma - por representação da CONAE⁸ - demarcada pela participação e engajamento sociais em caráter de luta ideológica e política, e outra sinalizando a racionalidade econômico-administrativa característica das instâncias do MEC, cujas proposições foram preponderantes na versão final do PL⁹ aprovado.

Por fim, os pressupostos de ressarcir uma dívida educacional histórica, erradicar o analfabetismo, promover um direito público subjetivo, ou seja, uma escolarização atrativa e apropriada à uma *clientela* específica, visando em última análise a “construção da cidadania no País, requerem um esforço nacional, com responsabilidade partilhada entre a União, os Estados e o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade organizada” (BRASIL, 2001). Seguindo-se estas diretrizes, inúmeras ações, entre os anos de 1998 e 2008, foram tomadas pelo Governo Federal em resposta aos 26 objetivos e metas para a EJA estabelecidos no PNE (2001-2010), Lei nº 10.173/2001, a saber:

QUADRO 1 - Iniciativas do Governo Federal à luz do PNE (2001-2010)

(*) A iniciativa para o cumprimento deste objetivo/meta depende de iniciativa da União.		
(**) É exigida a colaboração da União.		
Nº	Objetivos/Metas	Políticas, programas e ações do Governo Federal
1	Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando alfabetizar dez milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo. **	Programa Alfabetização Solidária (2000 a 2002); Programa Brasil Alfabetizado - PBA (2003); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), 1998; Projeto Pescando Letras (2005).

⁸ Conferência Nacional de Educação.

⁹ Projeto de Lei.

2	Assegurar, em cinco anos, a oferta de EJA equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido esse nível de escolaridade. *	Programa Fazendo Escola (de 2003 a 2006); Proposta de emenda constitucional para a criação do Fundeb ¹⁰ ; Programa Saberes da Terra (2005); Projeto Tecendo o Saber (Fundação Roberto Marinho); Projovem ¹¹ .
3	Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais. **	Fundeb; Programa Recomeço (até 2002); Programa Fazendo Escola (de 2003 a 2006); Projovem (2005); Projeja ¹² (2005); Pronera (1998).
4	Estabelecer programa nacional, para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio, localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade , ofereçam programas de alfabetização e de ensino e exames para jovens e adultos, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. **	Programa Brasil Alfabetizado; Atendimento personalizado aos municípios prioritários com índice de analfabetismo igual ou superior a 25%; Programa Fazendo Escola (de 2003 a 2006); Pronera (1998); Saberes da Terra (2005); Exame Nacional de Certificação de Competências para o Ensino de Jovens e Adultos - Encceja (2002).
5	Estabelecer programa nacional de fornecimento, pelo MEC, de material didático-pedagógico , adequado à clientela, para os cursos em nível de ensino fundamental, para jovens e adultos, de forma a incentivar a generalização das iniciativas mencionadas na meta anterior. *	Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE); Material didático para os 1º e 2º segmentos de EJA: Ensino Fundamental por meio de PTA ¹³ , Coleção Cadernos de EJA; Coleção Literatura para Todos; Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA).
6	Realizar, anualmente, levantamento e avaliação de experiências em alfabetização de jovens e adultos que constituam referência para os agentes integrados ao esforço nacional de erradicação do analfabetismo. **	Pesquisa Mapeamento de Esforço em Alfabetização, realizada pela Secad ¹⁴ /MEC, 2005; Pesquisa Avaliação qualitativa dos parceiros que atuam em alfabetização e EJA, realizada pela Secad/MEC; Premiação Medalha Paulo Freire.
7	Assegurar que os sistemas estaduais de ensino, em regime de colaboração com os demais entes federativos, mantenham programas de formação de educadores de jovens e adultos, capacitados para atuar de acordo com o perfil da clientela [...]. **	Programa Formação para a Diversidade e Cidadania; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, 2003; Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação); Capes ¹⁵ da Educação Básica; Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério.
8	Estabelecer políticas que facilitem parcerias para o aproveitamento dos espaços ociosos existentes na comunidade, bem como o efetivo aproveitamento do potencial de trabalho comunitário das entidades da sociedade civil, para a EJA. **	Programa Brasil Alfabetizado; Articulação da Secad/MEC com os fóruns de educação de jovens e adultos nas unidades da Federação; Escola Aberta (2004); A política pública do MEC para EJA está alicerçada nos sistemas públicos de ensino (redes municipais e estaduais).

¹⁰ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

¹¹ Programa Nacional de Inclusão de Jovens.

¹² Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos.

¹³ Política de Transferência Assistida do Sistema Federal de Ensino.

¹⁴ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

¹⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

9	Instar estados e municípios a procederem a um mapeamento, por meio de censo educacional , nos termos do art. 5º, § 1º da LDB, da população analfabeta, [...] visando localizar e induzir a demanda e programar a oferta de EJA para essa população. **	Publicação Mapa do Analfabetismo no Brasil; Censo Demográfico do IBGE; Censos Escolares do Inep/MEC.
10	Reestruturar, criar e fortalecer, nas secretarias estaduais e municipais de educação, setores próprios incumbidos de promover a educação de jovens e adultos.	Reestruturação do MEC com a criação da Deja ¹⁶ /Secad; Apoio à realização dos Encontros Nacionais de EJA (Eneja); Implementação do sistema de monitoramento da EJA (Monieja).
11	Estimular a concessão de créditos curriculares aos estudantes de educação superior e de cursos de formação de professores em nível médio que participarem de programas de EJA.	Universidade na Educação de Jovens e Adultos (UniEJA-PPA ¹⁷); Conexões dos Saberes; Sistema Nacional Público de Formação de Professores; Rede UAB ¹⁸ - O MEC, por meio da Secad, em parceria com a SEED ¹⁹ e a Capes, instituiu a Rede de Educação para a Diversidade [...].
12	Elaborar, no prazo de um ano, parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da EJA, respeitando-se as especificidades da clientela e a diversidade regional. *	Pesquisa Avaliação Qualitativa dos Parceiros que Atuam em Alfabetização e EJA, realizada pela Secad/MEC; Parecer CNE/CEB no. 11/2000 e Resolução 1/2000 (homologados); Parecer CNE/CEB nº 23/2008 e projeto de Resolução.
13	Aperfeiçoar o sistema de certificação de competências para prosseguimento de estudos. **	Exame Nacional para Certificação de Competências Jovens e Adultos (Enceja).
14	Expandir a oferta de programas de educação a distância na modalidade de EJA, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais. **	Portal da Inclusão Educacional (inclui curso de formação a distância); TV Escola (Salto para o Futuro e Programação de EJA); Rede UAB - Edital n.1 Secad/MEC, de 16 de abril de 2008.
15	Sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos a oferta de cursos básicos de formação profissional .	Proeja; Projovem; Programa Saberes da Terra; Trabalho Doméstico Cidadão; Parceria com o Sesi ²⁰ .
16	Dobrar em cinco anos e quadruplicar em dez anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos. **	Proeja; Escola de Fábrica; Projovem; Cefet (Centro Federal de Educação Tecnológica); Conselho de Alimentação Escolar (CAE).
17	Implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores , programas de EJA de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional, contemplando para essa clientela as metas 5 e 14. **	Realização do Enem ²¹ em unidades prisionais; Realização do Seminário Nacional de Educação nas Prisões, 2006; Documento Secad – Educação nas Prisões; Parecer CNE/CEB no. 11/2000 e Resolução 1/2000; Parecer CNE/CEB nº 23/2008 e projeto de Resolução.

¹⁶ Departamento de Educação de Jovens e Adultos.

¹⁷ Plano Plurianual.

¹⁸ Universidade Aberta do Brasil.

¹⁹ Secretaria de Estado da Educação.

²⁰ Serviço Social da Indústria.

²¹ Exame Nacional do Ensino Médio.

18	Incentivar as instituições de educação superior a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos, tenha ou não formação de nível superior. **	Programa de Apoio à Extensão Universitária Voltado às Políticas Públicas (Proext ²²) (Sesu ²³ /MEC), 2003; Resoluções 048 e 050 de 2008: recursos para a oferta de cursos de formação continuada na Modalidade de EJA no formato de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização e, também, para os alfabetizadores e coordenadores de turma do PBA.
19	Estimular as universidades e organizações não-governamentais a oferecer cursos dirigidos à terceira idade .	A população idosa está contemplada no Programa Brasil Alfabetizado e nas demais ações da Diretoria de Políticas da Educação de Jovens e Adultos – DPEJA/Secad.
20	Realizar em todos os sistemas de ensino, a cada dois anos, avaliação e divulgação dos resultados dos programas de EJA, como instrumento para assegurar o cumprimento das metas do Plano.	Pesquisa Mapeamento de esforço em alfabetização, realizada pela Secad/MEC, 2005; Pesquisa Avaliação Qualitativa dos Parceiros que Atuam em Alfabetização e EJA, realizada pela Secad/MEC; Implementação do Sistema de Monitoramento da EJA (Monieja).
21	Realizar estudos específicos com base nos dados do censo demográfico da Pnad ²⁴ , de censos específicos para verificar o grau de escolarização da população . **	Publicação Mapa do Analfabetismo no Brasil –Inep; Publicação Economia Solidária e Educação de Jovens e Adultos – Inep/2005; Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária – MDA ²⁵ /Incrá ²⁶ /Pronea e MEC/Inep.
22	Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as de proteção contra o desemprego e de geração de empregos . **	Articulação com duas secretarias (Qualificação Profissional e Economia Solidária) do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); Programa Escola de Fábrica; Parceria com Sesi/Firjan ²⁷ ; Saberes da Terra; Proeja; Projovem.
23	Nas empresas públicas e privadas incentivar a criação de programas permanentes de EJA para os seus trabalhadores [...].	Parceria com o Sesi; Projeto Formar; Escola de Fábrica.
24	Articular as políticas de educação de jovens e adultos com as culturais , de sorte que sua clientela seja beneficiária de ações que permitam ampliar seus horizontes culturais.	Articulação com a Unesco na produção de material de leitura para alunos, bibliotecas públicas, escolas e professores; Projeto Leituração; Concurso Literatura para Todos; Coleção Cadernos de EJA; Resolução/FNDE/CD ²⁸ /Nº 44, de 16 de outubro de 2008.
25	Observar , no que diz respeito à EJA, as metas estabelecidas para o ensino fundamental, formação dos professores, educação à distância, financiamento e gestão, educação tecnológica, formação profissional e educação indígena.	Criação das câmaras temáticas do MEC (não estão funcionando mais); Conferências Estaduais de Educação Básica (Ceeb).
26	Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a EJA nas formas de financiamento da educação básica.	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Fonte: Dados a partir de BRASIL (2009a).

²² Programa de Extensão Universitária.

²³ Secretaria de Educação Superior.

²⁴ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

²⁵ Ministério do Desenvolvimento Agrário.

²⁶ Instituto Nacional de Colonização de Reforma Agrária.

²⁷ Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro.

²⁸ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Conselho Deliberativo.

O quadro acima, ainda que de modo enxuto, retrata as principais políticas desenvolvidas para o campo; foi elaborado a partir do documento *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008* (BRASIL, 2009a), organizado pelo INEP em 2009. Porém, embora a autarquia tenha realizado uma análise substancial, esta não abarca todo o período intencionado, o primeiro decênio do presente século. Logo, ao rol de iniciativas à EJA pode-se acrescentar: 1) Resolução nº 51/2009, que versa sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos - PNLD EJA (BRASIL, 2009b); 2) a criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC, mediante Portaria Interministerial nº 1.082/2009 (BRASIL, 2009c); 3) Lei nº 11.497/2009, a qual dispõe sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) aos alunos da educação básica, o que inclui todas as etapas e modalidades da mesma (BRASIL, 2009d); 4) Resolução nº 3/2010, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos mesmos, certificação através de exames e o desenvolvimento da modalidade por meio da Educação a Distância (BRASIL, 2010a).

Considerando que a “União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2001, Art. 4º), o que pressupõe “acompanhamento e avaliação sistemáticos, constituindo-se em subsídio estratégico e indispensável ao monitoramento e regulação do desenvolvimento das políticas públicas [...], assim como em possibilidade de participação sociopolítica e transparência institucional” (SOUZA, 2014, p. 143), faz-se comum e positivo, neste sentido, a vasta contribuição de pesquisas *stricto sensu*, as quais sinalizam questões de grande pertinência para inclusão no debate público, dentre as quais encontram-se as observações feitas por Hermida (2006), Cury (2009), Di Pierro (2010), Dourado (2010), entre outros.

De acordo com Dourado (2010), o arcabouço de diretrizes e metas do PNE revelam insuficiente organicidade interna, dado que inúmeras metas foram reiteradas ou superpostas, quando não, apresentavam-se inarticuladas no que diz respeito à concepção, gestão e financiamento. O referido Plano ainda contou com diversas restrições, vetos presidenciais, interferências de vieses mercantis e racionalistas, compenetrando, por vezes, a lógica da privatização de determinados serviços públicos educacionais. Em decorrência, “apesar de apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, [o PNE] configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento” (*Ibidem*, p. 684).

Hermida (2006, p. 255) afirma que, diante dessa realidade, “os reais problemas educativos brasileiros – tais como a reconhecida falta de qualidade do ensino em todos [os] seus níveis, a falta de democratização do saber escolar, os altos índices de analfabetismo, repetência e de evasão escolar – foram novamente pospostos”. Cury (2009, p. 25) conjectura o fato de que tais fatores estão intimamente conexos com as relações (ou a carência destas) de colaboração entre os entes federativos, na medida que “sem um consórcio articulado e compromissado, sem um regime fiscal que atenda, de fato, ao pacto federativo, o alcance das políticas torna-se minimizado, já que o conjunto dessas opções implica uma nova cultura em ser federativo”. Eis o desafio da participação democrática e efetiva na luta pela articulação verídica de um sistema *nacional* de ensino.

Focalizando a Educação de Jovens e Adultos, Di Pierro (2010, p. 945) notifica que, embora a modalidade educativa recém-institucionalizada não tome posição primária nas pautas do governo quanto a proposição de políticas públicas - Governo Lula (2003-2011) em vigor, “houve um incremento na colaboração da União com os estados e municípios, por meio da [...] sua inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes (alimentação, transporte escolar e livro didático)”. Nesta perspectiva de investimento, há de se considerar o avanço representado pela instituição do FUNDEB - antigo Fundef²⁹, pelo qual se “observará, em cada Estado e no Distrito Federal, percentual de até 15% (quinze por cento) dos recursos do Fundo respectivo” para a EJA, em função das matrículas computadas (BRASIL, 2007a, Art. 11).

Outro aspecto a ser considerado é o amplo e audacioso enfoque abarcado pelas metas 1, 2, 3, 16 e 17 do aludido Plano, as quais tinham por intenção: alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, no prazo de 5 anos, e *erradicar* o analfabetismo até 2010; universalizar a oferta de EJA correspondente aos anos iniciais e finais do ensino fundamental para a população de 15 anos e mais até o fim da década, bem como quadruplicar o atendimento nos cursos de nível médio; e, por último, mas igualmente audaz, atender, mediante programas de nível fundamental e médio atrelados à formação profissional, adolescentes e jovens infratores em todas as unidades prisionais e estabelecimentos afins, a contemplar para tanto as metas 5 e 14, as quais se referem, respectivamente, ao fornecimento de material didático-pedagógico adequado e à expansão da oferta de cursos EAD³⁰ para a modalidade (BRASIL, 2001).

No entanto, apesar de sinalizar relativo desfecho de progresso, as decisões fixadas acima enfrentaram grandes obstáculos em sua implementação, “convergindo para o

²⁹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

³⁰ Educação a distância.

entendimento de que os recursos para o seu financiamento se mostravam insuficientes, em larga medida agravado pela ausência da explicitação dos mecanismos de financiamento que dariam suporte ao plano” (SOUZA, 2014, p. 161). Em síntese, Di Pierro (2010) afirma que todo ativismo constatado - considerando-se a abundância de ações desdobradas, porém “precariedade articuladas entre si” (*Ibidem*, p. 946) - não fora suficiente para superar tendências historicamente instaladas, posto que nenhum dos cinco objetivos prioritários - metas supramencionadas - foram alcançados com primazia, especialmente quanto ao *anacrônico* analfabetismo registrado em 8,6%, em 2011 (BRASIL, 2020b), traduz-se em queda de 5,0 pontos percentuais (p.p.) com relação ao índice do ano 2000, 13,6% (BRASIL, 2003).

“Segundo dados da Pnad/IBGE 2009, o Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam escola e que não têm o ensino fundamental completo [...], ou seja, o atendimento de EJA é muito aquém do que poderia ser” (BRASIL, 2010b, p. 17). Este excerto integra o Resumo Técnico do Censo Escolar 2010 realizado pelo INEP, o qual, curiosamente, desvela (conforme Tabela 1) queda drástica no número de escolas que ofertam a EJA e o possível reflexo na diminuição das matrículas em pequeno intervalo de três anos (2007-2010). Qual seria a motivação destes resultados? As três vertentes do PBA - Projeto Escola de Fábrica, Projovem e Proeja - têm surtido efeitos adversamente negativos? Ou, talvez, estejamos diante do “predomínio de uma concepção produtivista nas atuais políticas educacionais” que, “ao mesmo tempo em que se baseia no discurso da equidade e democratização, estimula a exclusão de determinadas modalidades de ensino por meio de desobrigação governamental” (FRIEDRICH *et al.*, 2010, p. 406).

TABELA 1 - Número de Escolas e Matrículas na EJA - Brasil (2007/2010)

Ano	Escola e Matrículas na Educação de Jovens e Adultos			
	Total de Escolas	Total de Matrículas	Total de Matrículas no Turno Noturno	% Matrículas no Turno Noturno
2007	42.753	4.975.591	4.309.100	86,6
2010	39.641	4.234.956	3.673.396	86,7
Δ%	-7,3	-14,9	-14,8	

Fonte: MEC/Inep/DEED

Fonte: Brasil (2010b).

Nesta linhagem, é válido observar (consoante Tabela 2) o que ocorrera com as matrículas da EJA em cada etapa de ensino, com relação ao mesmo recorte cronológico já indicado. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental constata-se redução de 20,5% em relação ao ano de 2007, já nos anos finais a baixa é de 12,8%. No Ensino Médio o percentual de queda encontra-se em 13,6%. Com referência ao total geral diminuiu-se 14,8% das matrículas. Números contundentes que, por si mesmos, fazem-nos questionar se a escolarização básica de jovens e adultos tem empreendido esforços necessários para a democratização do acesso ao conhecimento e contribuído (ou não) com a permanência e participação pertinentes, de modo a converter as necessidades educativas das comunidades em “*locus* privilegiado de desenvolvimento curricular” e propiciar “meios de acesso a níveis de escolaridade mais elevados” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 71-72).

TABELA 2 - Número de Matrículas da EJA por Etapa de Ensino no Brasil - 2007/2010

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino				
	Total Geral	Ensino Fundamental			Ensino Médio
		Total	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	
2007	4.975.591	3.367.032	1.160.879	2.206.153	1.608.559
2008	4.926.509	3.291.264	1.127.077	2.164.187	1.635.245
2009	4.638.171	3.090.896	1.035.610	2.055.286	1.547.275
2010	4.234.956	2.846.104	923.197	1.922.907	1.388.852

Fonte: MEC/Inep/DEED

Fonte: Brasil (2010b).

Curiosamente, nesta mesma época sucedem-se dois episódios cruciais para os itinerários da EJA, sendo: 1) divulgação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, no qual são declarados as razões, princípios e programas desenvolvidos pelo Governo Federal, sob desígnio de transparência das ações e mobilização social, bem como reforça a premissa de que o “Estado brasileiro tem o dever moral de explorar todas as possibilidades de superação do problema do analfabetismo” e de fortalecer a inclusão educacional, “reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente” (BRASIL, 2007b, p. 37); e, 2) no ano de 2009, foi sediada em Belém do Pará a VI CONFINTEA, evento - que ocorre a cada 12 anos, desde 1949 - de fundamental importância para a promoção do diálogo internacional, diagnóstico e proposição de novas políticas públicas para o campo, as quais, dentre outras 23 atribuições detalhadas no

Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA (BRASIL, 2009e), devem “fomentar a qualidade da educação de jovens e adultos [...], no que concerne a aspectos estruturais e pedagógicos, possibilitando permanência e continuidade de estudos, formação inicial e continuada de educadores e favorecendo o exercício da cidadania” (*Ibidem*, p. 47).

Semelhantemente, a Comissão Organizadora Nacional da CONAE, a partir do processo de mobilização e construção coletivas assegurado em congresso, organizou, em 2010, um *Documento Final* em objeção aos insucessos deste decurso e com vistas a propor “diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade, o que se constitui como marco histórico para a educação brasileira na contemporaneidade” (BRASIL, 2010c, p. 8) e revela-se enquanto oportuno referencial para a elaboração do novo PNE, pensado, *a priori*, para o decenário 2011-2020. Por este parâmetro e a fim de fomentar a educação de qualidade socialmente referenciada, projeta-se:

A consolidação de uma política de educação de jovens e adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, de alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive aqueles/as em situação de privação de liberdade. Essa política – pautada pela inclusão e qualidade social – prevê um processo de gestão e financiamento que assegure isonomia de condições da EJA em relação às demais etapas e modalidades da educação básica, bem como a implantação do sistema integrado de monitoramento e avaliação, além de uma política de formação permanente específica para o/a professor/a que atue nessa modalidade de ensino e maior alocação do percentual de recursos para estados e municípios. Ainda, essa modalidade de ensino deve ser ministrada por professores/as licenciados/as. (*Ibidem*, p. 70)

Todavia, constata-se que, apesar dos esforços simbólicos e da proposição de um Plano Nacional de Educação resoluto, “a gestão Lula não conseguiu, de fato, romper com a concepção de EJA elaborada no âmago das reformas neoliberais do Estado e da educação, que perpassaram a década de 1990” (CARVALHO, 2011, p. 6). Portanto, a lógica compensatória de tal segmento educacional, destituído do devido *status* dentre a dinâmica governamental-orçamentária, mantém-se e contribui, até o momento, com a consolidação de políticas públicas de baixa efetividade e compromisso social insatisfatório, altamente conceitual e demagogo.

2.2. Gestão Dilma Rousseff e Michel Temer (2011-2019): novos rumos para a EJA?

O Governo Dilma Rousseff (2011-2016) configurou-se em ruidoso período de dissoluções, crises político-econômica e social acirradas, polarização de forças políticas, descontentamento em massa - sobretudo a partir da deflagração dos Atos de 2013, agravamento das taxas de desemprego e inflação, forte recessão do Produto Interno Bruto (PIB), o qual apresentou crescimento negativo em 2015, afora intrincado processo de

impeachment. Nas palavras de Singer (2015, p. 67), a continuidade estratégica do governo antecessor foi comprometida pela ausência de planejamento político congruente, de tal forma que “o ensaio desenvolvimentista [em curso] abriu um vácuo sob os próprios pés e acabou por provocar a mais séria crise do lulismo quando a reação burguesa unificada em favor do retorno neoliberal tornou-se incontrastável”.

Por este itinerário, em que pés encontra-se a Educação de Jovens e Adultos? O eixo educacional da nova gestão - que se iniciara com 51% de aprovação popular, conforme Ibope da Confederação Nacional da Indústria (CNI) - situava-se no desenvolvimento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Fora, pois, instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, “com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011, Art. 1º). Dentre o público a ser atendido prioritariamente, seja por meio da oferta de bolsas ou concessão de financiamento em cursos técnico-profissionalizantes, inclui-se: estudantes da EJA que estejam cursando a etapa do ensino médio; adolescentes e jovens sob cumprimento de medidas socioeducativas; trabalhadores. Segundo Waldow (2014, p. 15), esta nova política governamental, de ênfase em mecanismos de ampliação e qualificação da mão de obra, vem “[...] ampliando as fronteiras e alcançando parceiros e alunos nas mais remotas regiões do Brasil”. Em contrapartida, Lima (2012, p. 83) faz um apontamento que prenuncia transformação da formação humana em mercadoria - abnegação da oferta educacional pública, universal, gratuita e de qualidade:

O artigo 3º, ao versar sobre o regime de colaboração, inclui todos os entes federados e faculta a participação no Sistema “S”. Desse modo, o programa assume sua vertente de financiamento e de provimento de bolsas que, ao mesmo tempo em que poderá oferecer um suporte para expansão da rede federal já em curso, inclui o Sistema “S”³¹ já subsidiado pela sociedade. Ao contrário, esse programa, assim como o Programa Universidade para Todos (ProUni), trabalha com bolsas de estudo que não garantem o acesso a essa formação profissional como direito social, podendo vir a se transformar em práticas de mercantilização econômica e também política.

Concomitantemente, tendo em vista as intenções de prosseguimento das ações do Governo Lula, retomam-se, já no início do primeiro mandato da *presidenta*, os Ciclos anuais do PBA, criado em 2003, mas reorganizado pelo Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. O Programa tem por objetivos e diretrizes “a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais” e o suporte prioritário aos “Estados e Municípios com

³¹ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares (AGÊNCIA SENADO, 2020).

maiores índices de analfabetismo” (BRASIL, 2007c). A princípio, ele assemelhava-se aos predecessores projetos de gabinete *anti-analfabetismo*, entretanto, após extenso período de reformulações, razoável incorporação de críticas e diálogos entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e especialistas da área, houve certo aprimoramento, porém restrito à mesma lógica, sem o devido rompimento com os fundamentos da concepção de programa emergencial, ou do caráter de campanha assistencialista, versões “análogas às de tantas iniciativas fracassadas já implementadas em outros períodos históricos” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 36).

Todavia, a então reconhecida dívida social de “prioridade nacional” foi se esvaindo rápida e drasticamente. De acordo com nota oficial do MEC (BRASIL, 2016), o atendimento no PBA tem decrescido nos últimos anos. Em 2013/2014 foram atendidos 1.113.450 alfabetizando; em 2014/2015 este número caiu para 718.961, e em 2015/2016 despencou para 167 mil alfabetizando. Ou seja, a síntese de contenção do triênio 2013-2016 corresponde a 85%, sob propósito de contemplar a Lei Orçamentária de 2016, que aprovou corte na ordem de R\$112 milhões para o referido Programa, EJA, de modo geral, e Projovem. Este quadro “justifica” claramente a ação setorial do Brasil Alfabetizado, a qual vai “na contramão do pensamento contemporâneo sobre as necessidades e estratégias de letramento das pessoas jovens e adultas” e prossegue com matriz de “curta duração e baixo custo, estruturando-se em paralelo aos sistemas de ensino, improvisando alfabetizadores que recebem modesta ajuda de custo, escassa orientação e supervisão, e são responsáveis por recrutar os candidatos a compor as turmas” (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 207).

Possivelmente, o entrecho *rousseffiano* de maior êxito, no que tange aos desdobramentos da política educacional, deu-se pela elaboração e promulgação do PNE (2014-2024), cujo Projeto de Lei nº 8.035/2010 (BRASIL, 2010d) converteu-se, em 25 de junho de 2014, na Lei nº 13.005. O PL foi, por durante três anos e meio, objeto de intensos debates, audiências públicas, revisões e emendas parlamentares conduzidas, sobretudo, pelo Poder Executivo Federal, Congresso Nacional, Comissão Especial da Câmara dos Deputados (CEC), Senado Federal, além de contar com deliberações advindas da CONAE e CONEB³². Em contraposição ao Plano anterior, que constituiu-se por 295 objetivos, o atual PNE vale-se de apenas 20 intenções/metastas - cada qual possui estratégias específicas, as quais, em perspectiva geral, consideram “os desafios relativos à universalização do conjunto de etapas e modalidades da educação básica, articuladamente à melhoria da sua qualidade” e ampliação do acesso de qualidade ao ensino superior, bem como ocupa-se em assegurar “condições para

³² Conferência Nacional de Educação Básica.

a efetivação da gestão democrática quanto na ampliação do investimento público em educação, agora para os almejados 10% do PIB” (SOUZA, 2014, p. 160). Fazendo, enfim, alusão direta à EJA, é possível considerar as decisões a seguir:

Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; **Meta 9** - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional; **Meta 10** - Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014)

Certamente, as três finalidades - cujo cerne é a redução das desigualdades sociais e a garantia de direitos fundamentais - são de indiscutível valia para efeito de análise deste estudo, no que diz respeito à verificação do que foi ou não efetivado. Para tanto, será tomado como base o *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE* (BRASIL, 2018), organizado e publicado em 2018 pelo INEP - data ínterim do Governo Temer (2016-2019) -, e, documento produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, ou, simplesmente, Ministério do Planejamento - MP, extinto em 2019), *Políticas Sociais: acompanhamento e análise* (BRASIL, 2017a).

Como já mencionado, a meta 8 faz jus “ao aumento da escolaridade da população jovem (18 a 29 anos), mediante o alcance de um mínimo de 12 anos de estudo para [...] residentes em áreas rurais e na região brasileira com menor escolaridade (Nordeste)” (BRASIL, 2017a, p. 21), além de compreender os 25% mais pobres e prever equiparação da escolaridade entre negros e não negros. O tempo de estudo previsto equivaleria à conclusão das etapas da educação básica, porém, de acordo com pesquisa feita pelo INEP (BRASIL, 2018), os dados de 2016 anunciam que a escolaridade média nacional é de 10,2 anos para a faixa etária recortada e que as regiões norte e nordeste encontram-se abaixo deste índice, com diferença superior a 1 ano de escolaridade. Ao se tratar da população campesina e do quarto estrato mais pobre, verifica-se que estão 3,5 e 3,6 anos, respectivamente, distantes da meta estabelecida. O ritmo de crescimento dos indicadores tem se mostrado desigual, tal como a equiparação escolar entre negros (pretos e pardos) e não negros (brancos e amarelos), que situa-se com distanciamento de 12 p.p., o que aponta complexo desafio para o alcance dos objetivos previstos.

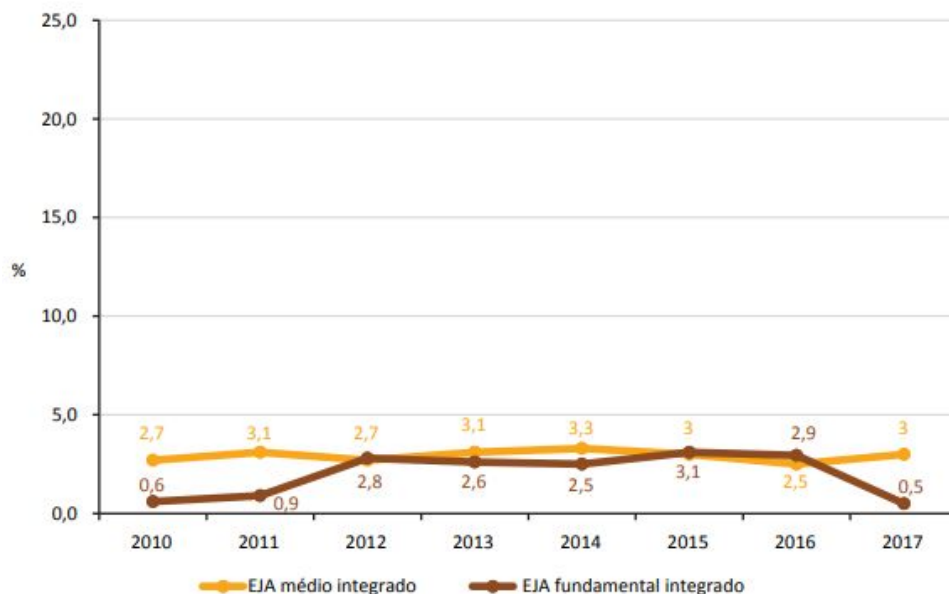
A conjuntura não se distingue muito ao se averiguar a consecução da meta 9. A mesma subdivide-se em dois objetivos, a saber: 1) “elevar a taxa de alfabetização da população com

15 anos ou mais, alcançando 93,5% até 2015 e garantindo a erradicação do analfabetismo absoluto até o final da vigência do Plano; e, 2) reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional, até 2024” (BRASIL, 2018, p. 167). Neste último caso, “o Inep/MEC atribuiu o mínimo de 5 anos de estudo, equivalentes à primeira etapa do ensino fundamental, abaixo do qual estariam inseridos os analfabetos funcionais” (BRASIL, 2017a, p. 27). Em resumo, consoante Brasil (2018), conclui-se que a meta para 2015 não foi alcançada, pois em 2017 a taxa de alfabetização da população reportada estava em 93,0%, ou seja, 0,5 p.p. abaixo do estimado há dois anos, e, com relação a proposta de 2024 distancia-se 7,0 p.p.. Já o indicador de analfabetismo funcional, apesar da queda que vinha sofrendo entre 2012 e 2015, atingiu 16,6% em 2016, representando, pois, 7,4 p.p. acima do estabelecido (9,2%) para o término da vigência deste Plano.

A meta 10, por sua vez, foi delineada para atingir, até 2024, o percentual de 25% em matrículas da EJA na forma integrada à educação profissional. “Com base na evolução deste indicador e, principalmente, no índice registrado em 2015, pode-se afirmar que a meta não será alcançada até o final da vigência do PNE” (BRASIL, 2017a, p. 31). Observemos o gráfico 2, pelo qual nota-se que em sete anos os índices jamais ultrapassaram a margem de 3,3 p.p. e, em 2017, perpassam meros 0,5 (ensino fundamental) e 3,0 p.p. (ensino médio), certamente, muito aquém das expectativas e possibilidades de atendimento. Sem mencionar o fato de que “nas grandes regiões do país, há uma tendência de queda na oferta dessas matrículas desde 2015. Em 2017, o maior resultado para esse indicador é o do Nordeste (3,0%), ao passo que o do Sudeste é o menor (0,4%)” (BRASIL, 2018, p. 189).

Com referência à estratégia 10.3, “fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos [...], inclusive na modalidade de educação a distância” (BRASIL, 2014), houve a promulgação do Decreto nº 9.057/2017, mediante o qual as “autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa” são licenciadas a “autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância” (BRASIL, 2017b, Art. 8º) nas etapas de ensinos fundamental e médio, incluindo-se a modalidade de educação de jovens e adultos. No entanto, a oferta de cursos de EJA a distância vem ocorrendo, legalmente, desde 2010, quando da publicação pela CEB/CNE da Resolução nº 3/2010 (BRASIL, 2010a), já mencionada.

GRÁFICO 2 - Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, por etapa de ensino (fundamental e médio) – Brasil – 2010-2017



Fonte: Brasil (2018), com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2010-2017).

Números à parte, percebe-se nos documentos utilizados forte enfoque quantitativo em detrimento, por vezes, de uma análise mais substancial em termos qualitativos, pouco ou nada se questiona, nem sugere-se, com relação aos condicionantes que fomentam ou induzem a ocorrência de dados não positivos e dos sucessos parciais obtidos, não duradouros e fragmentados. Alvarenga (2016, p. 132) diz, contudo, que “estes dados parecem corroborar para aspectos analíticos que há muito já vem sendo apresentados e que não esgotam o elenco de dificuldades que envolvem a modalidade”, outrossim, em concordância com Di Pierro e Haddad (2015, p. 214), convergem (os dados) para o enredamento de “agendas internacional e nacional recentes de políticas educativas”, nas quais há o predomínio de “uma leitura instrumental do que seja a aprendizagem continuada ao longo da vida que, visando à competitividade econômica, busca atender (inclusive mediante estratégias privatistas) exigências de qualificação para o mercado de trabalho [...]”. Este certame de privatização dos serviços públicos, inclusive os educacionais, deve-se, em parte, à

Proposta de Emenda à Constituição (PEC) de Desvinculação de Receitas da União (DRU) em cota de 30% [a qual] foi considerada o projeto prioritário para o governo interino de Michel Temer e agride as bases de financiamento da educação pública, como denunciam movimentos e entidades de representação docentes. Com a definição do resultado do *impeachment* que afastou a presidenta eleita [...], a PEC 241, renomeada pelo número 55 (PEC 55) pelos parlamentares que formam a maioria da base aliada do governo, é aprovada no dia 13 de dezembro de 2016 pelo Senado. A força desta desvinculação compromete o PNE quando este determina que a União deve destinar gradativamente um percentual maior do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação. (ALVARENGA, 2016, p. 131)

Confere-se que tal simulacro de desenvolvimento se coaduna com a impopularidade do então presidente - similar ao clima já instaurado na fase de transição de governo - e materializa uma das faces pelas quais ampliaram-se as reprovações e rejeição à política de Estado do período, sobretudo perante instauração do novo regime fiscal, que “impõe limites efetivos às políticas educacionais e poderá inviabilizar o PNE no cumprimento de seus comandos, metas, estratégias e prazos” (DOURADO, 2018, p. 492), entre os quais reside um dos marcos legais mais perseguidos pela sociedade civil no cenário de formulação do atual PNE, a Meta 20 - que determina ampliação do “investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014) - porquanto, sem dúvida alguma, “os desafios relacionados à melhoria da educação brasileira, mesmo que haja espaço para ganhos de eficiência e efetividade do gasto, necessariamente passam pela expansão dos recursos aplicados na educação pública” (BRASIL, 2015, p. 335).

Em suma, embora caminhamos avante no quesito jurídico, à vista da proliferação de dispositivos formais em prol do reconhecimento do direito universal à educação e da crescente institucionalização da EJA em meio aos arranjos do sistema nacional de educação, aproximamos-nos ao fim do segundo decênio deste século com esperanças ofuscadas, previsões incertas e prospectivas limitadas, dado que, conforme Amaral (2016, p. 671), “não restam dúvidas de que o poder de ‘destruição’ da metodologia da PEC 241/55 é devastador em todas as áreas sociais: educação, saúde, previdência social e assistência social, podendo provocar um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira [...]”.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE O GOVERNO JAIR MESSIAS BOLSONARO

Este capítulo último tem por investida compreender o alcance das políticas públicas na realidade dos jovens, adultos e idosos, educandos da EJA, em meio aos esforços desdobrados pelas instâncias federativas do governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Enquanto recorte de análise, foram consideradas duas importantes conjunturas: 1) primeiro ano da atual gestão, na qual destacou-se a implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), Decreto nº 9.765/2020; e, 2) segundo ano de mandato, decurso interpelado pela pandemia do novo coronavírus, a qual tem impellido desafios sem precedentes à sociedade, sobretudo ao campo educacional, a partir da necessidade de fechamento das escolas e adoção de medidas excepcionais, em consideração ao estado de calamidade pública decretado.

3.1. Notas sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA)

Em 1º de janeiro de 2019, Jair Messias Bolsonaro recebeu de seu antecessor, Michel Temer, a faixa presidencial durante cerimônia de posse realizada no Congresso Nacional, em Brasília. Inicia-se, então, o mandato do 38º presidente do Brasil, cujo término é previsto para 31 de dezembro de 2022. Uma nova reforma administrativa, pois, é logo instaurada. Sob Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019a), a estrutura regimental e quadro de cargos e funções do MEC são reformulados, passando este a contar com 7 secretarias: Secretaria Executiva (SE); Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec); Secretaria de Educação Superior (SESU); Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres); Secretaria de Alfabetização (Sealf); e, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp).

Vejamos que, com isto, a Secadi fora extinta, o que, de acordo com Taffarel e Carvalho (2019, p. 87), “[...] não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro. Significa mais do que isto. São medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de (re)produção do capital”. Isto posto, é válido observar que, quando da sua criação pelo Decreto nº 5.159/2004 (BRASIL, 2004), a instância era denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), sem o adendo do eixo *Inclusão* (introduzido em 2011³³), e dispunha de departamento específico para a EJA, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos, que posteriormente, na gestão Dilma -

³³ Ver Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011 (BRASIL, 2011).

conforme Decreto nº 7.690/2012 (BRASIL, 2012), foi transformado em Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, a qual - em contraposição ao elenco de nove atribuições declarado em 2004 - tinha por competências,

I - propor e coordenar políticas para alfabetização e educação de jovens e adultos, em articulação com os sistemas de ensino, visando à formação e ao desenvolvimento integral do ser humano no exercício da cidadania; II - orientar, apoiar e acompanhar, programas e ações de alfabetização e educação de jovens e adultos, visando à melhoria da qualidade das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos, considerando as diferentes características regionais, culturais e as necessidades educacionais específicas dos estudantes; III - implementar política de apoio técnico e financeiro para a execução de ações de alfabetização e educação de jovens e adultos, em regime de colaboração, promovendo a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade do ensino de jovens e adultos; e IV - apoiar ações de formação continuada de professores, o desenvolvimento e a avaliação de materiais didáticos e pedagógicos para a alfabetização e a educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2012, Art. 22)

Em outras palavras, é notório, para além das desonerações em massa que vinham ocorrendo desde 2016 (BRASIL, 2016a), que o aparato público da Secadi sofria dissensões e regressões verticais. Certamente, há nesse jogo político inúmeras implicações a serem melhor esmiuçadas. De acordo com Cislighi *et al.* (2019), após enfraquecimento do Partido dos Trabalhadores (PT) frente corrupção descabida que se revelava com os desdobramentos da *Operação Lava Jato* e consequente crise deliberada, o apoio aos setores políticos da chamada “direita” cresceu substancialmente (para satisfação de uns e malgrado de outros). É nesta nova conjuntura, porém, que determinados mecanismos de poder sinalizam o desmonte de estruturas já consolidadas, sobretudo quando tal ordenação política refere-se a modalidades historicamente negligenciadas, como a educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

Nesta perspectiva, pode-se afirmar que no atual governo as obrigações para com a referida modalidade se ramificou em demasia e tomou proporções diferenciadas a depender do órgão competente (em maior e menor grau), a saber: SEB, Sealf, Setec e Semesp. Destas, destacam-se as duas primeiras, no que se refere à dimensão de suas competências, embora nenhuma se encarregue especificamente da EJA, ou seja, não há diretoria específica para assistir às demandas da mesma, tal qual a Diretoria de Acompanhamento de Políticas da Educação Básica, por exemplo. Este cenário reducionista vai de encontro com os pressupostos do atual Plano de Governo, amplamente divulgado em período eleitoral, segundo o qual manter elevado número de ministérios é ineficiente e não atende aos interesses legítimos da Nação, é, senão, “resultado da forma pernicioso e corrupta de se fazer política nas últimas décadas, caracterizada pelo loteamento do Estado [...]” (BOLSONARO, 2018, p. 17).

Ainda conforme o mesmo documento, a educação, tal como a saúde, está prestes a colapsar. Entretanto, defende-se fazer “muito mais” por esta gastando-se o mesmo, lançando mão dos recursos já disponíveis a fim de priorizar a educação básica. Os dados, contudo,

tornam estes objetivos uma falácia colossal, exceto pela iminente perspectiva de colapso. O Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP) do Governo Federal revela que, no ano de 2019, o MEC desembolsou apenas 22% do orçamento empenhado para a EJA, ou seja, dos R\$74 milhões previstos foram gastos apenas R\$16,6 milhões (UNDIME³⁴, 2020), sob alegada intenção em desviar recursos para reformas de escolas e realizar transferências para institutos federais de educação. Apesar de haver gradual, porém significativa, queda orçamentária desde 2010, quando o “total disposto para a EJA, conforme a Portaria³⁵ de 2010, foi de R\$5.204.623.090,86 para o primeiro agrupamento [avaliação no processo] e de R\$5.874.561,88 para o segundo [integrada à educação profissional de nível médio]” (CARVALHO, 2014, p. 643), em consideração aos parâmetros do Fundeb, materializa-se, em 2019, o menor investimento da década, cabendo-nos a seguinte indagação: *a que fim chegaremos com tamanho desinvestimento e descaso com a EJA?*

O número de alunos e alunas a serem contemplados em seu direito não reduziu ao ponto de chegarmos a esse patamar de aplicação, pelo contrário. Os resultados da PNAD Contínua - 2019 (BRASIL, 2020c) mostram-nos que o Brasil ainda possui 11 milhões de pessoas analfabetas (15 anos ou mais de idade), 6,6%. Em nível regional, a disparidade toma forma ao se comparar a região Nordeste (13,9%) com as demais regiões do país: Sudeste (3,3%); Sul (3,3%); Centro-oeste (4,9%); e, Norte (7,6%). Quanto ao nível instrucional, 51,2% da população de 25 anos ou mais de idade não concluíram a educação básica obrigatória, somente 27,4% obtinha ensino médio completo ou grau equivalente, e, com menção ao ensino fundamental - com duração de 9 anos, a partir da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), considerando a mesma faixa etária, apenas 8% o finalizaram.

Sem dúvida, não há tempo para retrocessos ou para afrouxar medidas cruciais. Todavia, diante de uma lógica “reformadora”, o então ministro da Casa Civil, Onyx Lorenzoni, e o presidente Jair Bolsonaro assinaram, em 11 de abril de 2019, o Decreto nº 9.759 (BRASIL, 2019b), provisão responsável por extinguir colegiados da administração pública federal, entre os quais encontrava-se a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), comitê formado “por membros dos governos federal, estaduais e municipais, representantes de instituições de ensino superior e movimentos sociais”, que reunia-se “periodicamente para acompanhar e avaliar as ações de EJA e a execução do Programa Brasil Alfabetizado”, além de ser “responsável por conferir a Medalha Paulo Freire

³⁴ União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

³⁵ Portaria Interministerial nº 538-A, de 26 de abril de 2010 (BRASIL, 2010).

a personalidades e instituições que se destacam nos esforços de universalização da alfabetização no Brasil” (BRASIL, 2016b).

Nesta mesma data, conforme publicação do Diário Oficial da União (DOU), foi instituída a Política Nacional de Alfabetização (PNA) - Decreto nº 9.765/2019 (BRASIL, 2019c), estratégia prevista no *Plano de 35 Metas para os primeiros 100 dias* do novo governo, no qual foram reservados quatro projetos para a área educacional, sendo um específico para o campo da alfabetização, o *Alfabetização Acima de Tudo*. Por este, previa-se o “lançamento de um programa nacional de definição de soluções didáticas e pedagógicas para a alfabetização, com a proposição de método para redução do analfabetismo a partir de *evidências científicas* (grifo meu)” (AGÊNCIA SENADO, 2019).

Nas linhas subsequentes, a PNA será objeto de análise, dado que, ainda que o seu público-alvo não seja os/as estudantes da EJA, ela é a única política corrente que inclui a modalidade de modo mais tangível, embora parcial, pois tem como finalidade “melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal” (BRASIL, 2019c, Art. 1º). Observemos, pois, as principais disposições (Quadro 2) contidas no texto normativo direcionadas à EJA:

QUADRO 2 - Disposições da PNA para a Educação de Jovens e Adultos

DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019 (Política Nacional de Alfabetização)	
Artigo	Inciso(s)
Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:	II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever; III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto; IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização; X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino.
Art. 3º São princípios da PNA:	I - integração e cooperação entre os entes federativos [...]; II - adesão voluntária dos entes federativos [...] a programas e ações do MEC; V - adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas; VIII - aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania; IX - igualdade de oportunidades educacionais;
Art. 4º São objetivos da PNA:	II - contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação [...]; III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;

Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da PNA:	VI - respeito e suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação; VIII - valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador.
Art. 6º A PNA tem por público-alvo:	IV - alunos da educação de jovens e adultos; V - jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; Parágrafo único. São beneficiários prioritários da PNA os grupos a que se referem os incisos I e II (crianças na primeira infância; alunos dos anos iniciais do ensino fundamental) do caput.
Art. 7º São agentes envolvidos na PNA:	II - professores alfabetizadores; IV - demais professores da educação básica; V - gestores escolares; VI - dirigentes de redes públicas de ensino; VII - instituições de ensino; IX - organizações da sociedade civil.
Art. 8º A PNA será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:	V - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal;
Art. 9º Constituem mecanismos de avaliação e monitoramento da PNA:	I - avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados; II - incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem; III - desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização; IV - desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e V - incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta Política.

Fonte: Dados a partir de Brasil (2019c).

O excerto jurídico em evidência caracteriza-se por ampla discursividade, porém consubstancia parco e limitado alcance de objetivos, na medida em que propõe apenas uma ação direta para beneficiar a alfabetização de jovens, adultos e idosos da educação formal e não formal, o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos. Fato minimamente curioso, ao se levar em conta que, de 2017 a 2020, de acordo com informes do FNDE (BRASIL, 2017, 2019d, 2020d), não foi possível a aquisição de novos livros didáticos do PNLD-EJA, apenas foram disponibilizadas reposições de coleções já registradas anteriormente, tendo em vista revisão dos marcos legais da educação nacional em curso, para ampla atualização das obras didáticas, literárias e recursos digitais, conforme os anseios político-ideológicos da atual gestão federal; e, ao consultar o portal do PNLD-EJA/MEC, verifica-se que a última atualização foi realizada no biênio 2013/2014. Finalmente, em 2021, a distribuição das novas aquisições, após curso de reformulações, será retomada.

Ante coordenação majoritária da Sealf, em 15 de agosto de 2019, um novo documento foi lançado, *O Caderno PNA* (BRASIL, 2019e), também conhecido como “Guia Explicativo da PNA” ou “Cartilha da PNA”. Nesta edição, o então ministro da educação, Abraham Weintraub, em nota introdutória, afirma ser a PNA “um marco na educação brasileira” em

meio a atual conjuntura, especialmente porque “não se pode conceber um futuro próspero para o país que descuida das suas políticas educacionais, uma vez que o progresso científico, econômico e social de um povo está intimamente relacionado com a qualidade da sua educação”. De fato, nosso país tem *muito* a depor sobre isto. Em continuação, o secretário de alfabetização, Carlos Nadalim, diz que “a PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência [cognitiva] como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização”, como se até então não o fizéssemos (pautar-se em métodos comprovadamente científicos). O servidor público acrescenta, dentre outros esforços, que a Política Nacional de Alfabetização “busca elevar a qualidade da alfabetização e *combater* (grifo meu) o analfabetismo em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2019e, p. 5-7).

Combater, eliminar, erradicar o analfabetismo continua sendo o viés discursivo da PNA. Política nenhuma de alfabetização de jovens e adultos obterá sucesso se a ação continuar sendo ideologicamente entrar em combate, lutar contra; expulsar, fazer desaparecer; arrancar pela raiz um problema que precisa ser encarado com a seriedade e o compromisso social e educacional. Dificultar o aprendizado da leitura e da escrita é violar um direito humano e isto se torna ainda mais perverso quando se trata de jovens e adultos. (MACIEL; RESENDE, 2019, p. 129)

Se revisitarmos a história, e não precisa ir muito além do antecedente século, como já enunciado neste trabalho, veremos que as iniciativas e o discurso público se ultrajam diferentes, mas o cerne caminha na mesma direção. Segundo Mortatti (2019, p. 36), “no âmbito das normatizações, constata-se [...] movimento de crescente sistematização e organicidade de programas e orientações práticas para alfabetização”, que inicia-se a partir da década de 1930 e estende-se até o presente, a partir do que foi ”denominado pela expressão ‘políticas públicas’ para alfabetização e a educação [...], elaboradas conforme alinhamento programático do governo federal, na década de 1990, à agenda econômica neoliberal (privatista e privatizante) imposta por organismos internacionais³⁶”, sobre a qual sustentam-se “princípios do ultraconservadorismo político” (*Ibidem*, p. 44-45), responsáveis últimos por infringir pressupostos democráticos e constitucionais³⁷ e produzir “politicidade intrínseca”, tal como se verifica nas entrelinhas do discurso institucional/oficial da PNA.

Didática e sinteticamente, o manual, que fora produzido pelo e com suporte no Decreto nº 9.765/2019, traça um breve panorama sobre contexto, marcos históricos e normativos, expõe relatórios (quali-quantitativo) sobre a alfabetização no Brasil e no mundo (leia-se: Europa e Estados Unidos da América - EUA), e, na medida em que faz a defesa da Alfabetização Baseada em Evidências, “traz para o debate sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da

³⁶ Banco Mundial; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras.

³⁷ “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas [...]” (BRASIL, 1988).

escrita *a visão da ciência* (grifo meu), dados da realidade que já não podem ser ignorados nem omitidos”, isto é, “de acordo com essa perspectiva, as políticas e as práticas educacionais devem ser orientadas pelas *melhores evidências* (grifo meu) em relação aos prováveis efeitos e aos resultados esperados [...]” (BRASIL, 2019e, p. 20).

A *ciência* supramencionada é a chamada ciência cognitiva da leitura, a qual incorpora estudos da psicologia e neurociência cognitivas, bem como faz alusão restrita ao método fônico/instrução fônica, em detrimento de um referencial transdisciplinar, indispensável ao campo educacional e aos processos de alfabetização e letramento (reportado, com finalidade ideológica específica, pelo termo literacia). “A ciência cognitiva da leitura afirma que, ao contrário do que supõem *certas teorias*³⁸ (grifo meu), a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. [...] A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático [...]” (BRASIL, 2019e, p. 20). Dessa forma, o paradigma em questão visa legitimar os princípios, objetivos e diretrizes da PNA, sobretudo ao dar ênfase no modo como as crianças aprendem a ler e a escrever - consoante teoria psicolinguística da amalgamação de Ehri (2001, 2005, 2013, 2014). A alfabetização de jovens e adultos, por sua vez, sob teor conceitual-metodológico, é descrita em uma única página (p. 35), além de ser apartada das demais modalidades da educação básica, as quais são referendadas como “Modalidades Especializadas de Educação”.

As redações da *Cartilha* dedicadas à EJA integram os capítulos “1. Contextualização”, no qual há levantamento de dados estatísticos, e “2. Alfabetização, Literacia e Numeracia”. Mais especificamente, vale atentar-se ao subtópico “2.5 Alfabetização de Jovens e Adultos”, no qual contém uma brevíssima caracterização do *público* desta modalidade e as razões ‘mais comuns’ pelas quais os mesmos sentem-se motivados a retomar ou iniciar os estudos. “Uns anseiam por inserir-se no mercado de trabalho, outros desejam adquirir independência nas tarefas rotineiras, como pegar ônibus, tomar remédios ou ler e escrever recados. Alguns ainda querem participar mais ativamente em sua comunidade” (BRASIL, 2019e, p. 35). Como é de se notar, o leque de motivações e aspirações descrito (totalmente válido, porém cerceado) transparece uma face simplista, parca, que restringe o potencial dos milhões de brasileiros e brasileiras analfabetos (absolutos/funcionais), detentores de “conhecimentos [...] inúmeros e adquiridos ao longo de sua história de vida”, com relevo ao saber sensível, um “saber do corpo, originado na relação primeira com o mundo e fundado na percepção das coisas e do outro” e, ao saber cotidiano, “um saber reflexivo, pois é um saber da vida vivida, saber amadurecido, fruto da experiência [...]” (BRASIL, 2006b, p. 6-7).

³⁸ O documento não faz referência sobre tais teorias, de modo a possibilitar estudos complementares.

Na sequência, acha-se uma segunda subdivisão textual, a seção “2.5.1 Crianças e adultos aprendem a ler do mesmo modo?”. As obras consultadas (KRUIDENIER, 2002, 2010), a fim de embasar a produção e resolução deste tópico, alegam que no processo alfabetizador de pessoas jovens e adultas “devem estar presentes os mesmos componentes já mencionados anteriormente [no tópico 2.4 *Como Ensinar as Crianças a Ler e a Escrever de Modo Eficaz*]”, ou seja, a “consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita” (BRASIL, 2019e, p. 35). Claramente, adota-se o mesmo padrão/parâmetro que fora estruturado para a alfabetização de crianças da educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental, cuja matriz epistemológica advém, entre outros: 1) do documento³⁹ “Ensinando as crianças a ler: uma avaliação baseada em evidências da literatura de pesquisa científica sobre leitura e suas implicações para o ensino da leitura”, do *National Institute of Child Health and Human Development - Washington*⁴⁰; e, 2) do relatório⁴¹ “Educação de Qualidade Começando pelo Começo”, produzido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar. Sobre o exposto, Maciel e Resende (2019, p. 131) afirmam que,

Ao igualar o processo de alfabetização de jovens adultos ao das crianças, os especialistas não trazem “evidências científicas” e deixam de contemplar diferenças específicas do público adulto. Dizer que os componentes do processo de alfabetização de crianças são os mesmos para os adultos é aproximar por demais e, ao mesmo tempo, desconhecer as especificidades das crianças e dos adultos, sem levar em consideração os tempos, a memória, a organização e a reorganização desses componentes [...] no processo de aprendizagem dos adultos.

Não se trata, porém, da crítica pela crítica ou da adoção de um “raciocínio lógico binário/dicotômico”, que, segundo Mortatti (2019, p. 41), consiste em “postura a-científica”. O fator de inquirição, aqui proposto, diz respeito ao viés - travestido de “verdade científica” *sui generis* - que tem sido adotado pela vigente Política de Alfabetização, fixada por referência nacional, quando, na realidade, representa uma (de muitas) faceta do extenso e fecundo repertório acadêmico (nacional e internacional), objeto de constante revisão. Leal (2019, p. 76-77) acrescenta que “ao indicar um método, o MEC fere a autonomia dos professores, das secretarias estaduais e municipais de educação”, como também suscita “uma concepção homogeneizante de ciência, que nega qualquer tipo de fundamento teórico metodológico diferente do positivismo clássico. Essa é uma forma autoritária de negar a produção de conhecimentos oriundos de diferentes abordagens”. A própria pesquisadora,

³⁹ Ver *National Reading Panel* (2000).

⁴⁰ Instituto Nacional de Saúde Infantil e Desenvolvimento Humano - *Washington* (capital dos EUA).

⁴¹ Ver Aguiar, Gomes e Cavalcante (2006).

Juliana Devecchi, referendada (erroneamente como SOUZA, J., 2018⁴²) no subtópico 2.5 do *Caderno PNA*, declara que o assunto não deve ser por ora esgotado, pois é certa a “necessidade de outros estudos com o público jovem, adulto e idoso para aprofundarmos as discussões e compartilharmos os resultados encontrados” (SOUZA, J., 2011, p. 73).

Estrela e Andrade (2020) consideram que ainda estamos diante de um protótipo limitador ao enfrentamento do analfabetismo e à garantia da cidadania, a PNA, pois esta não foi capaz de romper com o pressuposto da alfabetização enquanto mera codificação e decodificação de palavras e textos simples, uma vez que preocupa-se, em demasia, com a aquisição mecânica e instrumental de habilidades na língua materna, reiterando-se “um passado longínquo do método sintético (fônico), que já se mostrou incapaz de dar conta da complexidade da sociedade atual”. Com efeito, são desconsiderados “os estudos e as pesquisas brasileiras sobre aprendizagem inicial da leitura e da escrita e as especificidades desse aprendizado para jovens, adultos e idosos” (*Ibidem*, p. 12), sobretudo quando, para tanto, se faz menção ou uso das contribuições freireanas, alvo de críticas acirradas por parte do atual governo, o qual, desde período antecessor à tomada de poder, anunciava - com ímpeto - o projeto de mudar o método da gestão educacional, não apenas pela revisão e *modernização* de conteúdos, mas, “expurgando a ideologia de Paulo Freire” (BOLSONARO, 2018, p. 46).

Ao desacreditar o legado de Freire “e os paradigmas social, cultural e pedagógico, impede[-se] que o professor alfabetizador de jovens, adultos e idosos atue de forma dialógica e crítica, tornando-se um mero transmissor [...]” (MACIEL; RESENDE, 2019, p. 132). Por certo, não apenas o docente é afetado diante das atuais prerrogativas, mas também o alunado em geral, que diariamente já enfrentam dificuldades “para acessar e permanecer na escola. E, quando permanecem, precisam combater diferentes tipos de interdições ao seu direito à escolarização” (CAMPOS⁴³ *apud* FERREIRA; CAMPOS, 2017, p. 71). Por esta perspectiva, o professor da EJA é duplamente afetado, ao passo que na PNA é prevista tão somente a “promoção de mecanismos de *certificação* (grifo meu) de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica” (BRASIL, 2019c, Art. 8º, IX). O que preconiza tal anúncio? Professores não licenciados serão certificados? Quais os mecanismos, critérios e as instâncias envolvidos neste recurso? Até o momento, não há respostas para tais questões, apenas formulação de hipóteses.

⁴² A dissertação de Juliana D. P. de Souza, intitulada de “Aprendendo a ler e escrever: um estudo com jovens e adultos da EJA no enfoque metalingüístico”, foi defendida em 11 de novembro de 2011.

⁴³ CAMPOS, Ana Maria de. **Histórias contidas e nem sempre contadas na formação de jovens e adultos**. 2014. 392p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2014.

Outro ponto a ser ponderado diz respeito ao preceito da literacia familiar, “conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (BRASIL, 2019c, Art. 2º, VIII), da qual, conforme o *Guia PNA*, depende “o êxito das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita”, mediante práticas de maior impacto no desenvolvimento escolar da criança, a saber, “leitura partilhada de histórias, ou leitura em voz alta feita pelo adulto para a criança; [...] conversa com a criança, [e] a narração de histórias” (BRASIL, 2019e, p. 23). Pois, de acordo com Carpentieri⁴⁴ *et al.*, citados por (*Ibidem*), “até mesmo pais ou cuidadores não alfabetizados podem realizar práticas simples e eficazes de literacia familiar quando bem orientados”. Mas, orientados por quem? O que se entende por eficaz? O próprio documento afirma, em menção ao Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), que 3 a cada 10 brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos funcionais, e que apenas 12% destes encontram-se no nível proficiente de classificação, “ou seja, conseguem elaborar textos um pouco mais complexos [...] e opinar acerca do estilo ou do posicionamento do autor” (*Ibidem*, p. 13).

Maciel e Resende (2019) comunicam que, nos dias atuais, pais, responsáveis e avós assumem, a cada vez mais, o papel fundamental de acompanhar o percurso escolar das crianças ao tentar interagir mais com tarefas, atividades e estudos diários, entretanto, por não saberem ler e escrever, ou, por terem um domínio rudimentar destas habilidades, não o fazem com plenitude e total autonomia, sentem-se incapazes de participar do modo como gostariam. Este quadro, contudo, é um dos muitos reflexos das políticas governamentais (nacional e subnacional) que não dão à EJA seu devido valor, senão, retroalimentam argumentos falaciosos, como: analfabetos não requerem alfabetização, porque esta não amplia as possibilidades de se conseguir um emprego; ou, gasta-se muito, porém não se obtém retorno, deve-se, pois, priorizar a educação regular, de crianças e adolescentes, a fim de que não se prolifere o analfabetismo (GADOTTI, 2014). Sem dúvida, o papel da EJA ultrapassa o senso comum e o discurso ilegítimo. Conforme pesquisa realizada por Oxenham e Aoki⁴⁵ *apud* Gadotti (2014, p. 16), muitos são os benefícios de quem participa dos programas de alfabetização de jovens e adultos, isto significa que os alfabetizandos:

- a) têm maior *confiança* e *autonomia* no interior de suas famílias e comunidades; b) estão mais à vontade que os não alfabetizados quando levam e trazem seus *filhos da escola* e monitoram o seu progresso; c) alteraram suas *práticas de saúde* e de nutrição em benefício de suas famílias; d) *aumentam sua produção* e seus ganhos usando

⁴⁴ CARPENTIERI, J. *et al.* **Family literacy in Europe**: using parental support initiatives to enhance early literacy development. London: NRDC, Institute of Education, 2011.

⁴⁵ OXENHAM, J.; AOKI, A.. **Including the 900 million**. Washington: The World Bank, 2000.

informações recebidas nos programas de alfabetização ou acessando outras informações; e) *participam mais efetivamente* na comunidade e na política; f) mostram melhor *compreensão das mensagens* disseminadas pelo rádio, TV e pela mídia impressa; g) desenvolvem *novas e produtivas relações sociais* por meio de seus grupos de aprendizagem; h) guardam suas habilidades de alfabetização e as usam para expandir sua *satisfação na vida diária*. (grifos do autor)

Em suma, desde 1997, quando da realização da V Confinteia, em Hamburgo, fala-se do quão fundamental é a alfabetização de adultos, “conhecimento básico, necessário a todos”, “uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades”, “um direito humano fundamental”, do qual sobrevém um desafio singular, a universalização da alfabetização. Para tanto, é crucial que haja “pré-condições para a efetiva educação, por meio da conscientização e do fortalecimento do indivíduo” (SESI/UNESCO, 1999, p. 23), fatores não contemplados pela PNA, a qual tem subjugado a educação aos interesses do capital, “despindo-a de suas dimensões críticas” (ESTRELA; ANDRADE, 2019, p. 13). Enfim, a conjectura interpelada por tal política de Estado permite-nos “afirmar que haverá uma ampliação de desigualdades socioeconômicas em função da negação do direito à educação e, portanto, teremos mais jovens e adultos mutilados em seus direitos humanos [...], mais vulneráveis socioeconomicamente” (SOUZA, M., 2019, p. 21).

3.2. Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia da Covid-19

Dez de fevereiro de 2020. Nesta data, o INEP (BRASIL, 2020a) divulgou, em nota da Assessoria de Comunicação Social, que as matrículas na educação de jovens e adultos sofreram queda de 7,7%, em 2019, conforme Censo Escolar realizado. A situação é similar com relação aos ensinos fundamental (8,1%) e médio (7,1%) e representa uma tendência, se observados os dados de 2015 até então. O Anuário Brasileiro da Educação Básica - 2020, por outro lado, faz um comparativo decenal e conclui “que o número total de matrículas na modalidade, independentemente da relação com a Educação Profissional, vem caindo ano a ano. Entre 2009 e 2019, diminuiu em cerca de 1,5 milhão de matrículas. Dessas, 83,6% são do Ensino Fundamental” (CRUZ; MONTEIRO, 2020, p. 86), na qual foram registradas 1.937.583 matrículas, em 2019. A EJA, em sua totalidade, contabiliza 3.273.668 educandos, destes, 53.392 estão na EJA integrada à Educação Profissional e 3.220.276 estão na EJA não integrada à Educação Profissional.

No mesmo espaço de tempo do referido informe, adentramos em um período sem precedentes da história global, mediante instauração da pandemia do novo coronavírus, SARS-CoV-2⁴⁶, e consequente declaração de “Emergência em Saúde Pública de importância

⁴⁶ *Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2* (síndrome respiratória aguda grave de coronavírus 2).

Nacional” (BRASIL, 2020f) realizada pelo Ministério da Saúde. Face, então, ao agravamento da crise sanitária de nível global, ocasionada pela Covid-19, tão logo despontaram os primeiros reflexos no campo educacional. Consoante chamada pública do Conselho Nacional de Educação, os diversos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, de todo o país, “emitiram resoluções e/ou pareceres orientativos para as instituições de ensino pertencentes aos seus respectivos sistemas sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais” (BRASIL, 2020g), tendo em vista, sobretudo, o reconhecimento do estado de calamidade pública, a partir do Decreto Legislativo nº 6/2020 (BRASIL, 2020h), cujo efeito se estenderá até 31 de dezembro do corrente ano.

O MEC, por sua vez, diante da conjuntura que se impunha, renunciou diversos fatores negativos que poderiam ser acarretados ou agravados com as condições imperativas de suspensão, por tempo indeterminado, das atividades escolares presenciais e de isolamento/distanciamento social, a saber: 1) “dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022”; 2) “retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento”; 3) “danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como *stress* familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral;” e, 4) “abandono e aumento da evasão escolar” (BRASIL, 2020g, p. 3).

Em contrapartida, embora haja o reconhecimento e anúncio de tais circunstâncias adversas, do acirramento das desigualdades socioeconômicas, das desproporcionais e ínfimas (quando não, inexistentes) condições de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) por parte dos estudantes e famílias, não foi posto em pauta, *a priori*, medidas concretas para superação e enfrentamento desses reveses. O Parecer nº 5/2020, homologado pelo CNE, com referência ao exposto apenas recomenda - enquanto perdurar a situação de excepcionalidade - “observância aos pressupostos de harmonização dos objetivos de aprendizagem ao mundo do trabalho, a valorização dos saberes não escolares e as implicações das condições de vida e trabalho dos estudantes” (BRASIL, 2020g, p. 14), bem como sugere às instituições de ensino manter diálogo com os educandos a fim de buscarem as melhores soluções, levando-se em conta as singularidades da modalidade e a legislação vigente. Isto posto, convém assentir com o enunciado de Arruda, Osório e Silva (2020, p. 11), ao alegarem que a proposta em curso sintetiza:

Princípios generalistas que negam as dimensões sociais e culturais da educação de jovens e adultos na medida em que não há qualquer menção a respeito das singularidades dos sujeitos que a compõem, sobretudo neste cenário de excepcionalidade, de problemáticas outras que extrapolam os processos de escolarização em curso, realidade objetiva em crise que acumula o agravamento das desigualdades de renda e de acesso a bens e serviços, perpetuando tensões relacionadas à precarização das formas de vida da população [...] aos complexos itinerários que marcam a vida já excludente destes sujeitos envolvidos pelas relações marginalizadas entre escolarização, trabalho e necessidade sempre urgente de renda, em busca da certificação no âmbito da educação de jovens e adultos na expectativa por melhores condições e formas de vida [...].

Conforme afirmam Fantinato, Freitas e Dias (2020, p. 107), “em tempos de pandemia e de acirramento de desigualdades sociais, acentua-se a invisibilidade e a desumanização dos *sujeitos liminares*, ou *sujeitos subalternos* - como podem ser considerados os sujeitos da EJA, devido às múltiplas exclusões a que são submetidos” (grifos do autor). O caráter de subalternidade conferido aos sujeitos da EJA não é fruto de ocasionalidades ou negligências da esfera individual, é, contudo, sintoma agudo de um sistema desigual por excelência, o qual, em sua ambivalência, perpassa a luta por uma escola pública de/para todos, visto que a mesma, “defendida como direito, por meio de uma histórica luta da classe trabalhadora, também vai se constituindo, como instituição socialmente produzida, em um espaço de luta entre a reprodução das desigualdades sociais e a produção de possibilidades mais democráticas” (ESTEBAN, 2007, p. 12).

Sob esta perspectiva, a UNESCO (2020), em atenção às consequências adversas do fechamento das escolas, adverte quão altos são/serão os custos sociais e econômicos para as pessoas mais vulneráveis e marginalizadas, em diferentes comunidades, frente às novas demandas. O que pressupõe à estes perturbações de diferentes espécies: com a aprendizagem interrompida, as oportunidades educacionais para além da escola são mínimas ou nulas; há confusão e estresse entre professores e alunos não preparados para a educação a distância em ambiente doméstico, o que sugere desafios humanos e técnicos acentuados; aumento das taxas de evasão escolar, especialmente diante da maior necessidade de geração de renda que fora imposta pelo aumento do desemprego e consequente pauperização de parte da população. “Dito de outro modo, a pandemia trouxe como efeito na educação o descortinamento dos modos de subjetivação do sujeito moderno que está fortemente vinculado a relações exteriores a si e altamente dependente de normas, prescrições e condução” (PORTO; PEREIRA, 2020, p. 296).

Neste contexto, enfim, irrompe uma nova deliberação, a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, a qual estabelece normas educacionais a serem adotadas neste período e autoriza o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, em nível federal. Com referência

ao ensino fundamental e ensino médio, tais atividades devem estar “vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação [...]” (BRASIL, 2020i, § 4º, II). Consolida-se, assim, os marcos do ensino remoto, expoente recém explorado no ensino público brasileiro, o que tem gerado controvérsias, inquietações e estranhamento entre os que (não) possuem os meios para tanto.

De acordo com Lima, Pires e Souza (2020, p. 17), “faltam recursos materiais e letramento no uso das TIC. Assim, as atividades de aula se tornam listas de exercícios para casa, sem um auxílio docente que promova a aprendizagem, é um mero cumprimento de carga horária para conclusão do ano letivo”. De fato, as “listas” tornaram-se *lugar comum* durante a quarentena, considerando que o Estado, incubido pela LDBEN (BRASIL, 1996, Art. 4º, VII) de garantir “condições de acesso e permanência na escola”, omitiu-se quanto ao provimento de aparelhos eletrônicos (*tablet*, *notebook*, celular e afins) ou oferta gratuita de redes *wifi* para os estudantes que não dispõem de tais recursos, artefatos indispensáveis à continuidade, de forma um pouco mais digna e condizente com o contexto, dos estudos enquanto forem necessárias as medidas de contenção social.

Para efeito ilustrativo, em recente pesquisa (FANTINATO; FREITAS; DIAS, 2020) realizada entre os meses de abril e maio deste ano pelo Fórum EJA-Rio, intitulada de “Dossiê sobre Terminalidade na EJA em Tempos de Pandemia - Consulta *on-line* aos professores e professoras do PEJA/SME/Rio⁴⁷”, foi constatado que, dos 81,6% dos professores que mantinham algum contato com seus alunos, 61,9% o faziam através de página da escola via plataforma *Facebook*, 53,1% utilizavam grupos da turma pelo *WhatsApp*, 5,4% fizeram uso de *e-mail* institucional, e, 16,1% faziam uso de outras formas de comunicação (não mencionadas). Porém, com relação à efetiva participação/acompanhamento dos estudantes nas atividades propostas, apenas 12,2% foram destacados, em contraposição aos 40,9% que não participaram (não há alusão sobre os fatores que potencializaram esse alto percentual). Dada a circunstância atualíssima de crise sanitária, social e econômica no país, são poucas as pesquisas que se debruçam sobre o fenômeno do ensino remoto emergencial na EJA, portanto, não é possível, por ora, propor conclusões substanciais a respeito. Entretanto,

Há um aspecto bastante limitador que gera uma situação de insegurança, e deriva da impossibilidade de certezas nesse momento. Ninguém sabe [...] quais serão os desdobramentos futuros de vida e de educação decorrentes do momento crítico em que estamos vivendo. No entanto, o mesmo cenário é revelador das desigualdades que demarcam as experiências de vida dos sujeitos da EJA, assim como, da marginalidade das políticas educacionais para esta modalidade. Enquanto não temos respostas em relação ao percurso que iremos trilhar nessa luta contra o vírus, o que podemos afirmar é que, o direito à EJA não está suspenso, por isso, nenhum estudante de EJA

⁴⁷ Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

deve ficar excluído. Pelo contrário, devemos trabalhar no sentido de construir processos pedagógicos que façam sentido para esses jovens e adultos. (SANCEVERINO *et al.*, 2020, p. 18)

A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, mediante o presente estudo⁴⁸, conhecer, analisar e refletir sobre as principais iniciativas adotadas pelo governo federal em prol (ou não) da Educação de Jovens e Adultos. Foi possível verificar, no entanto, que séculos de experiência adquirida ainda não foram suficientes para transformar, de fato, o acesso e permanência ao ensino escolar, bem como a alfabetização de adultos em direito universalizado, tal como já consolidado juridicamente.

Ou seja, após observância de inúmeros indicativos históricos e contemporâneos (normativas, pesquisas, dados estatísticos, etc.), no que tange ao percurso - desde o período colonial ao republicano - de constituição da pertinente modalidade, tal qual é concebida hoje, é possível concluir que as atuais políticas públicas destinadas à EJA, representam, sim, um avanço; porém, tendo em vista as ações do governo Bolsonaro, antes e durante período de excepcionalidade ocasionado pela pandemia de Covid-19, nota-se um crescente descaso público para com a modalidade, historicamente negligenciada.

O empenho estatal, todavia, mostra-se ora paliativo, ora insuficiente, insiste em programas de cunho anti-analfabetismo, cuja lógica retoma insucessos do passado e não contribui para com o acesso e participação - crítica e cidadã - dos estudantes, tendo em vista, dentre outros fatores, o desmonte de estruturas institucionais que foram consolidadas sob forte embate político e social, e a reorganização do calendário escolar sob circunstâncias de isolamento social e de súbita adaptação à demanda insólita de um ensino remoto, ou não presencial, cuja ordenação no sistema público educacional, a partir de prerrogativas advindas do CNE/MEC, mostrou-se incipiente, totalmente ineficaz e propulsora do acirramento das desigualdades e mazelas sociais. Não houve, pois, a devida assistência aos sujeitos da EJA, os quais, mais uma vez, foram renegados ao imprevisto e circunstâncias adversas.

Conjectura-se, por este viés, que a EJA tem sido conformada por um caráter meramente compensatório. Em outras palavras, o ensino adotado, de modo geral, mostra-se fortemente “escolarizado”, e, ainda que extramuros - além da instituição *escola*, isto corrobora com o que Brandão (1983, p. 43) chamou de “um estágio tardio e apressado, que apenas re-socializa pessoas adultas não-escolarizadas, de modo a convertê-las em cidadãos educados, no nível e segundo o estilo em que subalternos devem ser ‘educados’”.

⁴⁸ Considerando tamanha complexidade e relevância da temática desenvolvida neste estudo, posso afirmar que tais páginas não foram suficientes para abarcar a completude da Educação de Jovens e Adultos e suas dimensões na contemporaneidade, sendo indicado a continuidade da pesquisa, revisões e novas reflexões.

Nesse sentido e por contraposição à tudo que já fora relatado, existem discussões acadêmicas substanciais (GADOTTI, 2014; PEREIRA, 2006, 2007) que propõem uma ressignificação urgente da EJA, de modo que esta seja abarcada pelo viés da Educação Popular, de orientação freireana, levando-se em consideração que, atualmente, “a EJA está refém do modelo educacional capitalista”, o qual “contribui para que a força-regulação se sobreponha à força-emancipação” (FERREIRA; CAMPOS, 2017, p. 72).

Efetivamente, os fundamentos que ampliam a defesa desta perspectiva são diversos. Vejamos que no âmbito legal, por exemplo, consumaram-se progressos inegáveis, que abarcam desde o reconhecimento e “*garantia* (grifo meu) do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1988), firmados na Constituição de 1988, às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, Resolução CNE/CEB nº 1/2000, pela qual há validação das especificidades e princípios desta modalidade. Entretanto, ainda não superamos obstáculos de diferentes matizes e gêneros, o que condiz com

Um dos resultados dramáticos, da combinação entre um mundo mergulhado no neoliberalismo e o avanço do direito à educação, tem sido a frustração diante da constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos. Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados. (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 199)

Faço, porém, um contraponto final. Muito embora estejamos longe de solucionar os dilemas impostos pelo sistema do capital e pela lógica cruel que o mantém, ou mesmo estejamos distantes de atingir, com plenitude, as metas do atual PNE (2014-2024), os alunos e alunas da EJA, bem como os educadores que a contemplam, cotidianamente resistem, lutam e ocupam o lugar que lhes pertencem por direito, modificando-o gradativamente, ainda que o mesmo esteja no extremo de suas circunstâncias ideais. Em suma, é diante deste itinerário, de passos e descompassos, que jovens, adultos e idosos buscam superar a condição de sujeitos anônimos dentre a sociedade brasileira, para se colocarem, juntos, como “sujeito coletivo da transformação da história e da cultura do país” (BRANDÃO, 1983, p. 49).

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. **Sistema S**. Senado Notícias, 2020. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- AGÊNCIA SENADO. **Novo governo promete mudanças profundas na educação**. Senado Notícias, 2019. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/01/28/governo-promete-mudancas-profundas-na-educacao>>. Acesso em: 5 dez. 2020.
- AGUIAR, R. R.; GOMES, I. F.; CAVALCANTE, M. O. (Org.). **Relatório Final do Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar**: educação de qualidade começando pelo começo. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Ceará, 2006.
- ALVARENGA, M. S. de. A Educação de Jovens e Adultos no PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 33, UERJ. Disponível em: <<http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/2434/1326><https://www.scielo.br/pdf/er/n29/04.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- AMARAL, N. Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBP** - v. 32, n. 3, p. 653 - 673 set./dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/70262/39677>>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- ANDRADE, Antonio Alberto Banha de. **"Apêndice Documental"**, in: A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil, São Paulo: Saraiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx13.html>>. Acesso em: 29 set. 2020.
- ANDRADE, Carlos D. de. Sentimento do mundo. In: _____. **Nova Reunião**: 23 livros de poesia. 7 ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2013, p. 81-110.
- ARRUDA, D. de O.; OSÓRIO, A. C. do N.; SILVA, S. S. A. da. A educação de jovens e adultos em tempos de pandemia: contradições e racionalidades em evidência. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6 – N. Especial – pág. 398-416, jun./out. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/ria/article/view/52407/35515>>. Acesso em: 5 dez. 2020.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**. São Paulo: Pioneira, 1987.
- BOLSONARO, J. Messias. **O Caminho da Prosperidade**: Proposta de Plano de Governo. Bolsonaro, 2018. Disponível em: <https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Diário Oficial da União, 2019a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.690, de 02 de Março de 2012**. Diário Oficial da União, de 6 de março de 2012. Disponível em: <https://www3.sesesp.org.br/portal/pdfs/juridico/2012/decreto/total_7690.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portarias de 1º de junho de 2016**. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 2 de junho de 2016a. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/DO2_2016_06_02.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011** (revogado). Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 538-A, de 26 de abril de 2010**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3581-portaria-interministerial-n%C2%BA-538-a-de-26-de-abril-de-2010>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137350>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 2019c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137350>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Comissão debate novos rumos do programa Brasil Alfabetizado**. Portal MEC, 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultima-s-noticias/204-10899842/40401-comissao-debate-novos-rumos-do-programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Informe 46/2017 – COARE/FNDE**: Livros didáticos destinados à EJA. Brasília, nov. 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Acer/Downloads/Informe%20n%2046.2017.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Informe 08/2019 – COARE/FNDE**: Livros didáticos destinados à EJA. Brasília, jan. 2019d. Disponível em: <<file:///C:/Users/Acer/Downloads/08.2019%20-%20%20Reposio%20EJA%20EF%20e%20EM.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD EJA 2021. FNDE, 2020**. Disponível em: <<file:///C:/Users/Acer/Downloads/MINUTA%20EDITAL%20P>>

NLD%20EJA%202021_VERSO%20AUDINCIA%20.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019e. 54 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: alunas e alunos da EJA**. Brasília, 2006b. p. 53.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar - Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019**. INEP, 2020e. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-caem-33-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Diário Oficial da União, 2020i. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>>. Acesso em: 5 dez.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Diário Oficial da União, 2020f. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5, de 28 de abril de 2020**. Diário Oficial da União, jun. 2020g. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pc-p005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6, de 2020**. Senado Federal, 2020h. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm>. Acesso em: 5 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003. 44 p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 janeiro de 2001**. Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001/2008, volume 2**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2009a. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/plano-municipal-educacao-2014-2015/arquivos/avaliacao_pne_2001_2008_vol2.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 set. 2009b. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/resoluo%20pnld%20eja%20n%2051%20alterado%20pela%20resoluo%2022.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial nº 1.082, de 20 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 nov. 2009c. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_interministerial_1082_20_11_09.htm#:~:text=PORTARIA%20INTERMINISTERIAL%20N%C2%BA%201.082%2C%20DE%2020%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20cria%C3%A7%C3%A3o%20da,Inicial%20e%20Continuada%20%2D%20Rede%20CERTIFIC.&text=1%C2%BA%20Instituir%20a%20Rede%20Nacional,doravante%20definida%20como%20Rede%20CERTIFIC>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Brasília, DF, 16 jun. 2009d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jun. 2010a, Seção 1, p. 66. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Resumo Técnico - Censo Escolar 2010 (versão preliminar)**. Brasília, 2010b, p. 42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7277-censo-final-pdf&Itemid=30192#:~:text=Em%202010%2C%20registra%2Dse%2C,9%20anos%20n%C3%A3o%20foi%20conclu%C3%ADda.&text=No%20entanto%2C%20a%20tend%C3%Aancia%20atual,anos%20iniciais%20do%20ensino%20fundamental>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Brasília, 21 jun. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Diário Oficial da União, Brasília, 27 out. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10023-decreto-6093-24-abril-2007-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035-c, de 2010 (Do Poder Executivo)**. Brasília, 2010d. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/outros-documentos/avulso-pl-8035-10-c>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)** / Ministério da Educação (MEC). – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009e.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. Brasília, 2017a. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/_uploads/_posts/14.pdf?1564519151>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria-Geral. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 mai. 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, 2015, 404 p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Brasil em Síntese: educação**. IBGE, 2020b. Disponível em: <<https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua - PNAD Contínua**. IBGE, 2020c. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF : Inep, 2018, 460 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil Alfabetizado está sendo executado e atende 167 mil jovens**. Nota Oficial, Assessoria de Comunicação Social, 30 ago. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/33381-noticias/notas-oficiais/38821-programa-brasil-alfabetizado-esta-sendo-executado-e-atende-167-mil-jovens#:~:text=Os%20cortes%20no%20programa%20foram,de%20alunos%20atendidos%20pelo%20programa>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Brasil 500 anos: estatísticas do povoamento**. IBGE, 2020a. Disponível em:

<<https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/populacao-escrava-no-brasil.html>>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Rio de Janeiro, 22 abr. 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html#:~:text=Manda%20criar%20escolas%20de%20primeiras,logares%20mais%20populosos%20do%20Império.&text=Art%201%C2%BA%20Em%20todas%20as,primeiras%20letras%20que%20forem%20necessarias>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 45 Vol. 1 pt. I. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html#:~:text=Reforma%20o%20ensino%20primario%20e,superior%20em%20todo%20o%20Império>>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985**. Brasília, 15 mai. 1985. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc25-85.htm#:~:text=O%20Presidente%20e%20o%20Vice,%20Art>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro, 24 fev. 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890**. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 3474 Vol. Fasc.XI. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Approva%20o%20Regulamento%20da%20Instruc%C3%A7%C3%A3o%20Primaria%20e%20Secundaria%20do%20Districto%20Federal.&text=1%C2%BA%20E%27%20completamente%20livre%20aos,e%20estatistica%20definidas%20nesta%20lei>>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Coleção de Leis do Brasil - 1911, 492 p., Vol. 1. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 20 mar. 1915, 3028 p. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.513, de 25 de Agosto de 1945**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 30 ago. 1945, 14234 p. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1961**. Coleção de Leis do Brasil - 1961, 51 p., Vol. 7. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 53.465, de 21 de Janeiro de 1964**. Coleção de Leis do Brasil - 1964, 62 p., Vol. 2. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Nacional%20de,Cultura%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADdo%20o%20Programa,Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Cultura>>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, 24 jan. 1967a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Brasília, 15 dez. 1967b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Coleção de Leis do Brasil - 1971, 59 p., Vol. 5. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985**. Coleção de Leis do Brasil - 1985, 325 p., Vol. 8. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parte I**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ParteI.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Brasília, 10 mai. 2000. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010)**: incongruências do financiamento insuficiente. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.48.2011.tde-20012012-094046. Acesso em: 2020-11-19.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da eja no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **RBP AE**, v. 30, n. 3, p. 635 - 655 set./dez. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Acer/Downloads/57618-235509-1-SM.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

CISLAGHI, J. F. *et al.* Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. In: 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 3 de novembro de 2019. **Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. Disponível em: <<https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/764/744>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

CRUZ, P.; MONTEIRO, Luciano (orgs.). Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020**. São Paulo: Moderna, 2020, 188 p. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

CURY, C. R. Jamil. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **RBP AE** – v.25, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19325/11225>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 05 set. 2020.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622015000200197&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 set. 2020.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio-ago. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, n. 55, p. 58-77, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2020.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

DOURADO, L. Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

DOURADO, L. Fernandes. A Institucionalização do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação: proposições e disputas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 143, p. 477-498, abr.-jun., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v39n143/1678-4626-es-39-143-477.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

EHRI, L. C. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**, p. 49-81, 2013.

EHRI, L. C. Learning to read words: Theory, findings, and issues. **Scientific Studies of Reading**, v. 9, n. 2, p. 167-188, 2005.

EHRI, L. C. Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. **Scientific Studies of Reading**, v. 18, n. 1, p. 5-21, 2014.

EHRI, L. C. *et al.* Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. **Review of Educational Research**, v. 71, n. 3, p. 393-447, 2001.

ESTEBAN, M. Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad. Cedec**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a02v2771.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

ESTRELA, S. C.; T. ANDRADE, M. E. Barreto de. Alfabetização e Letramento na EJA: uma Abordagem à Luz da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Internacional Educon**, Volume I, n. 1, p. 1-16, set./dez. 2020.

FANTINATO, M. C.; FREITAS, A. V.; DIAS, J. C. de Moura. Não olha para a cara da gente: ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, n. 1, p. 104-124, enero-abril de 2020. Disponível em: <<https://www.revista.etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/598/501>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa. **Educação popular e educação de jovens e adultos: memória e história**. In: VII Seminário Nacional do Centro de Memória - Unicamp. Memórias e acervos documentais. O arquivo como espaço produtor do conhecimento, Campinas-SP, jul., 2016. Disponível em: <<https://www.cmu.unicamp.br/viiiseminario/wp-content/uploads/2017/05/Educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-mem%C3%B3ria-e-hist%C3%B3ria.pdf>>

C3%A3o-popular-e-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-mem%C3%B3ria-e-hist%C3%B3ria-OSMAR-F%C3%81VERO-ELISA-MOTTA.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2020.

FERRARO, A. R.; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Revista Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, 29(2):179-200 jul/dez, 2004. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25401/14733#:~:text=Isto%20most%20ra%20que%2C%20em%201872,do%20Imp%C3%A9rio%20quanto%20ao%20analfabetismo.&text=Neste%20caso%2C%20a%20taxa%20de,%2C8%25%2C%20em%201890>>. Acesso em: 26 set. 2020.

FERREIRA, Dulcinéia de Fátima; CAMPOS, Ana Maria de. Educação de jovens e adultos como educação popular: direito a ser conquistado. **Revista Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 3, p. 66-77, ago./dez.2017. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/issue/view/10>>. Acesso em: 12 out. 2020.

FRIEDRICH, M. *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. In: **Ensaio aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2020.

GADOTTI, M. Educação de Adultos como Direito Humano. In: **EJA em Debate**, Florianópolis, Ano 2, n. 2. Jul. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004>>. Acesso em: 2 dez. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014, p. 44. Disponível em: <https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/moderna/politica_educacao_2014.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

GARRIDO, N. de Carvalho. **Estudo sobre as iniciativas das políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil a partir do anos de 1960**. 2015. 246 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, 2015.

HERMIDA, J. Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 239-258, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n27/a15n27.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

HOELLER, Solange A. de O. **As conferências educacionais: projetos para a nação e modernidade pedagógica nos anos de 1920 - Brasil**. 2014. 480 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

KELLER, Lenir; BECKER, E. L. S. A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista EJA em Debate**, Santa Catarina, Ano 9, n. 15, Jan-Jul, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2777/pdf4>>. Acesso em: 06 set. 2020.

KRUIDENIER, J. R. **Research-based principles for adult basic reading instruction**. Portsmouth: National Institute for Literacy, 2002.

KRUIDENIER, J. R.; CHARLES, M. A.; WRIGLEY, H. S. **Adult education literacy instruction: a review of the research**. Washington: [s.n.], 2010.

LEAL, T. Ferraz. Apontamento sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**, Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 76-85, jul./dez. 2019.

LIMA, Marcelo. Problemas da Educação Profissional do Governo Dilma: Pronatec, PNE, e DCNEMs. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.2, p.73-91, mai./ago.2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/8736-Texto%20do%20artigo-25093-1-10-20121123.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

LIMA, W. dos R.; PIRES, L. L. de A.; SOUZA, P. H. de. A educação de jovens e adultos, o educando e o contexto da pandemia. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 16, n.1, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/65616/35624>. Acesso em: 5 dez. 2020.

MACIEL, F. I. P; RESENDE, V. P. de. Alfabetização de Jovens e Adultos na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte - MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 129-133, jul./dez. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/375-Texto%20do%20Artigo-788-1-10-20200325.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

MINAYO, M. C. de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 9-29. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2020.

MORTATTI, M. do R. Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista OLHARES**, Guarulhos, v. 7, n. 3, p. 1-35, 2019.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction**. Washington: National Institute of Child Health and Human Development, 2000. Disponível em: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2020.

NEVES, Fátima Maria. **O Método Lancasteriano e a formação disciplinar do povo** (São Paulo, 1808-1889) / F. M. Neves. – Assis, SP : [s.n.], 2003. 293f. : il. color., tabs. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103191/neves_fm_dr_assis.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 set. 2020.

PAIVA, José M. de. **O papel da catequese dos índios no processo da colonização 1549-1600**. 1978. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1978. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252313/1/Paiva_JoseMariade_M.pdf>. Acesso em: 12 out. 2020.

PAIVA, Wilson A. de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.04, p. 201 - 222, Out-Dez, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n4/1982-6621-edur-31-04-00201.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2020.

_____. Educação no Brasil: contos e recontos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p.29-36, set./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/4870/4828>>. Acesso em: 06 out. 2020.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. **Revisitar Paulo Freire**: uma possibilidade de reencantar a educação. 2006. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251870>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. Educação de jovens e adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou a ausência delas. **Revista Eccos**, São Paulo, vol. 9, n. I, p. 53-74, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71590104>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

PORTO, R. de M.; PEREIRA, J. C. de Lima. A pandemia do coronavírus e os efeitos na educação: reflexões em curso. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6 – N. Especial – pág. 279-300, jun./out. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/50615/35504>>. Acesso em: 5 dez.

RIBEIRO, Maria L. Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992. 92 p. (Coleção educação contemporânea). Disponível em: <<http://epsinfo.com.br/histriadaeducaobrasileira.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2020.

RICCI, Angélica. **Aulas Régias**. Mapa da Administração Pública Brasileira - MAPA. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/137-aulas-regias>>. Acesso em: 25 set. 2020.

RUMMERT, S. Maria; VENTURA, J. Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n29/04.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SANCEVERINO, A. *et al.* **A EJA em Santa Catarina no contexto da pandemia da Covid-19**. Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina, 2020.

SESI/UNESCO. Conferência internacional sobre a educação de adultos. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999, 67p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

SINGER, André. Cutucando onças com varas curtas: O ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Novos Estudos**, n. 102, p. 39-67, jul.

2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/nec/n102/1980-5403-nec-102-39.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SOUZA, J. D. P. **Aprendendo a ler e escrever**: um estudo com jovens e adultos da EJA no enfoque metalingüístico. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16014/1/Juliana%20Devecchi%20Pinheiro%20de%20Souza.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

SOUZA, M. Lima de. Alfabetização de jovens e adultos: negações, resistências e desafios. Dossiê “alfabetização de jovens e adultos”. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 11, p. 8-13, jul./dez. 2019. Disponível em: <Disponível em: <<https://revista.abalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/383>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

SOUZA, Donaldo B. de. Avaliações Finais Sobre o PNE 2001-2010 e Preliminares do PNE 2014-2024. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. Souza. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523/1274>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

TEIXEIRA, A. S. *et al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

UNDIME. **Em 2019, Educação de Jovens e Adultos tem o menor investimento da década**. Undime, 2020. Disponível em: <<http://undime.org.br/noticia/13-01-2020-15-37-em-2019-educacao-de-jovens-e-adultos-tem-o-menor-investimento-da-decada>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

UNESCO. **Consequências adversas do fechamento das escolas**. Unesco, 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>>. Acesso em: 5 dez. 2020.

UNESCO. **Educação de Adultos em Retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Brasília, 2014. 273 p. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/educacao_adultos_retrospectiva_CONFINTEA.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

UNESCO. **Alfabetização de Jovens e Adultos**: lições da prática. Brasília, 2008. 207 p. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/162640por.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

VIDAL, Diana G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2020.

WALDOW, Carmem. As políticas educacionais do Governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014, p. 1-18. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2020.

XAVIER, Libânia Nacif. O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas. **Revista Educação**, Santa Maria. v. 30 - n. 02, p. 105-120, 2005. Disponível em: <<file:///C:/Users/Acer/Downloads/3741-16314-1-PB.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2020.