



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VERA LÚCIA FERREIRA DA SILVA

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA A EJA NO BRASIL E SUAS INTERSEÇÕES  
COM A AGENDA INTERNACIONAL 2030 (2015-2022)**

MACAPÁ

2023

VERA LÚCIA FERREIRA DA SILVA

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA A EJA NO BRASIL E SUAS INTERSEÇÕES  
COM A AGENDA INTERNACIONAL 2030 (2015-2022)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, como um dos pré-requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valeria Silva de Moraes Novais

MACAPÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Maria do Carmo Lima Marques – CRB-2 / 989

---

S586p

Silva, Vera Lúcia Ferreira da

A Política de Educação para a EJA no Brasil e suas interseções com a Agenda Internacional 2030 (2015-2022) / Vera Lúcia Ferreira da Silva. - Macapá, 2023.

1 recurso eletrônico. 162 folhas.

Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação; Universidade Federal do Amapá, 2023.

Orientador: Valeria Silva de Moraes Novais.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Política de Educação. 3. Agenda 2030. I. Novais, Valeria Silva de Moraes; orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 371.829

---

SILVA, Vera Lúcia Ferreira da. **A Política de Educação para a EJA no Brasil e suas interseções com a Agenda Internacional 2030 (2015-2022)**. Orientador: Valeria Silva de Moraes Novais. . 162 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA A EJA NO BRASIL E SUAS INTERSEÇÕES  
COM A AGENDA INTERNACIONAL 2030 (2015-2022)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, como um dos pré-requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação

10/11/2023

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Valeria Silva de Moraes Novais  
**Presidente – PPGED/UNIFAP**

---

Profa. Dra. Antônia Costa Andrade  
**Membro titular (PPGED/UNIFAP)**

---

Profa. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa  
**Membro titular (UFPA)**

---

Aos meus filhos **Rafael e Mariana**, por nunca duvidarem da minha vocação para os estudos e por não permitirem que eu me acomodasse nas facilidades do que já havia alcançado.

Ao **Marcelo**, meu companheiro de todas as horas, por várias vezes me tirar da frente do computador, alegando que existe vida para além da tela e, assim, do seu jeito, foi tornando a caminhada mais leve.

À minha família, **meus irmãos e irmãs**, que sempre estão, verdadeiramente, torcendo pelas minhas conquistas.

.

## AGRADECIMENTOS

À **Deus**, meu primeiro amparo, meu alicerce.

À **Universidade Federal do Amapá**, por me acolher e possibilitar meu crescimento acadêmico e profissional, por meio dos estudos do Mestrado em Educação.

À minha Orientadora, Profa. Dra. **Valeria Silva de Moraes Novais**, pela dedicação e encorajamento, dedicados na condução deste trabalho, pois mesmo sob inúmeras tarefas a cumprir, esteve sempre de prontidão para responder às minhas demandas. Sua conduta é inspiradora!

A todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UNIFAP), em especial, **André Guimarães, Alexandre Pereira, Antonia Andrade, Raimunda Kelly Gomes, Ilma Barleta, Margareth Guerra, Valéria Novais, Helena Simões e Sidney Lobato**, pelo incentivo e compromisso em cada disciplina ministrada durante o curso. Tem muito de cada um de vocês neste trabalho, pois de diferentes maneiras contribuíram para o amadurecimento teórico do objeto desta pesquisa

Aos colegas de turma que convivi ao longo desses dois anos, e que de alguma forma estiveram próximos a mim, fazendo a caminhada acadêmica valer a pena, em especial, **Elisa Patrícia, Erlani Favacho, Jamile Alcântara, Lucas Borges, Paulo Pantoja e Tiaga Chagas**

Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito.

*Antonio Nóvoa*

## RESUMO

O tema desta Dissertação é a política educacional para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas interseções com a Agenda internacional 2030, e partiu do seguinte *problema*: de que forma a política educacional para a Educação de Jovens e Adultos vem se aproximando e reproduzindo as orientações advindas da Agenda Internacional 2030, considerando as metas 4.4 e 4.6, que propõem, respectivamente, a formação para a competência técnica e profissional e o combate ao analfabetismo? O *objetivo geral* é analisar a política educacional para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil no período de 2015 a 2022, destacando suas interseções com a Agenda Internacional 2030. Diante disso, desdobram-se os seguintes *objetivos específicos*: perscrutar a conjuntura histórica, política e econômica em que se assentam as agendas internacionais para a Educação e sua relação com o Brasil nas últimas três décadas; mapear os documentos oficiais vigentes no período de 2015 a 2022, os quais direcionam a política educativa para a EJA no Brasil, no sentido de destacar suas interseções com a Agenda 2030; e confrontar as recomendações presentes nas metas 4.4 e 4.6 da Agenda 2030 com o cenário das ações desenvolvidas para a EJA, a partir de dados oficiais publicados sobre a alfabetização e a integração da EJA com a Educação Profissional. Quanto aos *fundamentos teórico-metodológicos* é uma pesquisa do *tipo* Exploratória e Documental, embasada pelo *método* Materialismo Histórico-Dialético. A técnica usada para a interpretação do *corpus* da pesquisa foi a Análise do Conteúdo de Laurence Bardin e como *resultados*, o estudo revelou que a política educacional para a EJA no Brasil está fortemente alinhada às orientações advindas da Agenda Internacional 2030. Esse alinhamento confirma-se nos principais documentos nacionais orientadores da política para a EJA, não apenas pelo uso dos mesmos termos ou termos correlatos, mas também pela reprodução da mesma lógica global que subordina a educação brasileira, neste caso a EJA, à padrões importados. No que tange ao alcance das metas 4.4 e 4.6 da Agenda 2030, constatou-se que, mesmo faltando pouco mais de seis anos para o término de sua vigência, os dados estatísticos apontam que a sua concretização, possivelmente, será postergada para a próxima agenda, e do mesmo modo para o próximo PNE, considerando o seu alinhamento.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Política de Educação; Agenda 2030; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.



## ABSTRACT

The theme of this paper is the educational policy for Youth and Adult Education (EJA) and its intersections with the International Agenda 2030, and started from the following problem: how the educational policy for Youth and Adult Education has been approaching and reproducing the guidelines indicated from the International Agenda 2030, considering goals 4.4 and 4.6, which propose, respectively, is training for technical and professional competence and the struggle against illiteracy? The general objective is to analyze the educational policy for Youth and Adult Education in Brazil in the period from 2015 to 2022, highlighting its intersections with the International Agenda 2030. The specific objectives are: examine the historical, political and economic situation of the international agendas for Education and its relationship with Brazil in the last three decades; map the official documents in force from 2015 to 2022, which direct educational policy for EJA in Brazil, in order to highlight their intersections with the 2030 Agenda; and compare the recommendations present in goals 4.4 and 4.6 of the 2030 Agenda with the scenario of actions developed for EJA, based on official data published on literacy and the integration of EJA with Professional Education. Regarding the theoretical-methodological foundations, it is an Exploratory and Documentary type of research, based on the Historical-Dialectic Materialism method. The technique used to interpret the research *corpus* was Laurence Bardin's Content Analysis, and as a result, the study revealed that the educational policy for EJA in Brazil is strongly aligned with the guidelines from the International Agenda 2030. This alignment is confirmed in the main national documents guiding policy for EJA, not only through the use of the same or related terms, but also through the reproduction of the same global logic that subordinates Brazilian education, in this case EJA, to imported standards. Regarding the achievement of goals 4.4 and 4.6 of the 2030 Agenda, it was found that, even with just over six years left until the end of its validity, statistical data indicate that its achievement will possibly be postponed until the next agenda, and in the same way for the next PNE, considering its alignment.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Education Policy; Agenda 2030; Sustainable Development Goals.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1	Demonstrativo de Teses e Dissertações sobre Agenda Internacional e EJA	21
Quadro 1	Objetivos de Educação Para Todos	42
Quadro 2	Objetivos e Metas da Declaração do Milênio	53
Quadro 3	ODMs global e ODMs adaptados à realidade brasileira	54
Quadro 4	Metas do ODS4 para a Educação	66
Quadro 5	Metas do ODS4 adaptadas pela CNODS à realidade brasileira	69
Quadro 6	Metas e Estratégias do ODS4 e Indicadores para a EJA	71
Quadro 7	Meta 9 e Estratégias do PNE (2014-2024) para a EJA	88
Quadro 8	Meta 10 e Estratégias do PNE (2014-2024) para a EJA	88
Quadro 9	Metas do PNE (2014-2024) e metas do ODS4 da Agenda 2030	91
Quadro 10	Interseções nas Estratégias da Meta 9 do PNE (2014-2024) e Estratégias da Meta 4.6 do ODS4 da agenda 2030	92
Quadro 11	Interseções nas Estratégias da Meta 10 do PNE (2014-2024) e Estratégias da Meta 4.4 do ODS4 da agenda 2030	93
Quadro 12	Alinhamento das normativas do CNE/CEB à Nota Técnica n. 1/2019 (SAEB/MEC)	99
Quadro 13	Interseções entre os documentos nacional e internacional quanto ao combate ao analfabetismo	116
Quadro 14	Interseções entre normativas nacional e internacional para a EJA integrada à Educação Profissional	126
Tabela 2	Número Absoluto e Percentual de Matrículas da EJA na forma integrada à Educação Profissional, por Etapa de Ensino (Fundamental e Médio) – Brasil – 2013-2021	131

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Taxa de analfabetismo das pessoas com idade de 15 anos ou mais, por grandes regiões brasileiras (2004-2009)	85
Gráfico 2	Matrícula dos cursos presenciais da EJA no Brasil, por segmento (2001-2010)	86
Gráfico 3	Evolução das matrículas na EJA Brasil (2017-2021)	104
Gráfico 4	Distribuição dos gastos com a EJA em milhões de reais (2012-2022)	109
Gráfico 5	Evolução de Matrícula na EJA por etapa de ensino – Brasil (2018-2021)	110
Gráfico 6	Evolução de matrícula na EJA de nível fundamental e nível médio por dependência administrativa e localização da escola – Brasil - 2022	111
Gráfico 7	Destinação de recursos do Governo Federal/ENCCEJA e EJA escolar (2018-2021)	112
Gráfico 8	Número de escolas públicas e privadas que ofertam EJA (2010-2021)	113
Gráfico 9	Recursos federais destinados à EJA incluindo as ações relativas à alfabetização (2012-2022)	114
Gráfico 10	Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, Brasil e Grandes Regiões (2012-2021)	117
Gráfico 11	Panorama do analfabetismo no Brasil por gênero e grupos populacionais (2016-2022) (%)	118
Gráfico 12	Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade, Brasil e grandes regiões (2012-2021)	119
Gráfico 13	Escolarização das pessoas de 25 anos ou mais de idade (2016-2022) %	120
Gráfico 14	Taxa média de estudos das pessoas com 25 anos ou mais de idade, segundo sexo, cor ou raça e as grandes regiões (2016-2022)	121
Gráfico 15	Percentual de matrícula em tempo Integral no Ensino Fundamental – Brasil (2018-2022)	128
Gráfico 16	Matrícula de EJA integrada à Educação Profissional no Ensino Fundamental e Médio – Brasil (2013-2021)	130
Gráfico 17	Matrículas na Educação Profissional, segundo a faixa etária e sexo – Brasil -2022	132
Gráfico 18	Percentual de Matrículas na Educação Profissional, por cor/raça – Brasil – 2022	133
Gráfico 19	Matrícula na Educação Profissional – Brasil – 2018-2022	134

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Nuvem 1 de palavras recorrentes no Documento Educação para Todos: o Compromisso de Dakar	50
Figura 2	Nuvem 2 de palavras mais recorrentes na Agenda dos ODM (documento global)	57
Figura 3	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável elaborado pela ONU	59
Figura 4	Nuvem 3 de palavras mais recorrentes na Declaração de Incheon	67
Figura 5	Classificação das Metas do ODS4 da Agenda 2030	139

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Agencia da ONU para os Refugiados
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação BM Banco Mundial
ASEAN	Associação das Nações do Sudeste Asiático
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento e Pesquisa em Educação Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNODS	Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
COEJA	Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação para Todos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OI	Organismos Internacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio PPG Programa de Pós-Graduação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEALF	Secretarias de Alfabetização
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Alfabetização e Diversidade

SEED/AP	Secretaria de Estado da Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
TIC	Tecnologias da Informação e Tecnologias
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MD	Ministério da Defesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
PEE	Plano Estadual de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas
UNFPA	Fundo das Nações Unidas para Atividades Populacionais

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

<b>1</b>	<b>AS FEIÇÕES HISTÓRICAS DA GLOBALIZAÇÃO À LUZ DA TEORIA DA AGEE: IMPLICAÇÕES PARA AS POLITICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS</b>	<b>33</b>
1.1.	O ESTADO E SUAS INTERFACES FRENTE À OFENSIVA DAS CONCEPÇÕES NEOLIBERAIS GLOBALIZADAS PARA A EDUCAÇÃO	34
1.2	PANORAMA HISTÓRICO DAS AGENDAS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS	41
1.2.1	Declaração Mundial sobre Educação Para Todos - EPT (1990 – 2000)	44
1.2.2	Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM (2000 – 2015)	54
1.3	A AGENDA 2030 SOB UM OLHAR ATENTO AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS 4): DIRECIONAMENTOS PARA A EJA	61
<b>2</b>	<b>POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A EJA NAS ÚLTIMAS TRÊS DÉCADAS (1990-2020): BREVE HISTÓRICO</b>	<b>82</b>
2.1	AS FEIÇÕES DA EJA COMO RESULTADO DAS REFORMAS EDUCATIVAS NO BRASIL	83
2.2	UM OLHAR ATENTO SOBRE AS METAS E ESTRATÉGIAS DO PNE (2014-2024) E SUAS INTERSEÇÕES COM A AGENDA 2030	90
2.3	NORMATIVAS CONTEMPORÂNEAS PARA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DA EJA NO BRASIL: RETROCESSOS, APAGAMENTOS E INVISIBILIDADES	98
<b>3</b>	<b>INDICADORES SOBRE A EJA NO BRASIL: UMA ANÁLISE ENTRE O PROPOSTO E O (IN)ALCANÇADO</b>	<b>109</b>
3.1	A ESCOLARIZAÇÃO NA AGENDA 2030: O ACESSO E A CONCLUSÃO NA EJA	111
3.2	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE OS DADOS REVELAM?	129
3.3	A EJA NA AGENDA INTERNACIONAL: ENTRE A NEGLIGÊNCIA DO DIREITO E A EXCLUSÃO SILENCIADA	142

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

### REFERÊNCIAS

## INTRODUÇÃO

O debate sobre a Educação na contemporaneidade transversa cada vez mais um fenômeno que avança no Brasil: a interferência dos Organismos Internacionais (OI) na elaboração das políticas para a Educação. Vale destacar que tal interferência se ampliou, sobretudo, a partir dos anos de 1990, em um movimento global orientado pelos seguintes OI: Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Para Dalle (2004), estas influências internacionais compõem o que se denominou teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), tema encontrado em diversos estudos com outros termos correlatos: Agenda Internacional para a Educação, Agenda Comum, Agenda Coletiva, Agenda Internacional ou, simplesmente, Agenda. Assim é que as agendas vêm se consolidando como instrumentos orientadores das políticas para a Educação nas últimas décadas do século XXI, de tal modo que, como bem conjectura Mainardes e Alferes (2014, p. 397), já “não é possível descrever e analisar uma política educacional sem compreender a lógica global de um determinado sistema de produção.”

Neste sentido, ressalta-se que a abordagem que constitui a AGEE, apresentada por Dalle (2004, p. 436), tem como pedra angular, a globalização, operando por meio de um conjunto de dispositivos político-econômicos para organizar a economia global e cujo objetivo é manter vivo, mais do que qualquer outra coisa, o modo de produção capitalista.

Desta forma, utilizando de uma narrativa que “ecoa feito o canto da sereia,” devido à assistência técnica e financeira que promete reduzir as desigualdades e promover o desenvolvimento e crescimento socioeconômico de nações consideradas periféricas, os OI consolidaram-se no âmbito global, logo após as crises desencadeadas com o fim da II Guerra Mundial. O referido evento histórico exigiu das nações uma reconfiguração das relações sociais, políticas, econômicas, territoriais e de poder que resultaram na abertura e intensificação da presença dos Organismos Internacionais. (JUNIOR; ABREU, 2022, p. 78).

No Brasil, essa consolidação aconteceu também em um cenário de crise, provocado pela Ditadura Militar (1964-1985), o que fez com que o País também cedesse ao apoio oferecido pelos OI, sob a justificativa da modernização, o que impactou também nas reformas educacionais que passaram a atender a lógica importada dos centros hegemônicos. Dessa forma, é que as diretrizes educacionais, que eram até então responsabilidade exclusiva



dos Estados Nações, e se compunham de orientações advindas essencialmente de instâncias internas nas fronteiras nacionais (ainda que passíveis de alguns financiamentos e inovações externas), passaram a sofrer as influências internacionais, o que acabou colocando os sistemas de Educação em um campo de disputa para atrair investimentos de instâncias multinacionais. (AKKARI, 2017, p. 940).

Vale ressaltar o exposto em Dalle (2004, p. 436) quando ressalta que estas influências acontecem por meio de um conjunto de “orientações” e “comandos” pautados nos ideais de inovação, melhoria da eficiência e da eficácia e, conseqüente elevação de resultados – todos alinhados aos padrões requeridos internacionalmente, como também por disputas pelo poder e lugar geopolítico nos grupamentos econômicos mundiais de onde se originam esses comandos, a saber, Europa, América e Ásia.

Corroborando com o exposto, Shiroma e Evangelista (2014) destacam que tarefas, marcadamente assistencialistas, foram acrescentadas à escola, por meio de um conjunto de políticas sociais para o alívio da pobreza, tais como: cuidados com nutrição, saúde, educação das meninas, controle de natalidade, combate ao uso de drogas, além do estímulo às parcerias público-privadas, devido à abertura de mercado para iniciativas empresariais na Educação. Tudo isso para responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo, desencadeada desde os anos de 1970. Deste modo, como bem frisam Júnior e Maués (2014, p. 1.139), a educação vai perdendo a sua função de formar sujeitos críticos, emancipados, autodeterminados, para assumir contornos cada vez mais a serviço das novas exigências produtivas e organizacionais mercadológicas.

O movimento que vem direcionando as políticas educacionais e que foi brevemente exposto até aqui, também ocorre na Educação de Jovens e Adultos – EJA, objeto desta investigação. Isso porque as políticas educativas para essa modalidade já dão sinais de mudança do enfoque formativo, sendo que já se observa, por exemplo, a integração do Ensino Fundamental e Médio à formação profissional, como propõem os acordos multilaterais. Concorda-se com Motta (2003, p. 100) que este tipo de formação se constitui como de “natureza instrumental,” ao subordinar o pensamento ético e a ação efetiva à lógica da produção. Neste sentido, o “fazer” se sobrepõe à relação entre teoria e prática, tornando, segundo Laval (2018, p. 47), o conhecimento “perecível” e uma vez esvaziado da teoria, resta apenas a competência e a habilidade do fazer para formar as forças produtivas do Capital.

As influências internacionais a que se referiu este trabalho são também instrumentalizadas por meio das Agendas, fruto dos encontros multinações que ocorrem para, justamente, definir os encaminhamentos das políticas, dentre elas, as educacionais. Neste contexto, o foco dessa pesquisa é a atual agenda global - a Agenda 2030, que, vale pontuar, não se trata do primeiro instrumento internacional a constituir-se na “*worldwide bible*” (NOVOA, 2000 *apud* ALVES, 2006), pois duas outras agendas a antecederam, e também são marcadas por suas implicações nas políticas nacionais de educação, nos temas defendidos por cada uma delas.

Traçando-se um breve percurso histórico, pode-se constatar duas outras Agendas que interferiram de forma veemente na educação brasileira. Trata-se da Educação para Todos – EPT, criada em 1990 por meio da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia e, a Agenda, que por meio da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada de 6 a 8 de setembro de 2000, em Nova York, nos Estados Unidos, estabeleceu a Declaração do Milênio das Nações Unidas, sendo que nela também foram firmados os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs).

Em análise às Agendas anteriores que precederam a Agenda 2030, vislumbra-se uma tendência à continuidade das ações orientadas nos documentos resultantes delas. Interessante notar que a Declaração de Incheon, documento que apresenta o Marco de Ação da Agenda 2030, ao anunciar sua “visão transformadora e universal,” afirma perceber “questões inacabadas,” tanto nos documentos da EPT, como nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM. (MARCO DE AÇÃO DE INCHEON, 2015, p. 7). Ao considerar este pormenor, depreende-se que as Agendas, dados os objetivos político-econômicos, sociais e educacionais do tempo histórico que representaram e representam, vão retomando e aprimorando as demandas atuais, sem desconsiderar as passadas.

Isto posto, o *tema* desta pesquisa é a política de educação para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas interseções com a Agenda internacional 2030, sendo discutidas nesta Dissertação as interferências de um comando global na elaboração e implementação de políticas educativas para essa modalidade de ensino no Brasil. As interferências podem ser observadas nos documentos oficiais que orientam as políticas educativas para a EJA, à exemplo do Plano Nacional de Educação – PNE 2014 - 2024 (BRASIL, 2014) e da Base

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Nóvoa (2000) para designar a difusão de um pensamento único acerca da influência das organizações internacionais uniformizando as políticas educativas e os discursos sobre a educação. Natália Alves (2006).

Nacional Comum Curricular – BNCC, que possuem em sua essência, as orientações definidas nas agendas internacionais vigentes em seus respectivos períodos.

No tocante a Agenda Internacional 2030, *objeto* deste estudo, destaca-se que versa sobre os 17 (dezesete) Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, cada um deles voltados para áreas específicas como: pobreza, fome, saúde, educação, igualdade de gênero, água potável, energia, trabalho, indústria, redução de desigualdades, sustentabilidade, consumo responsável, clima, vida na água, vida terrestre, paz, e parcerias. (NAÇÕES UNIDAS, 2018). Para fins desse estudo, interessa-nos o ODS de número 4 (quatro), que trata da Educação.

O referido ODS, propõe “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagens ao longo da vida para todos.” Assim, à luz da Declaração de Incheon, verifica-se uma visão “humanista” da educação e do desenvolvimento, com base nos “Direitos Humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas.” Além disso, este mesmo documento orienta, ainda, para que a Educação seja concebida como um “bem público,” um “Direito Humano fundamental” e a “base que garante a efetivação de outros direitos.” (MARCO DE AÇÃO DE INCHEON, 2015, p. 7). É neste sentido que o ODS4, constitui a base para este estudo, considerando, particularmente a sua relação direta com a EJA, por meio do que propõem as metas 4.4 e 4.6, expostas a seguir:

4.4 Até 2030, **umentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham** habilidades relevantes, inclusive **competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo;**  
4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e **uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados** e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática. (MARCO DE AÇÃO DE INCHEON, 2015, p. 41-46, grifos nossos).

Verifica-se no excerto, que são metas orientadoras para tendências já sinalizadas em alguns dos principais documentos que regulam a EJA no Brasil, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), que em seu Capítulo III aborda a Educação Profissional nos artigos n. 39 a 42, e a Lei n. 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), o qual, no âmbito da Meta 10 propõe ofertar no mínimo 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos Fundamental e Médio, de forma integrada à Educação Profissional e da Meta 9, voltada para o combate ao analfabetismo.

Para além dos documentos, e considerando a lógica de continuidade existente entre as agendas internacionais, já é possível observar essas tendências materializadas em ações do poder público nacional, à exemplo do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2007) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (BRASIL, 2011). Os referidos programas, associados à EJA, foram criados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a proposta de expandir e democratizar o ingresso dos jovens e adultos em cursos de educação profissional, técnica e tecnológica gratuitos.

Há que se destacar, porém, que a apropriação das orientações internacionais pelas políticas de educação brasileiras, não se trata, somente, de aceitação por parte do Estado, mas sobretudo, de uma relação de negociação pelo poder e lugar geopolítico nos grupamentos econômicos mundiais de onde se originam esses comandos. É, portanto, um fenômeno que precisa ser estudado sob uma perspectiva histórica, no sentido de desvelar as interseções, os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por trás das políticas educativas, principalmente ao se considerar que não há como estudá-las na contemporaneidade de forma apartada das interferências de um comando global, coordenado, no caso da Agenda 2030, por países signatários que compõem a UNESCO e a ONU. (GOMIDE, 2014, p. 8).

Sobrevém daí a formulação do *problema* desta pesquisa: de que forma a política educacional para a Educação de Jovens e Adultos vem se aproximando e reproduzindo as orientações advindas da Agenda Internacional 2030, considerando as metas 4.4 e 4.6, que propõem, respectivamente, a formação para a competência técnica e profissional e o combate ao analfabetismo? No sentido de responder o problema suscitado, elaboraram-se as seguintes questões norteadoras: em que contexto histórico localiza-se a matriz das interferências das Agendas Internacionais, em particular no tocante à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, nas últimas três décadas? Quais documentos orientadores da política educativa para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, reproduzem essas interferências e quais os elementos de interseção entre eles? O que sinalizam as intercessões entre o documento internacional e os nacionais, e de que modo eles dialogam com os dados oficiais que avaliam a execução das recomendações deles advindas? Como as ações da política de educação da EJA no Brasil vem efetivando o cumprimento das metas 4.4 e 4.6 no período de 2015 a 2022?

Nesta perspectiva, o *objetivo geral* da pesquisa é analisar a política educacional para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil no período de 2015 a 2022, destacando suas interseções com a Agenda Internacional 2030. No que tange aos *objetivos específicos*, elaboraram-se os seguintes: perscrutar a conjuntura histórica, política e econômica em que se assentam as agendas internacionais para a Educação e sua relação com o Brasil nas últimas três décadas; mapear os documentos oficiais vigentes no período de 2015 a 2022, os quais direcionam a política educativa para a EJA no Brasil, no sentido de destacar suas interseções com a Agenda 2030; e confrontar as recomendações presentes nas metas 4.4 e 4.6 da Agenda 2030 com o cenário das ações desenvolvidas para a EJA, a partir de dados oficiais publicados sobre a alfabetização e a integração da EJA com a educação profissional (ideias centrais das duas metas do ODS-4).

No que concerne à *justificativa*, indica-se que está relacionada tanto por sua vinculação ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, no eixo da linha de pesquisa em Política Educacional, como também por ser um trabalho que possibilita o fortalecimento da pesquisa em Educação no contexto da Amazônia Setentrional. Considera-se, também, que a pesquisa em tela deve ser útil, no âmbito social, para motivações da sociedade ao engajamento na luta em defesa da presença da EJA, não somente como modalidade da Educação Básica, mas sobretudo, como representatividade da garantia do direito ao acesso à Educação escolar aos diferentes grupos etários (pessoas jovens, adultas e idosas), pois concorda-se com Souza (2016, p. 8), que uma “política que consegue responder aos reclames sociais por mais ou melhor educação,” é uma política verdadeiramente efetiva.

Para além disso, o estudo tem motivação pessoal, advinda das experiências profissionais no âmbito da EJA, modalidade em que esta pesquisadora foi docente das etapas iniciais do Ensino Fundamental e Programas de Alfabetização; bem como da atuação como técnica no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), na Secretaria de Estado da Educação (SEED/AP). Some-se a isso, a participação nas Conferências e Fóruns Estaduais e Nacionais da EJA, como também as contribuições nos Grupos de Trabalho que discutiram as metas e estratégias para a referida modalidade, as quais viriam compor o Plano Estadual de Educação –PEE e o Plano Municipal de Educação – PNE, com período de vigência de 2014 a 2024.

Essas experiências, suscitaram inquietações sobre o lugar da EJA na pauta das políticas educacionais, considerando seu histórico de invisibilidade e subalternidade. Esse

lugar menor parece corroborar para que concepções outras sejam introduzidas nas políticas educativas para os grupos etários atendidos por essa modalidade de ensino, por vezes, desconsiderando especificidades e as identidades desses diferentes grupos.

Ademais, nota-se que a modalidade de ensino em questão, mesmo após ser elevada do conceito de “Ensino Supletivo” para o de “Educação de Jovens e Adultos” e ainda, de seu reconhecimento como Modalidade de Ensino da Educação Básica e da heterogeneidade dos jovens, adultos e idosos, ainda dá mostras de que há um longo caminho a ser percorrido até o devido reconhecimento na pauta das prioridades nas políticas educacionais. Enquanto isso, não despreziosamente, a EJA segue ocupando lugar, por vezes subalterno em relação às demais políticas educativas, além, também, de atender ao projeto dos donos do Capital para a Educação como um todo.

Diante disso, realizou-se um levantamento preliminar dos estudos recentes acerca da EJA e sua relação com a Agenda 2030. Para tanto, buscou-se, por meio da Revisão de Literatura, mapear as produções escritas utilizando os seguintes descritores: [1] Agenda Estruturada; [2] Agenda Internacional; [3] Agenda 2030; [4] Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; [5] Agenda 2030 e EJA. Esta busca concentrou-se em três diretórios de pesquisa: o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; os acervos digitais da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

Devido à quantidade de produções encontradas, fez-se necessário o uso de critérios de refinamento de busca delimitados por tipo (Tese e Dissertação) e período (de 2015 a 2021). Como critério para descarte, foram considerados os títulos e resumos das produções atinentes ao tema pesquisado. Assim, o resultado preliminar apresentou 34 (trinta e quatro) produções escritas, sendo 20 (vinte) Dissertações de Mestrado e 14 (quatorze) Teses de Doutorado. Desses 34 (trinta e quatro) achados, 3 (três) foram tomados para uma análise mais minuciosa, considerando título e resumo, bem como por apresentarem aproximações com o objeto de estudo, conforme o disposto na tabela 1 que segue:

Tabela 1 - Demonstrativo de Teses e Dissertações sobre Agenda Internacional e EJA

Local de Pesquisa	Descritores	Achados		Refinamento por período	Refinamento por título		Refinamento por resumo		Data
		Diss.	Teses		Diss.	Tese	Diss.	Tese	
Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Agenda Estruturada	824	491	667	137	100	-	02	11 a 15/08/2023
	Agenda Internacional 2030	72	31	99	70	29	04	02	
	Agenda 2030 e EJA	1	-	1	1	-	03	01	
Plataforma Sucupira	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	8.978	3.787	6.355	4.112	2.243	07	05	
	ODS e EJA	27	12	24	12	12	06	04	
TOTAL PARCIAL							20	14	
TOTAL GERAL							34		

Fonte: Elaboração própria.

Um dos trabalhos que chamou atenção foi a Tese de Maria Rutimar de Jesus Belizario (2020), intitulada *Influência das agendas internacionais nas políticas de Educação de Jovens e Adultos: indagações a partir do estudo da realidade dos municípios de Vila Nova de Famalicão/Portugal e Manaus/Brasil*. O estudo envolveu uma análise sobre as políticas para a EJA, identificando as influências dos Organismos Internacionais e os limites que inviabilizam a efetivação do direito à Educação de pessoas jovens e adultas, no período de 2014 a 2018.

A pesquisadora analisou a articulação da Agenda Internacional para a EJA com a política nacional de Portugal e do Brasil, destacando seus desdobramentos na agenda política municipal de Vila Nova de Famalicão e de Manaus, no contexto da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. Para a referida pesquisadora não se trata, porém, de pesquisa comparativa, e sim de estudo de caso documental da política educativa da EJA de Portugal e do Brasil, buscando com isso, ampliar o olhar sobre o tema pesquisado. Como resultado, considerou que:

embora aderindo às orientações dos Organismos Internacionais, o sistema público municipal de ensino de Manaus nem contempla a lógica da formação assente na qualificação profissional, visto que apenas o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) Urbano, e com limitações, apresentou semelhança às Orientações Internacionais conducentes à formação para o mercado de trabalho, nem materializa efetivamente as metas do Plano Municipal de Educação, à medida em que o número de escolas que oferecem EJA vem diminuindo, assim como o número de matrícula, acompanhado de elevadas taxas de reprovação e desistência, nem contempla a educação emancipatória pautada pelos segmentos da sociedade civil. Priorizando, assim, uma educação voltada para o desenvolvimento econômico em detrimento do desenvolvimento humano. (BELIZÁRIO, 2000, p. 273).

Ainda nesta perspectiva, destaca-se a Dissertação de Ana Beatriz Arantes Araújo (2020), nomeada *A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável e o Brasil: uma análise da governança para a implementação entre 2015 e 2019*. Neste estudo, a autora discorre sobre a governança na implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, entre 2016 e 2019, pelo Governo Brasileiro, ressaltando os processos de articulação política no país e os atores mobilizados em torno da agenda, além de evidenciar a participação da sociedade civil brasileira nas rodadas de negociação.

Sobre isso, a referida pesquisadora ressaltou que embora sejam reconhecidos avanços na proposição de uma agenda internacional que defende o desenvolvimento sustentável, há na literatura sobre este tema um viés crítico que indica que a Agenda 2030 para o Desenvolvimento sustentável é um instrumento insuficiente de transformação para um mundo mais sustentável, ambiental, social e economicamente justo. A esta visão crítica, a estudiosa somou a análise de que a agenda é produto de negociações políticas, o que faz dela uma ferramenta e uma oportunidade, mais do que uma normativa.

Além disso, a diferença na adesão dos Estados ao compromisso internacional, o que antes da Agenda acontecia por meio de assinatura, ratificação de tratados e instrumentos de Direito internacional, seguidos de incorporação ao sistema jurídico doméstico. A partir da Agenda 2030, a pesquisa mostrou que esse novo modelo de adesão implicou em nova forma de governança ou mesmo novo *framework* de formulação de políticas. Para a estudiosa, essa nova forma de governança, implica no modo como os Estados/Nações se ajustam para alcançar os objetivos traçados dentro de um tempo estipulado.

O estudo de Araújo (2020), chama atenção pela pauta recente, dado o horizonte temporal da agenda 2030, o que torna as pesquisas sobre este objeto uma oportunidade para o registro histórico de um processo político ainda em andamento. Diante disso, ressalta-se que as contribuições da pesquisa em tela, permitem uma análise sob diferentes focos, o que corroborou para delimitar a Educação como o fenômeno a que esta Dissertação, em construção, se voltaria, tendo como foco a EJA.

Outro trabalho a se destacar é a Tese de Elizangela Ribeiro Fraga (2017), intitulada *A Política Educativa de Jovens e Adultos no Brasil no contexto da agenda Globalmente Estruturada para a Educação*. A pesquisa buscou responder à seguinte questão: de que forma as políticas educativas de Jovens e Adultos foram se configurando entre os anos de 2000 a 2015 no Brasil, tendo em vista os tensionamentos produzidos pela agenda neoliberal no âmbito das políticas públicas? Para isso, a pesquisadora buscou os contornos da EJA na



transição do milênio, assim como suas relações com a Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) e os tensionamentos que têm promovido no âmbito da sociedade civil.

Ao fazer isto, o estudo exigiu da citada autora elucidar categorias como “Estado”, “Globalização”, “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” e “Política educativa”, o que demandou diálogo com as ideias de diferentes autores, à exemplo de Octavio Ianni (1994; 1997; 1998; 2004), Roger Dale (2001; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012), Antonio Gramsci (1978; 2000; 2001), Carlos Nelson Coutinho (1981), Enrique Dussel (1977; 1993; 2000; 2007), David Held (1984; 2002) e Carlos Alberto Torres (2001; 2003).

No contexto histórico-político em que se assenta a Agenda 2030, o referido estudo destacou o período de redemocratização, estreitamente ligado ao aprofundamento da imersão do país no Mundo globalizado e sua submissão ao processo de reforma do Estado imposta pelo neoliberalismo, como cenário no qual as políticas educativas foram se desenhando no Brasil. A pesquisadora, ressaltou que os Organismos Internacionais, dentre eles o Banco Mundial (BM), assumiram a função de auxiliar os países, principalmente os do chamado Terceiro Mundo, na reconstrução de suas economias devastadas pela guerra, orientando ações que buscassem o desenvolvimento econômico.

A pesquisa evidenciou que os pressupostos da agenda Globalmente Estruturada para a Educação foram sendo incorporados nas políticas de EJA, em um contexto de neoliberalismo, no qual o mercado assume cada vez mais a centralidade nas políticas educativas. Do mesmo modo, a pesquisadora infere que à educação é atribuída a função de responder aos pressupostos do desenvolvimento socioeconômico, o que compromete a capacidade do Estado para responder à Agenda proposta, ainda que enfrentando a redução de investimentos. Para a estudiosa, essa indução culmina em políticas focais nos grupos mais vulneráveis, como estratégia para aliviar a pobreza e investir no Capital humano dos pobres, segmentos que compõem a população a que se destinam as políticas de EJA.

Dito isto, destaca-se que os estudos de Belizario (2020), Araújo (2020) e Fraga (2017), somam-se aos estudos propostos para esta pesquisa, pois corroboram para a compreensão da existência de um comando global orientando as políticas educativas em nível nacional, o que envolve, também, a Educação de Jovens e Adultos na consolidação do projeto dos proprietários do Capital. Ademais, na revisão da literatura, foi possível evidenciar a existência significativa de trabalhos sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, porém a maioria voltados apenas à Educação Ambiental e ao uso sustentável dos recursos naturais. No contexto mais geral das políticas públicas, os trabalhos

encontrados versam sobre a governança dos países quanto ao cumprimento dos compromissos e metas desses ODSs. Quando se trata da relação dos ODSs com a EJA, os estudos ficam mais escassos, podendo-se, nesse sentido, destacar que alguns estão relacionados à formação de professores.

Desse modo, as informações destacadas neste levantamento ressaltam a importância e o desafio da pesquisa sobre a Agenda 2030 neste tempo histórico, considerando principalmente a relevância social e acadêmica do tema, ao evidenciar a necessidade de discutir as políticas educativas na contemporaneidade e em particular, a Educação de Jovens e Adultos, à luz das interferências de um comando global.

Neste sentido, considera-se que a elaboração e implementação de políticas públicas, especialmente políticas públicas para a educação, envolve interesses econômicos, políticos e ideológicos articulados com a realidade concreta, com a totalidade do contexto social, e que podem revelar contradições, reproduções e hegemonias, como bem pontua Cury (1986). Isso, de acordo com Gomide (2014, p. 7), resulta na construção do conhecimento não como um fenômeno em si, mas como um todo construído historicamente. É neste processo de articulação das múltiplas dimensões do fenômeno em estudo, que essa pesquisa se assenta no *método* Materialismo Histórico-Dialético – MHD, o qual traduz as ideias de Karl Marx (1818-1883) sobre a compreensão da realidade com base na historicidade, nos aspectos econômicos, políticos e culturais. (GOMIDE, 2014).

Neste sentido, trazer o enfoque metodológico no MHD, pressupõe destacar na **totalidade** do fenômeno que trata as interferências de uma agenda global para a elaboração e implementação de políticas educativas nacionais para a EJA, as **contradições** do envolvimento dessa política educacional com o contexto social, sobretudo por considerar o mundo na perspectiva dialética. Essa tessitura mostra-se aparente, quando analisados os comandos externos para uma educação homogênea em confronto com a realidade diversa de nações como o Brasil, por exemplo.

Do mesmo modo, a categoria **reprodução**, mostra-se atinente à referida pesquisa, na medida em que se anuncia que os documentos orientadores da política para a EJA, no Brasil, apresentam interseções com uma agenda global (a Agenda 2030) e, começa-se a perceber em ações estatais para a EJA, diretrizes e programas que reverberam o modo de produção capitalista contemporâneo, que segundo Gomide (2014, p. 8), precisa se reproduzir para se manter. Outra categoria basilar nesta Dissertação é a **hegemonia**, já que ao considerar os grupos etários atendidos pela referida modalidade de ensino e pertencentes

hegemonicamente à classe trabalhadora ou popular, compreende-se que o estudo envolve o embate nas relações sociais. Nessa tessitura crítica e dialética, concorda-se com Gomide (2014, p. 8), que o estudo de uma política educacional, deve captar o seu significado, e isso exige compreender a lógica global do sistema orgânico do capital, o que, certamente perpassa pelas relações assimétricas de poder e hegemonia.

A construção, no sentido de desvelar essa tessitura, far-se-á no âmbito deste estudo, por meio da *pesquisa exploratória do tipo documental*. Este tipo de pesquisa, segundo Oliveira (2007), caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, mas que devidamente alicerçados pelo método, permitem observar, selecionar e organizar, cientificamente, os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize. Nesse sentido, concorda-se com Oliveira (2007, p. 69) que os documentos “são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições.” Evangelista (2008, p. 9, grifos da autora), por seu turno, comunga do exposto ao afirmar que os documentos “resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico.”

Assim, a organização do *corpus* documental, à luz das configurações do referencial teórico-metodológico supracitado, tomou por base as etapas defendidas por Laurence e Birdin (2011, p. 125), as quais compreendem que seguem as etapas a seguir: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. No que se refere a pré-análise, esta fase envolveu a escolha e organização dos documentos que consistiu, inicialmente, na leitura flutuante, no sentido de estabelecer os primeiros contatos, a fim de que no universo de documentos localizados sobre a temática estudada, a escolha atendesse aos critérios estabelecidos anteriormente. Tais critérios foram os seguintes: documentos internacionais que implicaram na agenda global para a educação, que está em vigência no período de 2015 a 2030, e documentos nacionais, orientadores da política de educação para a EJA, no tempo histórico de 2015 a 2022, que apresentassem interseções com os ODSs4, presente na Agenda internacional 2030.

Atento a isto, o *corpus* documental relacionado aos **documentos internacionais** conta com os citados documentos: Declaração Mundial sobre a Educação Para Todos (1990), Declaração do Milênio (2000), Declaração de Incheon (2015 que compõe a Agenda 2030) e o Relatório de Monitoramento Global de EPT (2015), o Relatório de Monitoramento Global da Educação Inclusão e Educação: todos sem exceção (2020) e o V Relatório Luz agenda

2030 (2021), sendo todos os referidos relatórios produzidos por comissões ligada à UNESCO. O corpus documental descrito pode ser encontrado no *site* oficial da ONU, UNICEF e UNESCO.

No que tange aos **Documentos nacionais**, foram delimitados os correspondentes ao período de 2015 a 2022: ODS – Metas Nacionais (2018), Resoluções n. 6/2020 e n. 1/2021 do Conselho Nacional de Educação, Leis e Decretos do Ministério da Educação, todos relacionados à EJA e articulados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS4) da Agenda 2030 e localizados, respectivamente, no *site* oficial do Ministério da Educação e no Portal da Legislação do Governo Federal. Além disso, serão tratados como documentos de análise, a Base de dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como também do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de onde será possível observar números sobre alfabetização, analfabetismo e escolaridade.

Na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD), também foi possível encontrar dados sobre escolaridade da população, assim como no Censo Escolar 2021, encontrado no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados consideram os indicadores da educação profissional e o combate ao analfabetismo dos grupos etários atendidos pela EJA (pessoas jovens, adultas e idosas). Estes mesmos indicadores também constam no V Relatório Luz da Sociedade Civil Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável (BRASIL, 2021).

Na sequência, a segunda fase trata da exploração do material recolhido, orientada pelos pressupostos de análise contidos na teoria do discurso de Bardin (2011). Esta fase envolve a apropriação do conteúdo dos documentos, tomados como fontes de dados, o que exige um olhar atento do pesquisador, tendo em vista que por trás do caráter informativo, orientador e normativo dos documentos, há disputas políticas e ideológicas sendo travadas e que precisam ser evidenciadas, pois como bem assinala Evangelista (2008, p. 19), “aquilo que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama.”

Ressalta-se que os documentos internacionais, mencionados anteriormente, foram os primeiros a serem analisados, pois entendeu-se que isso permitiria confirmar ou refutar a tendência de continuidade nos compromissos firmados e propagados na agenda global, mesmo em diferentes tempos históricos, a exemplo da agenda 2030. Do mesmo modo, a busca no documento que resultou na agenda 2030 (Declaração de Incheon), ocorreu no sentido de localizar os elementos (palavras-chave) a serem buscados nos documentos nacionais para evidenciar as interseções entre os documentos internacionais e os nacionais.

É neste sentido que se adotou como procedimento de interpretação dos dados obtidos do referido *corpus* documental a Análise do Conteúdo, na vertente de Bardin (2011). Segundo Evangelista (2008), este tipo de análise trata-se de uma técnica destinada a esmiuçar a superfície textual, para evidenciar o que está presente no texto, de modo explícito e implícito.

Nesta fase, que os dados brutos são lapidados, sendo que Bardin (2011) alerta para a administração das técnicas no *corpus*, a fim de codificar esses dados brutos em unidades. Como já mencionado anteriormente, os documentos foram organizados em duas categorias, internacionais e nacionais, neles serão observadas articulações, confrontos às tendências dos governos no período analisado, tendências da agenda global (de continuidade, descontinuidade, rupturas), orientações às concepções ou mudanças delas, bem como a materialidade da interferência internacional, por meio de uma política ou programa nacional. Ao fazer isto, é necessário captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz – os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos. (EVANGELISTA, 2008, p.8).

Dito isto, destaca-se que a *abordagem* desta pesquisa é qualitativa e quantitativa, pois considera-se, do ponto de vista epistemológico, que ambas não são nem mais, ou nem menos científicas, de tal modo que mesmo o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (EVANGELISTA, 2008, p. 12). As referidas abordagens foram utilizadas de modo complementar, ora inferindo análise sobre os documentos, ora sobre os dados estatísticos, buscando nesse movimento acolher as múltiplas determinações dos fatos e das fontes.

Seguindo os passos da análise de discurso de Bardin (2001), avançou-se à terceira e última fase, composta pelo tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para a etapa inicial dessa fase, utilizou-se a técnica nomeada “nuvem de palavras.” Por meio dela, foi possível mapear as palavras de maior ocorrência e a quantidade de vezes que apareciam nos documentos internacionais (Declaração de Dakar, Declaração do Milênio e Declaração de Incheon). Pretendeu-se, com isso, visualizar se há mobilidade, mudanças ou permanência de palavras-chave, de um documento para o outro e assim, seria possível que elas deixassem entrever o projeto de educação destinado para a EJA, bem como que tipo de formação é proposta e para quais sujeitos. Para isso, foi usado o aplicativo *Contwordsfree*, disponível no navegador *Google*, de forma gratuita ou paga. Por este aplicativo foi possível identificar as **palavras de uso mais recorrente nos referidos textos.**

Dessa forma, a primeira ação dessa técnica de análise foi a localização das palavras mais recorrentes. Nesse sentido, o aplicativo informa tudo (palavras, conectivos), chegando a um total máximo de mil termos. Esses mil termos foram transferidos para uma planilha em *Excel* e, por meio da opção **Filtro**, localizada na guia **Página Inicial- Edição - Filtrar** foi possível descartar os conectivos e deixar somente as palavras de modo geral.

A segunda ação foi, mais uma vez transferir todas as palavras que restaram após o primeiro descarte, para uma segunda coluna na mesma planilha do *Excel*. Nessa nova coluna, foram localizadas palavras aparentemente de mesmo sentido, mas com grafia diferente, ou seja, por se tratar de aplicativo que não segue a ABNT, e o texto estar em outro idioma, palavras como Educação, estratégia e avaliação aparecem no texto da seguinte forma: *educaçio*, *educacao* *estratcgias*, *avaliaçio*. Isto quer dizer que o navegador encontrou caracteres para substituir letras em determinadas palavras, mas foi possível, perceber que se tratava da mesma palavra. Essa constatação foi possível, por dois motivos: 1) essas palavras mantinham o mesmo radical (elemento que contém o significado básico de uma palavra) e 2) a somatória da quantidade de vezes que essas palavras (com caracteres diferentes) aparecem é exata ou aproximada de quando é feita a busca no documento em PDF, no navegador. Pode-se citar como exemplo, o seguinte: *educaçio* (177) + *educacao* (98) = 275. No texto em PDF, no navegador, a palavra EDUCAÇÃO, escrita corretamente, aparece 215 vezes. O que levou a inferir que se trata da mesma palavra. Desse modo, usou-se a mesma regra para todo conjunto de palavras que apresentavam diferentes grafias no texto, mas mantinham o mesmo sentido/significado.

Para identificar a **quantidade de vezes** que essas palavras aparecem no texto, foi usado o recurso disponível também no navegador *Google*, segundo o qual, o documento em análise, no formato PDF é localizado no navegador e, ao acionar as teclas CTRL+F, é possível verificar a quantidade de vezes que determinada palavra aparece no texto. Para isso, basta digitar ou colar as palavras que foram selecionadas na coluna **Palavras de interesse da Pesquisa** na tabela do *Excel* (uma por vez) e o aplicativo mostrará a quantidade de vezes que essa determinada palavra aparece. Vale pontuar que o aplicativo confere a palavra pesquisada em todo o texto (título, nota de rodapé, referências), o que exige acuidade na busca para que as palavras que irão compor a nuvem, estejam consonantes com o objeto de estudo.

Como terceira e última fase desse tratamento de dados, criou-se uma terceira coluna, na mesma tabela do *Excel*, desta vez para registrar as palavras escritas corretamente, já

passado por todo o processo de refinamento acima descrito. Chega-se assim, à identificação das palavras mais recorrentes, como também, a quantidade de vezes que cada uma aparece no texto. A partir dessa última coluna é que foi organizada a nuvem de palavras. Destaca-se que esse processo se repetiu nos três documentos analisados das Agendas internacionais (EPT, ODM e ODS).

Para a formação da nuvem de palavras, recorreu-se ao aplicativo *Word Cloud Generator – WordArt.com*, também disponível de forma gratuita ou paga no navegador *Google*. Neste aplicativo, basta informar as palavras de interesse da pesquisa, que passaram pelo tratamento já descrito e foram selecionadas na tabela do *Excel* e, de acordo com a quantidade de vezes que elas aparecem, é possível intensificar a cor, o tamanho, a posição da palavra de maior recorrência. O aplicativo disponibiliza, ainda, alteração das cores, tamanho, formato da nuvem, fonte, posição das palavras, dentre outras aplicações.

Além disso, a continuidade no tratamento dos dados, para além da nuvem de palavras, envolveu um outro momento, que exigiu desta vez um olhar mais atento sobre as informações estatísticas advindas da Base de dados oficiais do IBGE, como também do IPEA, onde foi possível observar números sobre alfabetização, analfabetismo e escolaridade. Na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) também foi possível encontrar dados sobre escolaridade da população, assim como no INEP e, nas sinopses estatísticas da Educação Básica de 2015 a 2022, onde localizou-se dados sobre movimentação de matrícula. Por fim, no Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP), buscou-se dados sobre destinação de recursos financeiros para a EJA no período de 2015 a 2022. A compilação desses dados está apresentada no formato de gráficos ou planilhas, cujo propósito é confrontar se o que foi proposto na agenda 2030 e nos documentos nacionais para a EJA tem se cumprido ou não e, em que isso implica no desenvolvimento e reconhecimento dessa modalidade de ensino.

À vista disso, a Dissertação está estruturada em três seções. A primeira é intitulada *As feições da globalização à luz da teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE): implicações para as políticas educacionais brasileira*. Nela, são discutidas as características da globalização e sua relação com a AGEE, para evidenciar de que modo os compromissos firmados por meio de agendas internacionais incidem na atuação do Estado e nas políticas educacionais de países em diferentes graus de desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Para isso, considerou-se a ação dos Organismos Internacionais e as agendas já existentes.

A segunda seção, nomeada *As Políticas de Educação para a EJA nas últimas três décadas*, apresenta uma breve contextualização histórica da EJA como Modalidade de Ensino da Educação Básica, bem como destaca as metas correlatas da Agenda 2030, confrontando-as com as metas presentes nos Planos Nacionais de Educação, para apontar como elas se materializam em políticas de Educação para a EJA.

A terceira seção, designada *O que mostram os indicadores educacionais sobre a EJA no Brasil?* traz à baila os dados estatísticos, confrontando-os com as metas da agenda 2030, as metas do PNE e a caracterização das tendências das políticas de Educação para a EJA, presentes nas normativas expedidas pelo CEE e pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), inferindo, a partir disso, aproximações, continuidades e contradições entre os diferentes documentos analisados. Isso permitiu reflexões sobre a viabilidade do cumprimento das metas, considerando o cenário histórico-político e educacional brasileiro que, no tocante a EJA, foi marcado historicamente pela omissão e/ou desresponsabilização do Estado em promover adequadamente a educação de adultos no país.



## **1 AS FEIÇÕES HISTÓRICAS DA GLOBALIZAÇÃO À LUZ DA TEORIA DA AGEE: IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

O debate sobre a educação no século XXI tem sido marcado por transformações que se mostram diretamente ligadas ao processo de globalização, fenômeno que tem avançado desde o final da Segunda Guerra Mundial e que tem se consolidado na contemporaneidade, interferindo, dentre outras coisas, no papel do Estado e nos rumos tomados pelas políticas educacionais.

A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica, não está imune a este processo e interferências estratégicas para as reformas dos sistemas educacionais, no sentido de se ajustarem a uma espécie de “prescrição.” Tal prescrição se assenta, dentre outras concepções, nas recomendações a um modelo homogeneizante de currículo, mesmo para grupos tão diversos, como os atendidos pela EJA. Contudo, embora contraditórias, essas recomendações tem se mostrado potentes e se refletido nas ações para a elaboração e implementação de políticas educativas, sobretudo de países periféricos, à exemplo do Brasil.

Nestas reformas, princípios como democratização do acesso ao sistema educativo e igualdade de oportunidades dão lugar, progressivamente, a termos como qualidade, eficácia, eficiência, dentre outros que exprimem a difusão de um conceito técnico-instrumental da educação (STOER, 1986). Tudo isso, materializado em uma agenda comum, que segundo Alves (2006, p. 9), adota como narrativa a modernização, qualidade eficácia e autonomia, termos configurados como elementos estruturantes para ocultar as dimensões ideológicas de uma “inevitável” convergência educativa ao nível europeu.

Nesse modelo, de acordo com Ball (2014), tem sido recorrente o uso de terminologias como “neoliberalismo,” “redes políticas,” “globalização,” “educação como um grande negócio,” e “amigos com dinheiro.” Estes termos vêm sendo incorporados nas diversas análises que tentam explicar os fenômenos educativos, no sentido de evidenciar interferências globais na Educação e no modo como os Estados nacionais operam para se apropriarem de uma agenda político-econômica “mundializante,” que se configura no avanço do projeto neoliberal.

Para Ball (2014), ao analisar as políticas para a educação, há que se atentar para um olhar que transponha as fronteiras de um Estado-Nação, para assim, compreender “os fluxos globais” e as “complexas dinâmicas” assumidas pelo neoliberalismo na contemporaneidade, sob os quais, tanto as esferas da vida social, quanto a educação não estão imunes.

Para Dale (2004, p. 425) ao invés de tentar compreender o processo mundializante que é a globalização como um “inelutável progresso de homogeneidade cultural,” capaz de tornar os “estados-nação obsoletos,” e ainda como “algo parecido com política mundial” e com um “crescimento irresistível da tecnologia da informação,” é preciso que a análise desse processo considere os efeitos da globalização sobre a educação, podendo, a partir disso, especificar a natureza, o que se quer com “educação” e como a educação é afetada pela globalização. É sob esse viés que se busca na subseção seguinte, traçar um panorama histórico para evidenciar o modo como o Estado opera na apropriação, produção e reprodução dessas interferências globais, e como isso interfere nas reformas da Educação no Brasil.

### 1.1 O ESTADO E SUAS INTERFACES FRENTE À OFENSIVA DAS CONCEPÇÕES NEOLIBERAIS GLOBALIZADAS PARA A EDUCAÇÃO

No âmbito do papel do Estado, cabe destacar as mudanças históricas que resultaram na “conformação” do pensamento liberal moderno e o pensamento liberal democrático. Neste sentido, segundo Held (2002), as concepções de Estado foram sendo forjadas, à medida que as transformações da realidade social foram acontecendo, não de forma linear, mas acompanhando a dinâmica das transformações da realidade social. Assim, no âmbito dessas mudanças históricas, destaca-se:

As lutas entre reis pelo domínio da propriedade; as revoltas camponesas contra os excessivos impostos e obrigações; a expansão do comércio e as relações mercantis; as mudanças tecnológicas, especialmente em âmbito militar; a consolidação das monarquias nacionais (sobretudo na Inglaterra, França e Espanha); a crescente influência da cultura renascentista; os conflitos religiosos e o desafio às pretensões universais do catolicismo (HELD, 2002, p. 91).

Ainda segundo Held (2002, p. 99), resultou desses diferentes acontecimentos a aparição do Estado Liberal, no interior do absolutismo, o que levou a uma dissidência de ideias, onde de um lado estava John Locke (1632-1704) defendendo uma instituição controlada pelo parlamento por meio do pensamento liberal, e de outro, Thomas Hobbes (1588-1679) assumindo o compromisso com a monarquia, regida por um governo absolutista, cujo poder se concentrava nas mãos de um monarca. Prosseguindo sua análise, o autor ressalta ainda, que por meio da propagação das ideias de Adam Smith (1723-1720), cuja corrente defendia que o bem comum repousasse no natural esforço de cada indivíduo para melhorar a sua condição, o Estado Liberal foi se consolidando.

Para Smith (1996), o papel do Estado é proteger a propriedade privada e esse princípio é contestado por Marx e Engels (1999) e Lenin (1918), ao destacarem que o Estado surge dos antagonismos das classes sociais. Por ser assim, ele é histórico e se constitui como instrumento de exploração e coerção que garante a ordem social que fortalece a burguesia, enquanto classe dominante, e a mantém no poder em detrimento da classe oprimida. (LENIN, 1918; MARX; ENGELS, 1999).

Contudo, para Marx e Engels (1970, p. 160), o Estado não é elemento passivo da história, ao contrário, a criação das instituições estatais, são fundamentais para preparar o terreno para que as relações sociais capitalistas se estabeleçam e nesse sentido, ao se conjecturar a utilização do Estado como “instrumento de dominação de classe cria-se uma contradição adicional: a classe dirigente tem de exercer seu poder em seu próprio interesse de classe, enquanto afirma que suas ações são para o bem de todos.” Depreende-se disso o envolvimento estreito e firme do Estado, acompanhando o crescimento e amadurecimento do capitalismo nos diferentes tempos históricos, de tal modo que nas décadas de 1930 e 1970, com o enfraquecimento do Estado protetor devido à crise na economia de 1920-1930, um conjunto de ideias foram introduzidas, no sentido de manter o pleno emprego em meio à elevação produtiva.

Destaca-se, ainda sobre esse período de 1930 e 1970, que as decisões que atendiam os interesses privado, criando descontentamento para o povo, que tinha suas demandas não atendidas. Isso, de acordo com Held (2002), exigia maior democratização do Estado e participação da sociedade civil nas definições das políticas. Esse conflito de interesses de diversos grupos se agravou em um período político conturbado, que desaguou na Segunda Guerra Mundial. Neste cenário, as referências sociais, econômicas e políticas dos territórios nacionais se desestabilizaram, sobretudo no Pós-Guerra, quando uma nova ordem mundial se reconfigura e passa a orientar os modos de vida e a relação em sociedade.

Na análise de Held (2002, p. 58-59), este novo cenário geopolítico mundial, levou a tomadas de decisões nacionais orientadas por entidades globalizadas, de interesse, sobretudo, econômico. Com isso, o Estado-nação perde parte da sua capacidade de intervir na economia nacional e, apropria-se de novas funções determinadas pelo mundo globalizado que, sob a dinâmica do capital, rompem e ultrapassam as fronteiras geográficas, os regimes políticos, culturais e as civilizações. O autor ainda reflete que pairam acima das nações, exigências de organizações multilaterais, transnacionais ou propriamente, mundiais, as quais transformam radicalmente as condições e possibilidades de Estados-nações com soberania,

projeto nacional, emancipação, reforma institucional, liberalização das políticas econômicas ou revolução social.

Nos anos de 1970, na avaliação de Held (2002, p. 267), o Estado intervencionista mostra sinais de esgotamento e a “coalização de interesses que o haviam apoiado começou a romper-se.” Nos anos de 1980 e 1990, com a recessão mundial resultante da acumulação fordista dos anos anteriores, ganha centralidade as discussões de Friedrich A. Hayek (1987, p. 88), para quem o Estado deve limitar-se a estabelecer normas aplicáveis às situações gerais, deixando os indivíduos livres para adaptar suas ações, considerando que somente eles conhecem as circunstâncias individuais de tempo e lugar. Para o referido autor, o Estado seria, portanto, mínimo e com a finalidade de apenas garantir as condições legais para a ação autônoma dos indivíduos nas decisões de seus interesses privados.

Estas características demarcam o final do século XX e início do século XXI e contribuem para a origem do Estado neoliberal, cuja base se assenta na abertura do livre mercado, redução do papel do Estado nas políticas sociais e desregulamentação do mercado. No contexto dos países em desenvolvimento, de acordo com Torres (2003), o avanço de ajuste estrutural foi orientado pela política neoliberal que visava a redução da intervenção do Estado na economia. Para Ball (2014, p. 852), à luz dessas mudanças estruturais advindas de um contexto global, os estudos que envolvem as políticas educacionais na contemporaneidade, tem exigido uma análise que transponha as fronteiras de um Estado-nação e a ideia de política-como-governo, de tal modo que estudar as políticas educacionais, exige considerar os fluxos globais de política de educação, bem como as complexas dinâmicas do neoliberalismo que não se reduzem apenas aos aspectos econômicos, mas alcançam todas as esferas da vida social.

Akkari (2011, p. 940) pondera que as políticas nacionais de educação que estiveram sob a responsabilidade exclusiva dos Estados-nações e cujas orientações decorriam essencialmente da dinâmica interna das fronteiras nacionais e da adesão de financiamentos e “inovações” educacionais externos, há cerca de trinta anos atrás passaram a ser objeto de crescente influências internacionais, movidas sobretudo, pelo fenômeno da globalização. No âmbito da educação, isso coloca os sistemas educacionais em concorrência para atrair investimentos de instâncias multinacionais, sendo que há um encorajamento, no sentido de que os Estados membros dos grupamentos econômicos regionais como União Europeia, Mercosul ou a Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), harmonizem suas

políticas educacionais a estes comandos globais, aspecto bastante característico do atual momento da globalização.

Roger Dale (2004, p. 425-427, grifo nosso), ao tratar dos efeitos da globalização sobre a educação, retoma os estudos de John Meyer sobre uma abordagem designada como “Cultura Educacional **Mundial** Comum” – CEMC. Nesta abordagem, o autor indica que o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam por meio de modelos universais de educação, Estado e sociedade, sendo que neste trabalho desenvolvido por “institucionalistas mundiais, as instituições do Estado-nação, e o próprio estado, devem ser vistos como sendo essencialmente moldados a um nível supranacional através de uma ideologia do mundo dominante (ou Ocidental), e não como criações nacionais autônomas e únicas.”

Nessas circunstâncias, os Estados têm suas atividades e suas políticas moldadas por normas e culturas universais, cujas estruturas atendem a um projeto cultural do Ocidente que tem como propósito a racionalização do mundo social e a expansão das competências e direitos dos indivíduos (STRANG; CHANG, 1993, p. 237). Para Dale (2004), a mais forte defesa da perspectiva da Cultura Educacional **Mundial** Comum (CEMC) é a que se refere à “homogeneidade das categorias curriculares” que se espalham pelo mundo.

Nesta perspectiva, Benavot *et al.*, (1992, p. 41) ponderam que mesmo em Estados-nações com diferentes níveis de desenvolvimento e com tradições educacionais diferentes, os currículos apresentam-se “nacionalmente padronizados” em nível mundial. Isto, conforme Kamens e Benavot (1992, p. 104), acaba por criar efeitos culturais homogeneizantes que minam o impacto dos fatores nacionais e locais ao determinarem a composição do currículo sob a perspectiva política institucional e mundial, o que se configura em uma visão claramente compartilhada em uma zona de silêncio consensual.

Com isso, a educação molda-se a essas categorias curriculares homogeneizantes na medida em que “cria cidadãos modernos” e determina seus “legítimos lugares na estrutura social” fazendo com que a “teoria da escolarização funcione para a organização de socialização e de estratificação.” Sobre isso, Dale (2004, p. 434) ressalta que:

as escolas podem não ser organizações eficientes no sentido de alterar os efeitos da origem de classe, mas a própria educação constitui uma teoria de alocação que explica por que é que a escolarização produz uma estrutura de estratificação meritocrática.

Nota-se, com isso, que os sistemas educativos nacionais, assentados na lógica da “homogeneidade curricular,” presente nas sociedades mundiais e independentes de

localização, nível de desenvolvimento ou religião, derivam em primeiro lugar, do “modelo estatista moderno” que se expandiu a partir de 1945. Wong (1992, p. 126) analisa que:

com o fim dos velhos impérios coloniais e a subsequente expansão do sistema do estado-nação, emergiu um novo conceito de construção da sociedade enquanto baseada num modelo racional enfatizando o individualismo económico, político e cultural. Enquanto esses estados procuram o reconhecimento interno e externo para si mesmos como “estados-nação como deve ser”, eles tendem a seguir o exemplo das, e a incorporá-las, concepções prevalecentes na ordem mundial.

Desse modo, a educação à luz da abordagem “Cultura Educacional **Mundial Comum**” (CEMC) é peça importante para o cumprimento dessa “missão modernizadora,” marcada pela forte relação com a globalização, e cuja prescrição indica que os currículos escolares estejam alinhados aos modelos de sociedade padronizados, assim como o conhecimento deles advindos, atendam à prescrição externa.

Com base nos estudos de John Meyer, Dale (2004) estruturou sua abordagem designando-a como “Agenda **Global** Estruturada para a Educação” (AGEE), considerando, para isso também, os trabalhos sobre economia política internacional de Cox (1996); Mittelman (1996) e Hettne (1996), para os quais a mudança de natureza da economia capitalista mundial é força motriz da globalização e seus efeitos implicam nos sistemas educativos, mesmo sendo estes intensamente mediados pelo local.

A referida abordagem afirma que a designação “Global” pressupõe especialmente, forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações. Essas forças incidem nos objetivos e processos políticos, afetando também as políticas educativas nacionais, de tal modo que o sistema educacional, antes predominantemente nacional, passa a operar à luz de uma “governança educacional multiescalar”, o que envolve novos atores, novas formas de pensar acerca da produção e distribuição do conhecimento. (ROBERTSON; DALE, 2011).

Neste sentido, para a AGEE a globalização é um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, cuja intenção é manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores. Assim, “a adesão aos seus princípios é veiculada através da pressão econômica e da percepção do interesse nacional próprio.” (DALE, 2004, p. 436). Este conjunto de atividades econômicas, políticas e culturais, que envolvem a AGEE, caracterizam-se, segundo Dale (2004, p. 436), como “hiper-liberalismo”, governação sem governo, mercadorização e consumismo,

respectivamente organizadas em torno dos três principais grupamentos de Estados: Europa, América e Ásia. Trata-se de construções sociais com fins muito mais político-econômicos, do que geograficamente inclusivos, dado que possuem diferentes níveis de interação e integração e, até certo ponto, competem entre si.

Denota-se que a globalização não é hegemônica, nem seus efeitos, visto que ela se propaga de formas diferentes no mundo, à exemplo do que acontece no continente latino-americano, cujo o efeito (global) configura-se sob as feições de um novo colonialismo da Europa e EUA e que emerge a partir da redefinição da centralidade do poder, não mais restrito a um país, enfraquecido enquanto Estado-nação, na medida que abre suas portas para que empresas, corporações e conglomerados transnacionais se consolidem. (IANNI, 1999, p. 129).

Neste sentido, Dale (2004, p. 437), enfatiza que a extensão da globalização para todas as nações do mundo, mesmo que de formas diferentes, configura-se como a saída para o colapso vivido pelo capitalismo. Com esta nova investida, consolida-se não uma nova nação hegemônica, mas o triunfo de um sistema cujas bases se assentam nas transformações das condições de captação do lucro, mote de todo o sistema capitalista, conclui o estudioso.

Um outro aspecto apontado por Dale (2004, p. 439) é a extensão da globalização, que se refere ao enquadramento da agenda do Estado-nação, envolvendo todas as suas partes componentes, incluindo a educação, no apoio ao regime de acumulação, sem inibir a expansão e a base que legitima o sistema como um todo. Isto é feito em diferentes formas de Estado, de governo, de regimes religiosos e diferentes formas de famílias. O mecanismo usado para cada uma dessas instituições, que definem quem é digno de pleno direito, mostra-se útil e essencialmente excludente à medida que se utiliza de regimes perversos e repressivos àqueles que se opuserem/dificultarem a expansão da economia global, sob pena de “vista grossa” por parte dos demais Estados poderosos, para os abusos sobre os direitos humanos, resultando, inclusive na perda de mercados e lucros. Para o referido autor, essa pressão sobre os países, advinda das agências transnacionais e organizações multinacionais, resulta em ajustes políticos e econômicos em favor das relações capitalistas na sociedade global, o que coloca em segundo plano as preocupações com o mercado nacional, em detrimento do mercado mundial.

Neste íterim é que Ianni (2004, p. 28) considera que as corporações e as organizações multilaterais passam a atuar como estruturas mundiais de poder, orquestradas pela teoria, prática e ideologia do neoliberalismo, descortinando um novo mapa do mundo

onde, “aparentemente,” todos estão inseridos. Nestas configurações, as agendas globais surgem, “a partir do ponto de vista dos dominadores”, representados por Organismos Internacionais (OI), como Banco Mundial, OCDE, ONU, UNESCO e UNICEF, segundo os quais, ressaltam Robertson e Dale (2011), definem a escolha do que é importante fazer, quem deve fazer e como fazer, antes de serem submetidas aos povos do mundo.

Assim, sob a promessa de combater desigualdades forjadas no contexto do pós Segunda Guerra, esses OI apresentam-se como aqueles que prestam assistência técnica e financeira, que levará ao desenvolvimento econômico, o que se configura como estratégia para resolver, sobretudo, o problema estrutural da pobreza que se assenta e se propaga pelo mundo sob o discurso da “ação humanitária.” (LANDER, 2005, p. 17).

Essas ações humanitárias, tem como alvo grupos sociais ou frações de grupos “destituídos de direitos” (crianças, homens, mulheres, negros, analfabetos etc.), sujeitos marginalizados, excluídos do acesso aos direitos básicos de sobrevivência, para os quais são lançados Programas assistenciais assumidos no âmbito de uma agenda global. Para Torres (2001), ao enfatizar a política de redução da pobreza como premissa para o desenvolvimento econômico, aspecto esse marcante das agendas globais, a educação ganha novas feições ao ser tomada como estratégia capaz de aumentar a produtividade do pobre, por meio da formação do capital humano. É neste sentido que, tal como advoga Freitas (1980, p. 43), a educação assume progressivamente a racionalidade técnica e instrumental, visando atender ao projeto de desenvolvimento global dos detentores dos meios de produção.

Estas feições estão também localizadas na EJA<sup>2</sup>, modalidade da Educação Básica que ao atender diferentes grupos etários das classes populares, dá sinais de apropriação dessa lógica mercantil, considerando que no âmbito das políticas nacionais já há uma ampliação e integração no Ensino Fundamental e Médio para a formação profissional de “natureza instrumental,” para o trabalho simples, ou seja, já é possível inferir uma sobreposição do “fazer” pautado apenas na competência e habilidades. Dessa maneira, concorda-se com Leher (2010, p. 373) que no interior da consolidação da hegemonia neoliberal, a “educação foi paulatinamente compatibilizada com o padrão de acumulação em andamento.”

---

<sup>2</sup> É importante mencionar que a educação das pessoas jovens e adultas possui conotações diferentes ao redor do mundo. No caso brasileiro, a utilização da nomenclatura Educação de jovens e adultos se dá devido a regulamentação dela enquanto modalidade da educação básica efetivada pela LDB/1996. Em âmbito internacional, bem como nos documentos internacionais analisados, a nomenclatura utilizada é “educação de adultos” e não necessariamente está relacionada com pouca escolaridade, mas refere-se ao sentido restrito e permanente do processo formativo de adultos.



Neste cenário, Ianni (1994) ressalta que tanto as forças produtivas quanto a dinâmica das classes trabalhadoras, sofrem os efeitos desse mundo globalizado na medida em que se intensifica a flexibilização do trabalho como padrão exigido em escala global. Torres (2003) acrescenta que ao mesmo tempo, verifica-se um “novo” processo de acumulação de capital, que promove a desregulamentação dos mercados financeiros e a formulação de políticas para setores mais “vulneráveis” da sociedade.

Por conta disso, compreender essas questões exige considerar a capacidade e a governação dos Estados-nações, diante do relacionamento da educação com outras variáveis persistentes da modernidade, que estão para além da política curricular. Há que se atentar para um padrão de governabilidade educacional que mesmo sob o controle do Estado, outras formas cada vez mais visíveis de “desresponsabilização” vão se configurando e exigindo a reconfiguração do Estado. Neste cenário, Dale (2004, p. 441) analisa que os quadros regulatórios nacionais são em maior e menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais, influenciando o modo como o Estado opera na regulação, sob os efeitos desse movimento global e sobre os sistemas educativos nacionais.

Diante disso, corrobora-se com Júnior e Abreu (2022, p. 75) que a globalização vem se consolidando como força universal, historicamente construída, cujas concepções ideológicas vão se amalgamando em uma Nova Gestão Pública que reestrutura não só os Estados-nação, como também suas relações internas e as políticas que implementam. As agendas são, portanto, instrumentos de todo um planejamento que vem se materializando no decorrer dos tempos históricos e, por conta disso, este texto segue na imersão do contexto histórico das agendas internacionais, ressaltando seus principais acionistas, bem como os compromissos firmados pelos blocos geopolíticos e econômicos de onde elas advêm.

## 1.2 PANORAMA HISTÓRICO DAS AGENDAS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Para Tello e Mainardes (2012) a compreensão de um determinado tempo histórico pressupõe também a apreensão do desenvolvimento social e econômico. Atendendo a este princípio não há como analisar uma política educacional apartada de um olhar atento para o complexo que integra a totalidade social e ainda, os movimentos e contradições do tempo histórico, sob o qual as políticas vão se organizando.

Na contemporaneidade, uma dessas percepções está ligada ao avanço do fenômeno da globalização e de suas interseções com as políticas educativas que resultam, segundo Dale (2008, p. 20), na reestruturação da governação da educação, assentada em uma nova força supranacional que envolve a perda gradativa do suposto poder do Estado, agora reduzido à coordenação das novas atividades, atores e esferas por meio dos quais a governança educacional deve ser alcançada. Ressalta-se que essas novas atividades, esferas e atores correspondem ou alternam-se, conforme o grupamento geopolítico dos países de onde partem esses comandos.

Dentre essas forças supranacionais destaca-se um consenso teórico em torno da abordagem defendida por Dale (2004, p. 455), que se refere à existência de uma agenda global para a educação. Assim, em vários estudos é possível encontrar menções à “agenda global”, “agenda comum”, “agenda coletiva,” “agenda internacional,” “orientações/comandos globais/internacionais,” dentre outros termos cujas implicações transpõem as esferas nacionais e locais. No que concerne à educação, todos os níveis e modalidades de ensino não estão imunes ao avanço dessa força supranacional que envolve a globalização não só da educação, mas também da economia, da política e da cultura.

Diante disso, Ball (2014), na sua obra *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*, alerta para “as intrincadas lógicas de uma política global de educação,” convertidas em um negócio de escala planetária nunca antes visto. Nessa mesma direção, Akkari (2017, p. 947) refere-se a este fenômeno que envolve a globalização como um projeto para “organizar a educação para a cidadania mundial,” o que colocaria os sistemas educacionais em concorrência para atrair investimentos diretos e empresas multinacionais. Seguindo essa mesma lógica, Morgan (2016), analisa os desafios de uma agenda global como uma espécie de capitalismo cognitivo, que surge em todo o Mundo. Corroboram com os autores citados, os estudos de Júnior e Maués (2014, p. 1139) ao compreenderem que:

o efeito dessas orientações nos países periféricos, responde dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo, desencadeada desde os anos de 1970, por meio da qual a Educação vai perdendo sua função de formar sujeitos críticos, emancipados, autodeterminados, para assumir contornos cada vez mais a serviço das novas exigências produtivas e organizacionais mercadológicas, dadas as implicações da apropriação das orientações internacionais.

Neste sentido, Junior e Abreu (2022, p. 75) concluem que as reformas estruturais, por vezes provocadas por essas interferências transnacionais, modificam não só a lógica da

administração pública e o papel do Estado, como também consolidam a racionalidade dos proprietários do Capital, por meio de um projeto que institui a Educação como um nicho econômico capaz de ofertar a força de trabalho ajustada às condições flexíveis de Mercado.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 47) afirmam que no contexto da Latino Americano essas interferências externas também ocorrem à luz do ideário neoliberal, mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe. Isto porque são países marcados pela lógica da dependência e exploração econômica em relação aos países centrais no mundo do capital. Nessa configuração, as diretrizes que conduziram as reformas educacionais na América Latina nas últimas décadas, partiram do mesmo complexo de OI e seus movimentos, cujas finalidades eram as mesmas: reformar a educação.

Esse complexo de organismos multilaterais envolve as agências especializadas da ONU, como a UNESCO, BM, UNICEF e OCDE. Tais agências são promotoras de acordos de cooperação, que oferecem não só assistência técnica, como também apoio econômico e estão ligadas ao bloco de países que compõem o chamado Sul global, no qual se inserem a África, América Latina e Caribe, Ásia e Oceania. Shiroma (2020) considera estratégica a apropriação dessas orientações internacionais, na medida em que as reformas educacionais são estimuladas por meio do que considerou como “imposição de uma Agenda Global para a Educação.”

Para Di Piero e Haddad (2001), “declarações globais podem suscitar declarações nacionais, regionais e locais,” mesmo não tendo caráter impositivo. Diante disso, nota-se o efeito dessas orientações, também na Educação de Jovens e Adultos – EJA, que ao longo dos anos, assim como todas as etapas e modalidades que compõem a Educação Básica, vem se ajustando a um projeto de Educação contemporâneo que atende muito mais à lógica importada de instâncias internacionais, do que parâmetros nacionais.

Com isso, resta concordar com Junior e Abreu (2022) que o projeto, cuja natureza primária era a manutenção da economia mundial, passa a interessar-se pelas pautas educacionais, não que esta segunda se sobreponha a primeira, quanto ao grau de importância, mas porque o que está em pauta são os fins políticos e econômicos dos grupos hegemônicos, que a todo custo prezam por essa manutenção. Esse interesse se materializa nos países, por meio de eventos internacionais, acordos supranacionais e pesquisas com diversas recomendações, todas com o propósito de “unificar” a política educacional aos padrões internacionais.

É sob estas configurações que, na sequência, serão apresentados os compromissos coletivos externos que no decurso de três décadas vem avançando por meio de uma agenda global para a educação e implicando, como já apresentado anteriormente, em mudanças no modo como o Estado opera para incorporá-las, com destaque para as reformas educacionais em que se inclui a EJA. Destaca-se que esse tempo histórico compreende a década de 1990, período que registra o final do século XX, assim como as outras duas décadas que envolvem os anos de 2000, marcados pelo início do século XXI e também do novo milênio. O marco temporal se estende, então, até 2022.

### 1.2.1 Declaração Mundial sobre Educação Para Todos - EPT (1990 – 2000)

A Declaração Mundial de Educação Para Todos é resultado da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Essa Conferência, contou com a participação de representantes de Organismos Internacionais e bilaterais de desenvolvimento, organizações não-governamentais, bem como representantes dos 155 países signatários da UNESCO, organização que é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU), com sede em Paris e fundada em 16 de novembro de 1945. Foi criada com o objetivo de contribuir para a paz e a segurança no mundo pós-guerra e no âmbito da educação, se destaca por seus inúmeros projetos, dentre os quais estão programas de alfabetização, programas técnicos e de formação de professores, programas científicos internacionais e promoção da diversidade, apenas a título de exemplo. Contudo, uma das principais metas da UNESCO, de acordo com a própria organização, é reduzir o analfabetismo no mundo. (UNESCO, 2022).

Neste sentido, a UNESCO teve papel fundamental na Conferência Mundial de Educação Para Todos (EPT), já que foi a instância internacional que coordenou as ações, como também, teve a função de promover em todo o mundo ampla avaliação dos progressos alcançados no quanto ao objetivo de “educar todos os cidadãos de todas as sociedades”. Estes objetivos estiveram assentados nos pilares de que todos devem continuar aprendendo ao longo da vida. (UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA, 2001, p. 5).

Os objetivos, compuseram ainda, o Plano de Ação fruto da referida Conferência e foi tomado como guia para a elaboração dos planos dos países, individualmente ou em grupos, como também de organizações internacionais, continentais e nacionais. Assim, com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que expressa que “toda pessoa tem direito à educação,” a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Nova York, 1990), foi

aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo foco estabelecido foi a “Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem,” a partir do qual foram elaborados os Objetivos de Educação Para Todos (EPT), conforme apresentado, no quadro 1 abaixo :

Quadro 1 – Objetivos de Educação Para Todos

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem	Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.
Expandir o enfoque	Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes.
Universalizar o acesso à educação e promover a equidade	A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos.
Concentrar a atenção na aprendizagem	A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores.
Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica	A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica
Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem	A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem.
Fortalecer as alianças	As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis:
Desenvolver uma política contextualizada de apoio	Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social.
Mobilizar os recursos	Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários.
Fortalecer solidariedade internacional	Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas

Fonte: Adaptado da Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.

Segundo consta na Declaração de EPT, esses objetivos visavam intervir nos indicadores que à época mostravam o cenário assim descrito:

Mais de 100 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário e desse total, pelo menos 60 milhões eram meninas; entre os adultos, mais de 960 milhões eram analfabetos, dos quais dois terços eram mulheres. O analfabetismo funcional também se mostrava um problema em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; além disso, mais de um terço dos adultos não tinham acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias. Por fim, mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos, não conseguiam concluir o ciclo básico e, mesmo aqueles que conseguiam concluí-lo, não reuniam conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1990, p. 5-6).

Alcançar, portanto, os objetivos no sentido de superar esses indicadores, exigia a mobilização do setor empresarial dos países signatários, para que somados ao Estado nacional e a outras organizações sociais, contribuíssem para o projeto de expansão da Educação Básica, uma vez que tratava-se de uma luta de proporção global, cuja mobilização se justificava pelo apelo de que, o que estava em jogo era *a garantia da educação como direito e como condição insubstituível para o exercício de uma cidadania ativa visando a justiça social e a equidade*. (CONSED; AÇÃO EDUCATIVA; UNESCO, 2000, p. 5).

Para o Brasil, a Declaração Mundial de Educação para Todos suscitou alguns avanços, no que tange à expansão do Ensino Fundamental e Médio, mas também evidenciou muitas lacunas quanto ao contingente de analfabetos absolutos e funcionais, aspecto este que se configura como *um dos principais obstáculos na luta contra a pobreza*. (CONSED; AÇÃO EDUCATIVA; UNESCO, 2000, p. 5). Passados dez anos da Conferência que instituiu os objetivos de EPT, tornou-se imprescindível avaliar os progressos alcançados, sendo que essa tarefa coube à UNESCO e aconteceu em todos os países. Assim, em fevereiro de 2000, na República Dominicana, ocorreu a Conferência preparatória intitulada Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, e que resultou na convocação do Fórum Mundial de Educação de Dakar, ocorrido em abril de 2000.

Desses dois movimentos, foi produzido o Marco de Ação de Dakar ou Declaração de DAKAR, *um compromisso coletivo para a ação*. (CONSED; AÇÃO EDUCATIVA; UNESCO, 2000, p. 8). Este documento que reúne os compromissos assumidos pelos países-membros da UNESCO, exige a ação dos governos, o apoio de amplas parcerias e a **cooperação de agências e instituições regionais e internacionais**, no sentido de assegurar que os objetivos e metas de EPT sejam alcançados e mantidos, uma vez que estão apoiados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção sobre os Direitos da

Criança, para os quais **“toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser”** (UNESCO; CONSED; AÇÃO EDUCATIVA, 2001, p. 9, grifo nosso).

Além desses instrumentos normativos, os compromissos pela educação advindos da comunidade internacional ao longo dos anos 90, como a Conferência Mundial dos Direitos Humanos (1993), a Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994) e a Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997), também foram acolhidos pela Declaração de Dakar. No Brasil, a UNESCO Brasil, CONSED e Ação Educativa, ficaram responsáveis pela edição em Língua Portuguesa, do documento resultante desses dois eventos (Conferência e Fórum), para que fosse possível chegar às diferentes instâncias da federação brasileira (públicas e privadas), que tivessem alguma responsabilidade no campo da Educação Básica. (UNESCO; CONSED; AÇÃO EDUCATIVA, 2001, p. 5).

Para o alcance dos objetivos de EPT, a Declaração de Dakar (2000) orienta que os governos, organizações, grupos e associações representados no Fórum Mundial de Educação, deverão desenvolver ou fortalecer planos nacionais de ação, integrados ao marco mais amplo, qual seja, de **redução da pobreza** e de **desenvolvimento**. Devem ainda, abordar problemas como o **subfinanciamento crônico da Educação Básica, estabelecendo prioridades orçamentárias, definindo estratégias claras para superar problemas especiais daqueles que estão atualmente excluídos das oportunidades educacionais**, além de orientar, que **recursos financeiros novos**, de preferência sob a forma de **subsídios** e **doação** devem ser mobilizados pelas **agências financeiras bilaterais e multilaterais**, dentre elas o **Banco Mundial** e bancos regionais de desenvolvimento, assim como o **setor privado**. (UNESCO; CONSED; AÇÃO EDUCATIVA, 2001, p. 10, grifo nosso).

Ainda sob a justificativa de assegurar o compromisso coletivo de EPT, a comunidade internacional propõe uma **iniciativa global**, como estratégia para mobilizar os recursos em apoio aos esforços nacionais. Isto envolveu aumentar o financiamento externo; facilitar a ação efetiva de doadores; fortalecer abordagens setoriais; aliviar e/ou cancelar dívidas; monitorar e regular, por meio de avaliações periódicas o alcance das metas e objetivos de EPT, e por fim, fortalecer “os mecanismos internacionais e regionais no sentido de que o Marco de Ação de Dakar esteja na agenda de todas as organizações internacionais e

regionais, todos os corpos legislativos nacionais e todos os fóruns locais responsáveis por decisões.” (UNESCO; CONSED; AÇÃO EDUCATIVA, 2001.p. 10, grifo nosso).

Destaca-se que estas ações propostas na Declaração de Dakar, foram elaboradas após a avaliação dos objetivos de EPT, no ano de 2000, o qual destacou os números superlativos do analfabetismo no mundo, concentrados, principalmente, na África subsaariana, no sul da Ásia e nos países menos desenvolvidos e com grandes densidades populacionais. Com isso, a luta pela erradicação do analfabetismo foi tomada como prioridade para a Educação Básica, tendo a UNESCO como sua principal agente mobilizadora.

O Documento Mundial considera, ainda, como “feliz coincidência” a propagação do compromisso de Dakar com a aprovação no Brasil, do Plano Nacional de Educação (2001-2010). Estes são vistos como a oportunidade para um novo e decisivo salto para colocar o Brasil em “sintonia” com as demandas de nossa época (UNESCO; CONSED; AÇÃO EDUCATIVA, 2001. p.5). O documento de Dakar, ressaltou também, a situação enfrentada por milhões de pessoas excluídas da educação, ou pela juventude e sua penosa luta para encontrar um emprego e conservar seus valores nas sociedades em mudança (UNESCO; CONSED; AÇÃO EDUCATIVA, 2001. p.15). No que concerne à Educação de Jovens e Adultos, o Marco de Ação de Dakar (2001), apresentou os seguintes objetivos:

III. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida. IV. alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.

É preciso ressaltar que para a referida modalidade de ensino, que historicamente esteve à margem das políticas educacionais nacionais, ter objetivos específicos em um documento internacional, “soava” como um avanço, sobretudo porque o documento apresentava a compreensão da “educação concebida como direito humano fundamental” e constituída como “a chave para um desenvolvimento sustentável,” por meio da qual indicava ser possível assegurar “a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles.”(UNESCO; CONSED; AÇÃO EDUCATIVA, 2001, p. 9). Uma narrativa oportuna para gerar consensos.

Ao buscar relação do documento internacional com o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), observou-se que o PNE fora elaborado em 1996 e sancionado por meio da Lei n. 10.172, em 9 de janeiro de 2001, ou seja, já encontrava-se em vigor uma nova agenda internacional, mesmo assim, o documento nacional manteve as seguintes recomendações à época, como é possível ver em seu *caput*:



Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996).

Do exposto, ainda que a vigência do PNE (2001-2010) seja posterior à Declaração Mundial de Educação para Todos (1990-2000), há interseções com os princípios e metas estabelecidos no referido documento internacional, do mesmo modo que verifica-se uma sintonia com as orientações firmadas na Declaração de Dakar (ONU, 2000), confirmando assim, a “feliz coincidência,” de o PNE ter sido aprovado no mesmo período da publicação do Documento de Dakar.

No que tange às metas e estratégias do PNE para a modalidade de ensino EJA, observou-se que elas se voltavam para o combate ao analfabetismo, a ampliação dos níveis de escolaridade da população que não havia concluído a Educação Básica na idade própria, em particular o Ensino Fundamental. Trata-se, pois, de uma incontestável sintonia com os documentos internacionais. Neste contexto, Oliveira I. (2011, p. 1) avalia que as políticas de EJA que estiveram assentadas por princípios e diretrizes nacionais, como a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) que estabeleceu como dever do Estado a Garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (art. 208) e ainda, a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que reiterou a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental e estabeleceu a progressiva extensão desse direito ao Ensino Médio (art. 4º). Esses marcos regulatórios encontraram-se a partir do século XXI sob as diretrizes de documentos demarcatórios de matriz internacional, cuja propagação avançou a partir dos anos 2000 quando, especificamente, passaram a ser incorporadas nas diretrizes para o desenvolvimento da EJA.

As orientações foram também reforçadas nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos, à exemplo da Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) VI, ocorrida no Brasil, na cidade de Belém do Pará, em dezembro de 2009, as quais também reafirmaram seus princípios em matrizes internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Ressalta-se que antes, a EJA assentava seus princípios e concepções no “direito público e subjetivo,” cujo conceito foi firmado em um dos principais documentos norteadores de suas

políticas: as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, segundo a qual direito subjetivo envolvia:

aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa de escolaridade. Por isso se chama direito público pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos. (BRASIL, 2000)

Nessa configuração, o direito à educação é compreendido como um bem público inerente a qualquer cidadão, associação comunitária, entidade de classe ou outra legalmente constituída. O que configura que a sua oferta deva apresentar as condições para que esses direitos sejam, de fato, exercidos. Para Oliveira I. (2011), ao reconhecer a EJA, como “direito,” a ideia de “suprimento” e “compensação” da escolaridade perdida, deu lugar a novas funções, as quais Soares (2002, p. 13) assim resume:

[Função] reparadora: reconhecimento da igualdade humana de direitos e o acesso os direitos civis, pela restauração de um direito negado; [Função] equalizadora: proporcionar igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola e [função] qualificadora: viabilizar a atualização permanente de conhecimentos e aprendizagens contínuas.

Essas funções, traziam no seu bojo um indicativo para a reparação de direitos negligenciados historicamente a EJA, que a colocavam por vezes na invisibilidade, ou mesmo em condição secundária nas pautas das políticas educativas. Esse indicativo, reconhecia a EJA como direito, em um dos seus principais marcos jurídicos – as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (2000). Compreensão também seguida pelo Documento Nacional Preparatório para a VI CONFINTEA (BRASIL, 2009), que resultou no reconhecimento do conjunto amplo e heterogêneo de sujeitos, bem como a multiplicidade de questões sociais, econômicas e culturais que envolvem os grupos etários atendidos pela referida modalidade de ensino, o que pressupõe a elaboração de propostas educativas inclusivas.

Confirma-se, acerca do exposto, que as matrizes para a EJA que antes se originavam de matrizes nacionais, passam doravante, a serem forjadas também sob as contribuições de documento internacionais, como já discorrido sobre a Declaração de Dakar. Nesta configuração, a Declaração de Salamanca (1994) também se adiciona aos documentos internacionais, dispendo essa última sobre os princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, os quais foram tomados como paradigma educacional da inclusão pelo documento preparatório para a VI CONFINTEA (2009) e apresentado como base para confrontar práticas discriminatórias quanto ao exercício do direito à educação, não somente às pessoas com deficiência, mas também aos povos da cidade e do campo, indígenas, quilombolas e adolescentes cumprindo medidas socioeducativas, bem como jovens e adultos em privação de liberdade.

Além do paradigma da inclusão, o documento preparatório para a VI CONFINTEA (2009), recomenda que as políticas públicas de educação para a EJA considerem as experiências acumuladas pelos movimentos sociais, organizações não-governamentais e instituições do terceiro setor. Do mesmo modo indica que se priorize a relação entre a EJA e o trabalho, a saúde, o meio ambiente, a cultura e a comunicação, em consonância com as diferentes faixas etárias, tal como nos compromissos internacionais firmados nas agendas internacionais.

Ainda sobre o documento preparatório para a VI CONFINTEA (2009), destaca-se a consolidação de conceitos como “direito de aprender” e “educação como aprendizagem ao longo da vida,” sendo este último concebido como “filosofia,” um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseadas em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, todos estes integrantes da visão de uma sociedade do conhecimento. Neste sentido, reafirma ainda os quatro pilares da aprendizagem recomendados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros. (UNESCO, 2016, p. 6). Notadamente, as conferências para a EJA, constituídas como espaços de luta para o seu desenvolvimento e reconhecimento, também se mostram incorporadas à lógica importada advinda dos compromissos internacionais.

Situa-se nessa configuração, também o PNE, um dos principais documentos orientadores das políticas nacionais de educação, vez que incorpora nas suas orientações a concepção de educação ao longo da vida como pressuposto para o avanço científico e tecnológico e o fenômeno da globalização, considerando que essas implicações atingem o

mundo do trabalho, os valores culturais e as relações sociais e educacionais com sua extensão não somente para o acesso e permanência na EJA no Ensino Fundamental e Médio, como também para o acesso à universidade pública, como preceitua Oliveira I. (2011, p. 9).

Pelo exposto, concorda-se com Rodrigues (2008, p. 1), que a noção de educação ao longo da vida foi se constituindo em concepção ampla da educação e do mesmo modo, como eixo orientador das políticas educativas para a EJA. Isso, ainda segundo a autora citada, vem ocorrendo em um silencioso e acrítico processo de disseminação e apropriação, envolto por uma narrativa acolhedora e, aparentemente, inclusiva da principal instituição propagadora desse ideário: a UNESCO. As implicações disso, transpõem tempos históricos, de tal modo que o conceito de educação ao longo da vida persiste ainda hoje, como princípio norteador da Agenda 2030, ainda que sob outras compreensões.

Resta claro que há uma tendência nacional para situar as matrizes das políticas educativas para a EJA à luz de comandos internacionais, à exemplo da agenda de EPT, mas o que sinaliza esse documento? Qual projeto para a educação ele propaga? Ao utilizar a técnica de análise nuvem de palavras, buscou-se identificar no documento internacional, as palavras ou expressões de maior recorrência, com intenção de localizar as intenções e as contradições que, para além das palavras, denotam o tipo de projeto educacional que está por trás dessas matrizes internacionais. Assim, obteve-se o seguinte resultado:

Figura 1 – Nuvem 1 de palavras recorrentes no Documento Educação para Todos: o Compromisso de Dakar



Fonte: Extraído da Declaração Mundial de Educação para Todos – ONU (1990).

Nota-se na figura 1 – nuvem 1, que no contexto geral o documento apresenta como ideia basilar, a *Educação* envolta nas palavras *desenvolvimento* e *aprendizagens*. Esses termos traduzem o compromisso maior da Agenda de EPT, ressaltada também no Relatório de Monitoramento Global de EPT 2015, que era “fazer avançar a educação no mundo” e, mesmo que nesse referido documento, destaquem-se as palavras jovens e adultos, bem como, a eles sejam destinados objetivos e metas a serem alcançadas, as reais intenções tinham destino bem claro “*garantir que cada criança estivesse na escola.*” (UNESCO, 2015, p.13, grifo nosso). Infere-se acerca disso que, por trás de um documento que flerta com as palavras, e no qual a Educação é sinônimo de desenvolvimento e *Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, não se configura um projeto cujas oportunidades são iguais para todos, ao se restringir às crianças.

Sobre isso, Di Pierro (2001, p. 325) avalia que esse foco na educação das crianças, tem relação com os organismos internacionais que constituem os grupos hegemônicos de onde partem essas orientações para a educação, como a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial. Cada um deles age nesse sentido, com uma função específica no cenário educacional, a saber: A UNESCO, com seu projeto de cooperação entre as nações que envolve a educação, cujo foco é a alfabetização; a OCDE, que por meio de um sistema de avaliação de larga escala, centraliza a avaliação dos sistemas escolares e institui um modelo de educação com base nos resultados e, por fim o Banco Mundial, que sob a promessa de assistência técnica e financeira, prioriza o ensino primário, em particular o Ensino Fundamental de crianças e adolescentes, por reconhecer que é de onde vem maior retorno.

Ainda na avaliação de Pierro (2001, p. 235), isso reforça o papel secundário das políticas educativas para jovens e adultos no Brasil, considerando que a trajetória da EJA é marcada por reformas e oferta partilhadas com diferentes provedores: inicialmente por agentes da sociedade civil (centrais sindicais de trabalhadores, fundações empresariais), além das organizações comunitárias (lideradas pelas igrejas e capitaneadas por serviços sociais da indústria e comércio). Isso disseminou responsabilidades, que até então eram interpretadas como tarefas dos governos, para o conjunto da sociedade e, mais recentemente, para as parcerias público-privadas, autorizadas a legislar sobre as políticas educativas nacionais.

Esse direcionamento para as parcerias público privadas, além de fortalecer o privatismo, permite maior envolvimento dos organismos internacionais, que em conjunto com o governo brasileiro, pactuam com a lógica capitalista que eles propagam. Assim,

conforme destaca Di Pierro (2001, p. 235), busca-se o consenso de que “o investimento público é mais eficaz quando direcionado a porções do território nacional ou subgrupos populacionais para os quais esse benefício resulte maior impacto positivo.”

Apreende-se, a partir disso, que a Declaração de EPT (1990) reforça o protagonismo da educação de crianças e adolescentes em detrimento dos demais grupos etários, reforçando que suas intenções estão para além de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (para todos). Na sequência, discute-se a Declaração que traz os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, mostrando a tendência de continuidade nos compromissos internacionais, em sintonia com as orientações nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

### 1.2.2 Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)

O marco fundador dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio foi a Resolução n. 52/2000 (ONU, 2000), da Assembleia Geral da ONU, realizada em Nova York, no período de 06 a 08 de setembro de 2000. Durante a 55ª (quinquagésima quinta) sessão da referida Assembleia, conhecida como “Cúpula do Milênio das Nações Unidas,” os 191 países participantes deste ato, adotaram, por unanimidade, que o maior desafio a ser enfrentado no novo século que iniciava era “conseguir que a globalização se tornasse uma força positiva para todos os povos do mundo.” O entendimento era de que, uma vez que seus benefícios eram compartilhados de maneira desigual pelas nações, especialmente entre aquelas em diferentes estágios de desenvolvimento, havia também dificuldades de alcançar os objetivos oriundos das proposições da Assembleia. (DECLARAÇÃO DO MILÊNIO, 2000, p. 2).

À luz deste consenso, os países membros da ONU definiram os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), que se propagaram pelo mundo com o nome de Declaração do Milênio das Nações Unidas. Estes objetivos propunham ações específicas de combate à fome e à pobreza, o que envolvia a implementação de políticas de saúde, saneamento, educação, habitação, promoção da igualdade de gênero, meio ambiente, além de medidas específicas para uma parceria global para o desenvolvimento sustentável. Para cada um dos oito ODMs, foram estabelecidas metas globais, resultando em 21 metas, acompanhadas de 60 indicadores. O período para a execução dessas metas foi o intervalo temporal de 2000 a 2015.

Como princípios e valores, a Declaração do Milênio destacou a liberdade, a solidariedade, a tolerância, o respeito à natureza e a responsabilidade comum. Como

responsabilidade coletiva, comprometeram-se em “respeitar e defender os princípios da dignidade humana, da igualdade e da equidade, a nível mundial,” especialmente para com “os mais desfavorecidos e, em particular, as crianças do mundo, a quem pertence o futuro.” Reafirmaram, ainda nesta Declaração do Milênio: respeitar a igualdade e soberania de todos os Estados, a sua integridade territorial e independência política; a não ingerência nos assuntos internos dos Estados; a cooperação internacional para resolver os problemas internacionais de caráter econômico, social, cultural ou humanitário. (ONU, 2000, p. 1-2).

Assim, imbuídos desses princípios, consensos e compromissos e, à exemplo da Declaração anterior de Dakar, esta Declaração do Milênio, também reafirmou os princípios defendidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, que no ano de 1998 completou cinquenta anos. Nessas configurações, os oito objetivos-chave estabelecidos para o novo milênio, foram: 1) Erradicar a pobreza extrema e a fome; 2) Alcançar a Educação primária universal; 3) Promover a capacidade de gênero e capacitar as mulheres; 4) Reduzir a mortalidade infantil; 5) Melhorar a saúde materna; 6) Combater o HIV/AIDS, a Malária e outras doenças; 7) Assegurar a sustentabilidade ambiental e; 8) Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento. (RELATORIO ODM, 2015, p. 4-8). A síntese desses objetivos e metas foi extraída do *site* da Organização das Nações Unidas e disposta no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 Objetivos e Metas da Declaração do Milênio

<b>Objetivos e Metas (da Declaração do Milênio)</b>
<b>Objetivo 1: Erradicar a pobreza extrema e a fome</b>
Meta 1. R: Reduzir pela metade, entre 1990 e 2015, a proporção de pessoas cuja renda é inferior a um dólar por dia
Meta 1. B: Alcançar o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos, incluindo as mulheres e os jovens
Meta 1.C: Reduzir pela metade, entre 1990 e 2015, a proporção de pessoas que sofrem de fome
<b>Objetivo 2: Alcançar a educação primária universal</b>
Meta 2.A: Assegurar que, até 2015, as crianças em todos os lugares, meninos e meninas, possam concluir um curso completo de ensino primário
<b>Objetivo 3: Promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres</b>
Meta 3.A: Eliminar a disparidade de gênero no ensino primário e secundário, de preferência até 2005, e em todos os níveis de ensino o mais tardar em 2015
<b>Objetivo 4: Reduzir a mortalidade infantil</b>
Meta 4.A: Reduzir em dois terços, entre 1990 e 2015, a taxa de mortalidade de menores de cinco anos
<b>Objetivo 5: Melhorar a saúde materna</b>
Meta 5.A: Reduzir em três quartos, entre 1990 e 2015, o rácio de mortalidade materna
Meta 5.B: Alcançar, até 2015, o acesso universal à saúde reprodutiva
<b>Objetivo 6: Combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças</b>
Meta 6.A: Ter parado até 2015 e começado a reverter a propagação do HIV/AIDS
Meta 6.B: Alcançar, até 2010, o acesso universal ao tratamento do VIH/SIDA para todos aqueles que dele

necessitem
Meta 6.C: Ter parado até 2015 e começado a reverter a incidência de malária e outras doenças importantes
<b>Objetivo 7: Garantir a sustentabilidade ambiental</b>
Meta 7.A: Integrar os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programas dos países e reverter a perda de recursos Ambientais;
Meta 7.B: Reduzir a perda de biodiversidade, alcançando, até 2010, uma redução significativa na taxa de perda
Meta 7.C: Reduzir para metade, até 2015, a proporção de pessoas sem acesso sustentável a água potável e saneamento básico
Meta 7.D: Até 2020, ter alcançado uma melhoria significativa na vida de pelo menos 100 milhões de moradores de favelas
<b>Objetivo 8: Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento</b>
Meta 8.A: Desenvolver ainda mais um sistema comercial e financeiro aberto, baseado em regras, previsível e não discriminatório; Inclui um compromisso com a boa governação, o desenvolvimento e a redução da pobreza – tanto a nível nacional como internacional;
Meta 8.B: Dar resposta às necessidades especiais dos países menos desenvolvidos; Inclui: acesso livre de direitos aduaneiros e contingentes para as exportações dos países menos desenvolvidos; programa reforçado de redução da dívida dos países pobres altamente endividados (PPAE) e anulação da dívida bilateral oficial; e uma APD mais generosa para os países comprometidos com a redução da pobreza;
Meta 8.C: Abordar as necessidades especiais dos países em desenvolvimento sem litoral e dos pequenos Estados insulares em desenvolvimento (através do Programa de Ação para o Desenvolvimento Sustentável dos Pequenos Estados Insulares em Desenvolvimento e dos resultados da vigésima segunda sessão extraordinária da Assembleia Geral);
Meta 8.D: Lidar de forma abrangente com os problemas da dívida dos países em desenvolvimento através de medidas nacionais e internacionais, a fim de tornar a dívida sustentável a longo prazo

Fonte: Divisão de Estatística das Nações Unidas (2008).

No Brasil, o Decreto Presidencial de 31 de outubro de 2003, instituiu o “Grupo Técnico para Acompanhamento das Metas e Objetivos de Desenvolvimento do Milênio,” cuja atribuição era adaptar os ODMs às metas, e o conjunto de indicadores à realidade brasileira. Assim, adaptados do documento internacional, foram estabelecidos os oito ODMs do Brasil: 1) Acabar com a fome e a miséria; 2) Educação básica de qualidade para todos; 3) Igualdade entre os sexos e valorização da mulher; 4) Redução da mortalidade Infantil; 5) Melhorar a saúde das gestantes, 6) Combater a AIDS, a Malária e outras doenças; 7) Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente e, 8) Todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento. O quadro a seguir (quadro 3), mostra os ODMs apresentados na Declaração do Milênio das Nações Unidas e como ficaram após adequação à realidade brasileira:

Quadro 3 – ODMs global e ODMs adaptados à realidade brasileira

<b>ODMs GLOBAL</b>	<b>ODMs NACIONAL</b>
Erradicar a pobreza extrema e a fome	Acabar com a fome e a miséria
Alcançar a educação primária universal	Educação básica de qualidade para todos



Promover a igualdade de gênero e empoderar as mulheres	Igualdade entre os sexos e valorização da mulher
Reduzir a mortalidade infantil	Redução da mortalidade Infantil
Melhorar a saúde materna	Melhorar a saúde das gestantes
Combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças	Combater a AIDS, a Malária e outras doenças
Garantir a sustentabilidade ambiental	Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente
Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento	Todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento

Fonte: Adaptado da Divisão de Estatística das Nações Unidas (2008) e do Relatório de Acompanhamento dos ODMs (2010).

O trabalho deste grupo técnico resultou em cinco Relatórios Nacionais de Acompanhamento, em parceria com instituições do Governo Federal e agências que integram a ONU. Um desses Relatórios foi o Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, produzido em março de 2010 pelo referido Grupo Técnico em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégico do Governo Federal brasileiro. Dados desse relatório dão conta de que o Brasil atingiu excelentes resultados e aparece como um líder em muitas áreas. (RELATÓRIO NACIONAL DE ACOMPANHAMENTO DOS ODMs, 2010, p. 10).

Quanto ao ODM 2, que trata da Universalização da Educação Primária, destaca-se que havia uma única meta a ser alcançada, a qual estabelecia até 2015, garantir que meninos e meninas tivessem a oportunidade de terminar o ensino primário (ONU, 2015). Sobre esta meta, o Relatório dos ODMs 2015 da ONU indicou que não foi alcançada no tempo estimado, porém, segundo Roma (2015, p. 35), o referido relatório apontou outros progressos que foram avaliados como promissores, à exemplo da expansão do ensino primário. Nos países desenvolvidos a taxa de alfabetização entre jovens de 14 a 24 anos aumentou globalmente, de 83% para 91%, entre 1990 e 2015, respectivamente.

No entanto, apesar dos progressos apontados no relatório, cabe problematizar que nos países em desenvolvimento, muitas crianças em idade escolar não frequentam a escola e, muitas que iniciam não concluem, isso aliado à pobreza aumenta em 4 vezes a probabilidade de não serem escolarizadas em detrimento daquelas oriundas de famílias consideradas ricas, além dos milhões de pessoas com 15 anos ou mais que são analfabetas, especificamente no Brasil.

No âmbito da educação brasileira, os ODMs implicaram em diversas ações por parte do Governo Federal, todas elas para atender o compromisso de universalizar o acesso à educação obrigatória. Nesse contexto, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007), com vistas a melhorar a qualidade no ensino, bem como o Plano de Metas Compromissos Todos Pela Educação, instituído pelo Decreto n. 6.904/2007 (BRASIL, 2007), que estabelece programas e ações a serem implementadas em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados.

Outras ações também foram implementadas: o Programa mais Educação, com vistas a implantação da educação de tempo integral; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009) e o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, com foco na Educação à Distância. Houve ainda a aprovação da Lei que criou o piso salarial nacional para professores, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB), instituído pela Lei n. 11. 494/2007, a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a implantação do Prova Brasil e do Provinha Brasil e a ampliação da obrigatoriedade da educação à faixa de 4 a 17 anos, por meio da Emenda Constitucional n. 59 a partir de 2009 (BRASIL, 2009).

Além disso, este relatório nacional, apontou a região Nordeste com a que concentrava maior número de analfabetos, bem como ressaltou a distância que separa os jovens das áreas urbanas, dos jovens do campo. No que concerne à Educação de Jovens e Adultos, mais uma vez a ênfase foi no combate ao analfabetismo, de tal modo que em 2003 foi criado o Programa Brasil Alfabetizado. (RELATÓRIO NACIONAL DE ACOMPANHAMENTO DOS ODMs, 2010).

Próximo de completar o seu tempo de vigência os relatórios que avaliam a execução dos ODMs sinalizaram nos resultados globais, que embora ainda houvesse muito a ser feito, os países estavam no caminho para atingir os ODMs. Quanto ao Brasil, o Relatório Nacional de Acompanhamento dos ODMs apontou avanços consideráveis e o cumprimento de grande parte das metas estabelecidas. Segundo o referido relatório, em algumas áreas o Brasil definiu para si próprio metas mais ambiciosas do que as previstas nas Metas do Milênio e isso fortaleceu a parceria e o reconhecimento do país com o sistema das Nações Unidas.

No Brasil, especificamente na EJA, o relatório da ONU (2015) aponta que o percentual de jovens de 15 a 24 anos com pelo menos seis anos de estudo completo, subiu de 59,9%, em 1990, para 84%, em 2012. Contudo, a concretização de algumas metas dos

ODMS e em particular a única meta do ODM 2, que trata da educação em âmbito global e nacional, deixou lacunas e com elas, milhares de pessoas foram deixadas para trás, sobretudo os mais pobres e desfavorecidos, devido ao sexo, idade, deficiência, etnia ou localização geográfica. Ainda no referido relatório, são destacadas questões como desigualdade de gênero; disparidades entre agregados mais pobres e mais ricos, entre zonas rurais e urbanas; alterações climáticas e degradação ambiental; deslocamento de populações devido à conflitos; pobreza, fome e falta de acesso a serviços básicos. Essas questões se mostraram inacabadas e que precisam ser retomadas nos compromissos globais para os próximos anos.

Ressalta-se que o contexto histórico político brasileiro em que se estabeleceram as bases dos ODMs, abrangem todo o mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva ((2003-2006 e 2007-2010), como também o da Presidente Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016). Esse destaque ocorre porque, em concordância com Fraga (2017, p. 23), verifica-se que as políticas neoliberais se mundializaram na era globalizada, mesmo em governos “progressistas” sob os quais havia expectativas de rupturas.

Com essas configurações, buscou-se também, nesta pesquisa, por meio da técnica nuvem de palavras, localizar os registros demarcatórios dos comandos propagados na Declaração que trata dos ODMs, comparados com a agenda anterior de EPT para identificar interseções e continuidades. Pode-se observar com isso o uso recorrente de determinados termos/expressões que imprimiram ao documento internacional, as intencionalidades e o perfil do projeto esperado para a educação.

Figura 1 – Nuvem 1 de palavras recorrentes no Documento Educação para Todos: o Compromisso de Dakar



Fonte: Extraído do Documento Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2000).

Figura 2 – Nuvem 2 de palavras mais recorrentes na Agenda dos ODM (documento global)



Fonte: Extraído da Declaração do Milênio das ações Unidas (2015).

Ao observar as duas imagens, é possível identificar que metas estabelecidas na agenda anterior de EPT não foram alcançadas, sendo, portanto, postergadas, para a agenda seguinte, como é o caso de “desenvolvimento,” colocado na agenda anterior como resultado dos esforços advindos da educação. Assim, na agenda que apresenta os ODMs já é possível ver com destaque o “desenvolvimento,” em primeiro plano, desta feita como sinônimo de combate à pobreza e garantia de direitos, sendo a educação um desses direitos a serem alcançados.

Nesse contexto reforça-se a ideia apresentada no início desse estudo por Deker e Evangelista (2019), ao associarem as concepções humanistas trazidas nesses documentos globais e, especialmente neste documento do Milênio, ao “canto da sereia.” A analogia se justifica por apresentar uma narrativa que usa termos recorrentes das pautas dos movimentos sociais, desta vez, para mascarar reais interesse. São termos como: pobreza, direitos, justiça, igualdade, humanos, os quais agregam, sobretudo, valor simbólico de auxílio oriundo da principal organização internacional de onde partem os documentos: a UNESCO.

Destaca-se ainda, que na Nuvem 2 não constam os termos jovens e adultos, contudo, há que se destacar no documento do Milênio, a presença de objetivos, que embora genéricos, deveriam contemplar esses grupos etários, à exemplo o Objetivo 2, que versa sobre alcançar a educação primária universal. Todavia ao analisar as suas metas, nota-se, mais uma vez, a

restrição na oferta e conclusão, asseguradas às crianças (meninos e meninas), em todos os lugares, o que reforça a subalternidade a que é submetida à política educativa para estudantes jovens e adultos, mesmo considerando um cenário cujos índices são preocupantes e também impactam no desenvolvimento do país.

Nessas configurações e com a aproximação do final do prazo de 15 anos de vigência da agenda Global que tratou dos objetivos de desenvolvimento do Milênio, chegou-se ao momento de pensar a próxima agenda que irá substituí-la. Isso será, então, tratado na sequência, na seção intitulada a *Agenda 2030 sob um olhar atento aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4): direcionamentos para a EJA*, na qual serão apresentados os objetivos, metas e estratégias da Agenda global 2030, voltados para essa modalidade de ensino da Educação Básica, indicando a partir disso, as aproximações e interseções com os compromissos das agendas globais anteriores e as matrizes demarcatórias para as políticas educativas para essa modalidade.

### **1.3 A AGENDA 2030 SOB UM OLHAR ATENTO AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS 4): DIRECIONAMENTOS PARA A EJA**

Para a ONU, a Agenda 2030 configura um “plano de ação para o planeta e para a prosperidade,” no qual todas as partes envolvidas são movidas pelo interesse de erradicar a pobreza, incluindo a pobreza extrema. Para tal organização, este interesse representa o maior desafio global a ser enfrentado, uma vez que é reconhecido como requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. (NAÇÕES UNIDAS, 2022).

Considerando essa lógica, a ideia de desenvolvimento sustentável, defendida pela agenda global 2030, remonta à década de 1990 em que os problemas ambientais ganharam destaque e marcaram mudanças significativas decorrentes dos alertas despertados na Conferência de Estocolmo<sup>3</sup>, a respeito da crise ambiental que ameaçava o planeta. Esses alertas foram retomados anos depois, na ocasião da Conferência Rio+20, como ficou conhecida pela sede no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro em 1992. Na Rio+20, o mote dos debates era o modelo insuficiente de desenvolvimento, o qual não respondia aos desafios de superação da pobreza e desigualdade, como também os novos desafios ambientais para alcançar um desenvolvimento sustentável no século XXI. Para Guimarães e Fontoura (2012,

---

<sup>3</sup> Conferência das Nações Unidas realizada no período de 5 a 16 de junho de 1972, na capital da Suécia, Estocolmo que tratou de pautas relacionadas à degradação do meio ambiente.

p. 510), isso despertava a atenção dos governos já que a depredação contínua do meio ambiente global era vista como padrão insustentável de consumo, especialmente nos países industrializados.

Ao considerar esse padrão insustentável de consumo, a “nova” agenda global, consagrou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, introduzindo novos conceitos em convenções e tratados multilaterais sobre o meio ambiente, o que envolvia novos atores não estatais, privados e da sociedade civil e cujos princípios baseavam-se em “responsabilidades comuns, porém diferenciadas,” “quem contamina, paga”, dentre outros. (NAÇÕES UNIDAS, 2022). Nessas configurações, foram instituídos 17 objetivos de desenvolvimento sustentável definidos pela ONU e que compõem a Agenda global 2030, conforme exposto na figura 3 abaixo.

Figura 3 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável elaborado pela ONU



Fonte: Nações Unidas (2023).

Cumprir lembrar que esses 17 ODSs resultaram da revisão, discussão, reedição e ampliação dos acordos produzidos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), da Conferência Rio+20 (1992) e da Declaração Mundial para o Desenvolvimento do Milênio (2000). Para Souza e Shiroma (2022, p. 2-3), a Declaração de Incheon, que compõe a Agenda 2030, reúne um conjunto de metas que buscam conduzir as nações ao desenvolvimento sustentável, porém a compreensão de sustentabilidade, refletida no documento, reduz a discussão do tema à busca por uma conjunção harmônica entre economia, política e condições ecológicas e nessas configurações, avaliam as referidas

autoras, o meio ambiente não é considerado como um produto histórico das relações concretas.

Ao que parece, o apelo que inicialmente congregou as nações do mundo inteiro para o desenvolvimento sustentável e a diminuição da pobreza, por intermédio da conscientização ecológica, precisou buscar outros espaços para se consolidar, o que ocorreu por meio da escola pública, reconhecida como solo fértil para isso. (SOUZA e SHIROMA, 2022, p. 3). Nesse sentido, o Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (2015), documento que compõe a Declaração de Incheon, apresenta os caminhos, as ações, as parcerias e as responsabilizações para o alcance desse ODS 4 e, assim, de acordo com a UNESCO (2015), estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos.

Nessa nova perspectiva, a educação é apontada como o caminho para a mudança, de tal modo que a principal promessa do ODS 4 é assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. (UNESCO, 2015). A propagação desse ODS 4, ocorre como um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e prosperidade. (NAÇÕES UNIDAS, BRASIL, 2022).

Implementar o ODS 4, como já mencionado, exigiu a retomada das ações não alcançadas pelas declarações internacionais anteriores, sobretudo a de ODM. Essas ações não alcançadas tiveram destaque no Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio de 2015, produzido pelas Nações Unidas, e que indicava que ao final do prazo de 15 anos, os resultados globais mostraram avanços consideráveis, que salvaram e melhoraram a vida de milhões de pessoas, como também reconheceram as assimetrias na concretização dessas ações dada as condições de desenvolvimento (ou falta deste) em muitas áreas. (NAÇÕES UNIDAS, 2015).

Essa análise já havia sido apontada, anteriormente, no Relatório Nacional de Acompanhamento dos ODMs (2010), produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Secretaria de Planejamento e Investimento Estratégico (SPI/MP), segundo o qual, a meta de reduzir a pobreza à metade até 2015 foi alcançada pelo Brasil em 2007 e superada em 2008. Isto ocorreu devido a força de políticas sociais advindas do Governo Federal brasileiro, à exemplo do Programa Fome Zero e o Bolsa-Família, criados em 2003, assim como pela expansão do Sistema Único de Saúde (SUS), que resultou em

redução importante na mortalidade infantil. No campo da educação, os indicadores do IPEA (2010) mostraram que mais crianças foram matriculadas nas escolas.

Mesmo com essas conquistas, o Relatório nacional destacou que os avanços ocorreram de forma desigual pelo país, uma vez que gênero, raça, etnia, e local de nascimento são, ainda hoje, em grande parte, determinantes para a garantia ou não de direitos, não somente no Brasil, mas em todo o Mundo. Nessas configurações, tornar a educação um direito universal pressupõe enfrentar desafios que envolvem rupturas tecnológicas, mudanças climáticas, conflitos, deslocamentos forçados de pessoas, intolerância, ódio, todos estes espalhando diferentes formas de exclusão que tende a deixar muitos para trás, conforme ressaltou o Relatório de monitoramento global da educação 2020.

Foram as lacunas apresentadas no Relatório Nacional (2010) de acompanhamento dos ODMs e no Relatório (2015) sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, produzido pelas Nações Unidas, que a UNESCO, junto com o UNICEF, Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para Atividades Populacionais (UNFPA), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ONU Mulheres e a Agencia da ONU para os Refugiados (ACNUR), que levaram à organização do Fórum Mundial de Educação 2015, ocorrido em Incheon, na Coreia do Sul, entre os dias 19 e 22 de maio de 2015.

O referido Fórum contou com mais de 1.600 (um mil e seiscentos) participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado. Deste evento, resultou a Declaração de Incheon para a Educação 2030, a qual estabelece uma **nova** visão para a educação para os próximos 15 anos, tendo a UNESCO, como a agência especializada da ONU para tratar dos assuntos relacionados à educação, ciência e cultura, e portanto, o órgão responsável por coordenar a execução dos compromissos estabelecidos, neste documento, na América Latina e no Caribe. (UNESCO, 2015, grifo nosso).

A Declaração de Incheon é o documento que direciona tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, para estabelecer o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos, os quais irão compor a agenda da educação 2030, cujo compromisso principal é assegurar que os desafios globais e nacionais para a educação sejam alcançados. O documento entende a educação mais uma vez reconhecida como “principal impulsionadora para o desenvolvimento e para o alcance de outros objetivos.” (UNESCO, 2015).



Embora, nesse apelo global em que se configura a Declaração de Incheon, sejam congregadas instâncias como a sociedade civil, partes interessadas, atores não estatais, professores e educadores, setor privado, comunidades e famílias, todos nomeados por Souza e Shiroma (2022, p. 13) como “parceiros fortes”, ou ainda, “atores-chaves,” há que se destacar o papel estratégico do Estado, concebido no documento em análise, como o responsável pela educação e “guardião” do gerenciamento e do financiamento eficiente. Nessas condições é que o documento apresenta a educação como um “bem público” a ser defendido por todos que, engajados nessa “empreitada,” devem cumprir a agenda global para a educação. (UNESCO, 2015, p. 15).

Nesses termos, para a UNESCO (2015) a Declaração de Incheon inspira-se em uma “visão “humanista da educação e do desenvolvimento, assentada nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas.” Neste contexto, a Educação, passa a ser também considerada essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável e, portanto, elemento-chave para atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza.

Ao atribuir esse protagonismo à educação, a Declaração de Incheon suscita aos países interessados pela proposta de desenvolvimento, assumirem estratégias que promovam as reformas necessárias no sistema educacional, baseadas em evidências, ou seja, nos mecanismos de controle de resultados. Neste cenário, as organizações sociais surgem como “provedoras de serviços educacionais,” consolidando-se como parte interessada nesse desenvolvimento. (SOUZA; SHIROMA, 2022, p. 23).

Destaca-se que na Declaração de Incheon, a aprendizagem, é concebida à luz de uma abordagem de educação ao longo da vida. Sobre isso, nota-se a existência de vasta literatura, algumas dissonantes da compreensão do que realmente significa esse paradigma. No decorrer desse estudo, são evidenciadas algumas das diferentes inferências acerca desse princípio. Por ora, registra-se a análise construída por Souza e Shiroma (2022) e por Oliveira I (2011).

Para Souza e Shiroma (2022, p. 17), ao propor promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, o documento de Incheon restringe o conceito inicial de educação ao longo da vida, a um tipo de educação que se propõe a estabelecer uma gama de conhecimentos e habilidades que atendem o mercado de trabalho, os quais podem ser apreendidos dentro e fora da escola. Nesse sentido, ao mesmo tempo que o documento

de Incheon restringe o conceito de educação ao longo da vida, ao incluir o termo aprendizagem, amplia as oportunidades de atuação das instâncias “parceiras,” conclamadas a cumprirem a agenda global, uma vez que o referido documento reconhece diferentes espaços nos quais a “aprendizagem” pode ser ofertada. A Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), por exemplo, é a materialidade dessa lógica, ao apresentar em seu artigo 36, os itinerários formativos.

Para Oliveira I. (2011) o conceito de educação ao longo da vida, vem se amalgamando às ações e documentos voltados para a EJA, em diferentes tempos históricos, seja como educação e aprendizagem ao longo da vida; ou como educação ao longo da vida. Para além do efeito semântico soar semelhante, Vieira (2008, p. 17) considera que se trata de apropriações que reúnem distintas finalidades.

Essas finalidades são entendidas por Oliveira I. (2011, p. 8), ora como indispensáveis “à própria sobrevivência da humanidade” e fundamentais” para o exercício da cidadania e para o processo de inclusão social,” ora como “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador fundamental para resolver os desafios educacionais,” dentre os quais se instala a EJA, ou ainda, relacionando à Educação de pessoas com necessidades especiais, como será abordado mais adiante. Dissonâncias a parte, o fato é que o termo educação ao longo da vida, está presente como referencial nos principais documentos orientadores da política educacional e, em particular naqueles voltados à EJA.

A Declaração de Incheon, compromete-se ainda, em “proporcionar oportunidade de educação para o grande número de crianças e adolescentes fora da escola, de modo a garantir que **todas as crianças estejam na escola aprendendo.**” Assim, ao propor uma agenda de educação transformadora, o documento traz como compromisso a garantia da inclusão e a equidade, sobre os quais os países signatários da UNESCO, comprometem-se em enfrentar todas as formas de exclusão, marginalização, disparidades e desigualdades no acesso, participação e resultados de aprendizagem, mesmo que para isso seja necessário fazer mudanças nas políticas de educação, de modo que “**ninguém seja deixado para trás,**” slogan repetido à exaustão, diga-se de passagem. (UNESCO, 2015, grifo nosso).

Souza e Shiroma (2022, p. 19) alertam que o documento de Incheon propaga a ideia de que por meio da educação é possível mitigar desigualdades, e sob essas condições deve ser ofertada em formatos que se ajustem às necessidades de mercado, como é o caso da educação à distância e o uso de tecnologias móveis, por exemplo. Além disso, as referidas autoras ressaltam que nessa lógica, a teoria do capital humano seria atualizada, resultando

na indução de reformas educacionais que viessem atender, em nome do desenvolvimento sustentável, a força de trabalho que o mercado requer. Neste sentido, estão incluídas nas reformas as políticas, planejamento e ambientes de aprendizagem sensíveis, bem como a formação de professores e o currículo.

Na corrida por atender a essa lógica global, nota-se a inclusão do termo qualidade, apresentado no documento de Incheon, como um compromisso que está diretamente ligado aos resultados de aprendizagem e ao mecanismo para medir o progresso. Neste ínterim, vale considerar a seguinte análise de Contreras (2002, p. 23):

Atualmente, todo programa, toda política, toda pesquisa, toda reivindicação educativa é feita em nome da qualidade. É evidente que todos estão de acordo com tal aspiração. Contudo, citá-la sem mais nem menos, é às vezes um recurso para não defini-la, ou seja, para não esclarecer em que consiste, que aspirações traduz. Remeter à expressão ‘qualidade da educação’, em vez de explicitar seus diversos conteúdos e significados para diferentes pessoas e em diferentes posições ideológicas, é uma forma de pressionar um consenso sem permitir discussão.

Verifica-se no excerto que a disseminação desse conceito, embora represente um desejo em comum, não é clara, na mesma proporção, quanto ao seu entendimento. Dessa forma, embora haja dissonância na compreensão desse termo, o fato é que ele permeia as normativas nacionais, à exemplo a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206, inciso sétimo, quando afirma que o *ensino será ministrado com a garantia de padrão de qualidade*. Mais adiante, no artigo 211 §1º do texto constitucional, que trata do regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a referência a esse termo fala da existência de um *padrão mínimo da qualidade do ensino*. Nesse mesmo caminho, a LDB 9394/1996, assegura o conceito de qualidade, e do mesmo modo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, incorporaram a *ideia de garantia do direito a uma escola de qualidade, padrões mínimos a serem estabelecidos para a qualidade de ensino*. (JEFFREY e LEITE, 2016, p. 12-13)

Como se pode inferir, a garantia da educação como direito se propaga nos documentos oficiais nacionais e internacionais, atrelada à indicadores de qualidade que, contraditoriamente, nem sempre são possíveis de serem alcançados, resultando com isso, em avaliações que desqualificam, essencialmente a educação ofertada pelo setor público em detrimento do setor privado. Um outro compromisso impresso na Declaração de Incheon, trata da formação de professores e educadores, sendo reportados, por meio de termos como “empoderados,” “recrutados,” “treinados,” “qualificados,” “motivados” e “apoiados,” de

modo a garantir a eficiência e eficácia. É uma tradução da formação almejada pelo projeto global que reduz a educação à aprendizagem de habilidades e competências na leitura, escrita e matemática, requisitos que respondem aos desafios globais de formar os estudantes para a cidadania global, os direitos humanos e, que conduzam ao alcance da agenda de desenvolvimento sustentável pós-2015. (UNESCO, 2015).

Essa formação, no âmbito da educação ao longo da vida para todos, apresentada na Declaração de Incheon, envolve habilidades técnicas e profissionais, por meio de oferta flexível dos percursos de aprendizagem e reconhece a avaliação e a certificação do conhecimento, das habilidades e competências advindas tanto da educação formal, quanto da educação informal. Para os jovens e adultos, particularmente, o documento compromete-se em garantir que estes, especialmente as meninas e as mulheres, alcancem os níveis de proficiência em habilidades básicas em alfabetização e matemática, sendo fortalecido para isso, o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC), responsáveis por disseminar o conhecimento, o acesso à informação e à aprendizagem de qualidade, como forma de prestação mais eficiente de serviços.

Para o alcance de tudo isso, o referido documento propõe aos governos, o estabelecimento de marcos legais e políticos que promovam a governança, as parcerias e o apoio à participação de todas as partes interessadas. Isso exige políticas, planejamentos, acordos e financiamento, endereçados particularmente aos países que se mostram distantes de alcançar a propalada educação de qualidade para todos. A esse respeito, propõe-se aumentar a despesa pública em educação e estimular a adesão aos indicadores internacionais e regionais que cubram tais despesas em educação. (UNESCO, 2015).

Acerca desse aumento da despesa pública, reforça-se o apoio dos países desenvolvidos, dos doadores tradicionais e emergentes, dos países de renda média e dos mecanismos de financiamento internacional, para que aumentem os recursos para a educação, e do mesmo modo que ajustem suas agendas às necessidades e às prioridades dos países de renda baixa. Este apoio pode vir de forma individual ou coletiva, por meio de assessoramento técnico, desenvolvimento da capacidade nacional e apoio financeiro. Se estabelece com isso, a Parceria Global para a Educação, como uma plataforma de financiamento que envolve múltiplas partes interessadas de um mecanismo de coordenação mundial. (UNESCO, 2015).

Além disso, o documento orienta que sejam destravadas todas as fontes potenciais para alcançar o direito à educação. Neste sentido, para Souza e Shiroma (2022, p. 20),

legitima-se a crescente participação de organizações privadas nos espaços públicos e sua ingerência nas políticas públicas. Dessa forma, o documento de Incheon vem orientando caminhos e ações para alcançar o objetivo de desenvolvimento sustentável, conforme mostra o quadro 4:

Quadro 4 - Metas do ODS4 para a Educação

Metas da Agenda 2030 para a EDUCAÇÃO	
Meta 4.1	Garantir que todas as meninas e meninos completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.
Meta 4.2	Garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-primária, de modo que estejam preparados para a educação primária.
Meta 4.3	Assegurar a igualdade de acesso para todas as mulheres e homens a uma educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, inclusive a universidade.
Meta 4.4	Aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo.
Meta 4.5	Eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiências, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.
Meta 4.6	Garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, tanto homens como mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido conhecimentos básicos em matemática.
Meta 4.7	Garantir que todos os alunos adquiram as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: Adaptado da UNESCO, Declaração de Incheon, 2015 (grifo nosso).

Ao analisar o panorama das metas do ODS4 apresentado neste quadro 4, percebe-se que educação primária e os resultados de aprendizagem, continuam sendo foco dos compromissos internacionais, reforçando o que havia sido proposto na Agenda de EPT (1990). Destaca-se que, ao contrário das agendas anteriores, desta vez foram apresentadas metas específicas para jovens e adultos (4.4 e 4.6), o que reforça a ideia de retomada das lacunas deixadas pelas agendas anteriores. Contudo, isso não significa que houve alteração no cenário das políticas que são consideradas prioritárias para o setor público e rentáveis para o setor privado. O foco continua sendo a educação das crianças e adolescentes.

Além disso, nota-se no referido documento, o caráter privatista atribuído à Educação Técnica, Profissional e Superior, proposto na meta 4.3 e reforçada na meta 4.5, sobretudo



a educação. Isso, na opinião do referido autor, se traduz em mais parcerias e diferentes pontos de vista sobre a educação e a formação. Não à toa, a Declaração de Incheon, documento que reúne as intenções que compõem a Agenda 2030, congrega um estatuto mundial que ganha a adesão das nações, em torno do consenso que propugna o desenvolvimento sustentável. Alcançar esse objetivo, requer um Estado que conduza as políticas educacionais para a mesma direção e fazer isso envolve reformular e fortalecer políticas, planos, legislações e sistemas, que na sua aparência desenhem um cenário em que todos e todas estão incluídos equitativamente, como mostra a referida nuvem de palavras e, contraditoriamente, na sua essência, contemplem somente aqueles cujo investimento mostra-se rentável, e este não é o caso dos jovens e adultos da EJA.

Assim, baseada no legado de Jomtien e Dakar, a Declaração de Incheon se assenta na narrativa que reforça o compromisso com a transformação de vidas por meio de uma nova visão para a educação, com ações ousadas e inovadoras a serem alcançadas até 2030 (UNESCO, 2015). Este cenário será apresentado na sequência, por meio de uma abordagem que localizou as normativas e as políticas para a EJA alinhadas às metas 4.4 e 4.6 do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, considerando para isso, o tempo histórico de 2015 a 2022.

### 1.3.1 Configurações do ODS4 no cenário educacional brasileiro

Para a implementação dos ODSs, a ONU incentiva os países a fazerem a adaptação dos mesmos às suas realidades, desde que não reduzam a magnitude e abrangência da agenda global (IPEA, 2018, p. 13). Neste sentido, o Governo Federal brasileiro, para cumprir uma estratégia da Agenda 2030, instituiu por meio do Decreto n. 8.892, de 27 de outubro de 2016, a Comissão Nacional para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (CNODS).

Esta comissão tinha por finalidade “nacionalizar” as metas e os indicadores globais à realidade brasileira. Com este fim, a primeira tarefa da CNODS foi elaborar fichas técnicas contendo informações como: tipo de meta (finalística ou de implementação); aplicabilidade à realidade nacional; nível de precisão do texto; necessidade de adequação; condições de acompanhamento; identificação de órgãos públicos que irão contribuir para o alcance da meta; e seleção de outras metas que se relacionam com a meta específica. No que se refere ao tipo de meta (finalística ou de implementação), o documento esclarece que:

Metas finalísticas são aquelas cujo objeto relacionam-se diretamente (imediatamente) para o alcance do ODS específico e; metas de implementação referem-se a recursos humanos, financeiros, tecnológicos e de governança (arranjo institucional e ferramentas: legislação, planos, políticas públicas, programas, etc.) necessários ao alcance do ODS. (IPEA, 2018, p. 117)

Decorrido um ano de sua criação, em outubro de 2017 a CNODS apresentou o seu Plano de ação para o interstício de 2017 a 2019, contendo a adequação das 169 metas dos ODSs e seus respectivos indicadores globais à realidade brasileira e, para isso contou com a assessoria do IPEA e IBGE. Essa “nacionalização” das metas levou em consideração requisitos como: aderência às metas globais; objetividade; respeito aos compromissos nacionais e internacionais anteriormente assumidos pelo governo brasileiro; coerência com os planos nacionais aprovados pelo congresso Nacional (PPA e outros) e observância às desigualdades de gênero, de raça, de etnia, de geração, de condições econômicas, dentre outras. (IPEA, 2018, p. 19).

Segundo dados do IPEA (2018, p. 20), como resultado desse trabalho, do total de 169 metas globais encaminhadas pela ONU, 167 foram mantidas pelo Brasil. Dessas 167, 39 mantiveram o texto original e 128 foram adequadas à realidade brasileira. Foram ainda, adicionadas 8 metas, totalizando 175 metas nacionais. Para fins desta pesquisa, o quadro 5 a seguir mostrará o resultado das adequações realizadas pela CNODS, especificamente para as metas do ODS4, que propõe “assegurar a Educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (UNESCO, 2015).

Quadro 5 – Metas do ODS4 adaptadas pela CNODS à realidade brasileira

Metas Globais da Agenda 2030 para a Educação		Metas nacionais da Agenda 2030 para a Educação adaptadas à realidade brasileira
<b>Meta 4.1</b>	Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem uma educação primária e secundária gratuita, equitativa e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.	Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino fundamental e médio, equitativo e de qualidade, na idade adequada, assegurando a oferta gratuita na rede pública e que conduza a resultados de aprendizagem satisfatórios e relevantes.
<b>Meta 4.2</b>	Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-primária, de modo que estejam preparados para a educação primária.	Até 2030, assegurar a todas as meninas e meninos o desenvolvimento integral na primeira infância, acesso a cuidados e à educação infantil de qualidade, de modo que estejam preparados para o ensino fundamental.
<b>Meta 4.3</b>	Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todas as mulheres e homens a uma <b>educação técnica, profissional e superior de qualidade</b> , a preços acessíveis, inclusive a universidade.	Até 2030, assegurar a equidade (gênero, raça, renda, território e outros) de acesso e permanência à educação profissional e à educação superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços acessíveis.
<b>Meta 4.4</b>	Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham	Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham as <b>competências</b>



	<b>habilidades relevantes</b> , inclusive competências técnicas e profissionais, para o emprego, o trabalho decente e o empreendedorismo.	<b>necessárias</b> , sobretudo técnicas e profissionais, para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo.
<b>Meta 4.5</b>	Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiências, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.	Até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade.
<b>Meta 4.6</b>	Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, tanto homens como mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido <b>conhecimentos básicos em matemática</b> .	Até 2030, garantir que todos os jovens e adultos estejam alfabetizados, tendo adquirido os <b>conhecimentos básicos em leitura, escrita e matemática</b> .
<b>Meta 4.7</b>	Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram as habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.	Meta mantida sem alteração.
<b>Meta 4.A</b>	Construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.	Ofertar infraestrutura física escolar adequada às necessidades da criança, acessível às pessoas com deficiências e sensível ao gênero, que garanta a existência de ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.
<b>Meta 4.B</b>	Até 2030, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo disponíveis para os países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.	Até 2020, ampliar em 50% o número de vagas efetivamente preenchidas por alunos dos países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, tais como os países africanos de língua portuguesa e países latino-americanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos no Brasil.
<b>Meta 4.C</b>	Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.	Até 2030, assegurar que todos os professores da educação básica tenham formação específica na área de conhecimento em que atuam, promovendo a oferta de formação continuada, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, inclusive por meio de cooperação internacional.

Fonte: Adaptado do IPEA.

No contexto geral do quadro 5, o horizonte das metas globais foi mantido no documento nacional, porém apresentando novos objetivos, mais ousados do que os do documento internacional. Na EJA manteve-se a o foco na alfabetização e reforçou-se o projeto dos donos do capital por meio da formação técnica e profissional. Observa-se que o documento nacional manteve as mesmas estratégias orientadas pelo documento global da agenda 2030 (quadro 6).

Quadro 6 – Metas e Estratégias do ODS4 e Indicadores para a EJA

METAS	ESTRATÉGIAS
<p><b>4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham as competências necessárias, sobretudo técnicas e profissionais, para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo.</b></p>	<p><b>1.</b> Coletar e utilizar dados sobre a demanda em constante mudança de habilidades para guiar o desenvolvimento dessas mesmas habilidades, reduzir as disparidades e responder às mudanças do mercado de trabalho, dos contextos e das necessidades sociais, bem como responder às necessidades da “economia informal” e do desenvolvimento rural.</p>
	<p><b>2.</b> Engajar parceiros sociais no desenvolvimento e na oferta de programas de educação e formação que sejam holísticos e baseados em evidências. Garantir que os currículos de EFTP<sup>4</sup> e de programas de formação sejam de alta qualidade e incluam tanto habilidades relativas ao trabalho quanto habilidades não cognitivas/ transferíveis – inclusive habilidades de empreendedorismo e TIC – e que os Líderes e o corpo docente das instituições de EFTP, incluindo professores e empresas, sejam qualificados/certificados;</p>
	<p><b>3.</b> Promover o desenvolvimento de diferentes formas de treinamento e aprendizagem baseados no trabalho e na sala de aula, quando apropriado.</p>
	<p><b>4.</b>Garantir sistemas de controle da qualidade da EFTP transparentes e eficientes, e também desenvolver marcos de qualificações.</p>
	<p><b>5.</b>Promover a colaboração para melhorar a transparência e o reconhecimento transnacional de qualificações de EFTP para, assim, aumentar a qualidade dos programas de EFTP e possibilitar a mobilidade de trabalhadores e alunos, além de garantir que os programas de EFTP acompanhem o ritmo das demandas sempre em mudança do mercado de trabalho;</p>
	<p><b>6.</b>Promover caminhos flexíveis de aprendizagem tanto em contextos formais quanto não formais; permitir que os alunos acumulem e transfiram créditos por níveis de consecução; reconhecer, validar e acreditar aprendizagens anteriores; e estabelecer programas adequados de transição e serviços de consultoria e orientação profissional.</p>
<b>Indicador Global</b>	
<p>4.4.1 Percentual de jovens e adultos com habilidade em tecnologia da informação e comunicação (TIC), por tipo de habilidade.</p>	
<b>Indicadores Nacionais</b>	
<p>1. Percentual de jovens e adultos com formação profissional técnica de nível médio, por sexo e faixas etárias.</p>	
<p>2. Percentual de jovens e adultos com formação em nível superior, por sexo e faixas etárias.</p>	
<p><b>4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e adultos estejam</b></p>	<p><b>1.</b> Estabelecer abordagens setoriais e multissetoriais para elaborar planos e políticas de alfabetização, bem como orçamentos, por meio do fortalecimento da colaboração e da coordenação entre ministérios relevantes, incluindo os de educação, saúde, bem-estar social, trabalho, indústria e agricultura e também a</p>

<sup>4</sup> A sigla EFTP, de acordo com o documento, significa Educação e Formação Técnica e Profissional.

<b>alfabetizados, tendo adquirido os conhecimentos básicos em leitura, escrita e matemática.</b>	sociedade civil, o setor privado e parceiros bi e multilaterais que apoiem, na prática, a oferta descentralizada
	<b>2.</b> Garantir que programas de alfabetização e de ensino de habilidades básicas em matemática sejam, segundo mecanismos de avaliação nacionais, de alta qualidade, adaptados às necessidades dos alunos e baseados em seus conhecimentos e experiências anteriores. Para isso é necessário cuidado especial com cultura, língua, relacionamentos sociais e políticos e atividade econômica, com atenção particular a meninas e mulheres e também a grupos vulneráveis, além de empenho para conectar e integrar tais programas ao desenvolvimento de habilidades para trabalho e subsistência decentes como elementos essenciais da aprendizagem ao longo da vida.
	<b>3.</b> Expandir programas eficazes de alfabetização e capacitação de adultos envolvendo a parceria da sociedade civil e aproveitando suas experiências e boas práticas.
	<b>4.</b> Promover o uso de TIC, principalmente da tecnologia móvel, para programas de alfabetização e de ensino de matemática.
	<b>5.</b> Desenvolver marcos e ferramentas de análise da alfabetização para avaliar os níveis de proficiência com base nos resultados da aprendizagem. Isso demandará a definição de proficiência entre uma gama de contextos, incluindo habilidades para o trabalho e para a vida cotidiana.
	<b>6.</b> Estabelecer um sistema para coletar, analisar e compartilhar dados relevantes e atualizados sobre os níveis de alfabetização e as necessidades de alfabetização e habilidades básicas em matemática, desagregados por gênero e outros indicadores de marginalização
<b>Indicador Global (Nações Unidas)</b>	
4.6.1 Percentual da população de uma determinada faixa etária atingindo pelo menos um nível fixo de proficiência em (a) alfabetização e (b) competência numérica funcional, por sexo.	
<b>Indicadores Nacionais (IPEA)</b>	
1. Percentual de alfabetização da população de 15 anos ou mais, por sexo. 2. Percentual de alfabetização nas faixas etárias de 15 a 17 anos e de 18 a 24 anos, por sexo. 3. Percentual dos estudantes do ensino médio com conhecimento básico em matemática, por sexo.	

Fonte: Adaptado de Unesco, Declaração de Incheon, 2015 e do Documento IPEA (2018).

No que se refere à meta 4.4, o documento em estudo informa que é uma meta finalística, ou seja, seu objeto relaciona-se imediatamente para o alcance do ODS4. Acerca dessas adequações, observa-se a substituição do termo “habilidades relevantes,” por “competências necessárias,” que decorre devido a Comissão considerar que habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica capacidade adquirida. As competências, por outro lado, seriam um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam, por exemplo, uma função/profissão específica. Nessa configuração, a Comissão acredita que o conceito de competência é mais abrangente que o de habilidade, uma vez que este último (habilidade) pode tornar-se obsoleto com o avanço tecnológico. Quanto à substituição do termo “relevante,” por “necessárias,” deu-se por considerarem que o primeiro (relevante) é mais genérico que o segundo e, por isso, mais difícil de ser mensurado. (IPEA, 2018, p. 117).

Além disso, o documento esclarece o conceito do termo “competências necessárias”, referindo-se à habilidades relacionadas a uma função/profissão específica; já a expressão

“trabalho decente/trabalho digno” é utilizado por ser dessa forma que consta nos documentos oficiais do Ministério do Trabalho e assim, mantém nestes, o mesmo sentido que é utilizado pelo escritório brasileiro da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

No que concerne ao termo “remuneração equitativa”, segundo o documento do IPEA (2018), diz respeito à segurança no trabalho, proteção social para as famílias, melhores perspectivas de desenvolvimento pessoal e integração social, bem como igualdade de oportunidades e de tratamento para todas as mulheres e homens. Outro termo que chama atenção e merece destaque é “empreendedorismo,” que se refere à disposição ou capacidade de idealizar, coordenar e realizar projetos, serviços, negócios que envolvem inovações e riscos (IPEA, 2018, p. 118).

Para a implementação dessa meta, o documento aponta os órgãos do Governo que deverão ser envolvidos nas ações, quais sejam: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, Ministério da Educação, Ministério da Indústria, Comércio Exterior e Serviços, Ministério do Trabalho, Ministério da Cultura, Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Defesa Civil (MD). Verifica-se, então, que a responsabilidade pelo cumprimento dessa meta é diluída por diferentes setores da esfera federal.

Quanto à meta 4.6, trata-se de meta finalística, à exemplo da 4.4. Sua adequação justifica-se como “nada mais oportuno,” que adequar esta meta ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), mesmo considerando que este PNE é anterior a agenda 2030. No PNE é estabelecida a meta 9 que trata da erradicação do analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais até 2024, o que coaduna com a meta 4.6 do ODS4, do mesmo modo que coaduna com as demandas “inacabadas,” da agenda anterior de ODM. (IPEA, 2018).

Além disso, o documento do IPEA (2018, p. 121) informa que a opção por utilizar os termos “conhecimentos básicos em leitura e escrita,” deu-se por ser considerado um importante indicador de qualidade da educação brasileira e neste sentido, compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ressalta-se que neste documento do IPEA (2018, p. 121) o conceito de “alfabetização” diz respeito “ao processo de aprendizagem no qual se desenvolve a habilidade de ler e escrever de maneira adequada, sendo esta habilidade utilizada como código de comunicação com o meio.”

Quanto aos “conhecimentos básicos em matemática,” atende às diretrizes advindas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (OCDE, 1997), tradução do *Programme for International Student Assessment*, criado pela OCDE para avaliar o

desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica, considerada obrigatória na maioria dos países. (BRASIL, 2023).

Por meio dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala, pressupõe-se que cada país avalie os conhecimentos e habilidades de seus estudantes em comparação aos de outros países, pois acredita-se que desse modo, é possível aprender com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares, o que pode influenciar na formulação de políticas e programas educacionais que resultem na melhoria da qualidade e equidade dos resultados da aprendizagem. (BRASIL, 2023).

No Brasil, o INEP é o órgão do Governo Federal, responsável pelo planejamento e operacionalização da avaliação. Vale pontuar que o Brasil participa do Pisa, como país/economia parceira, desde a sua primeira edição em 2000 (INEP, 2022). Além das diretrizes do Pisa, o Brasil também segue os indicadores fornecidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o qual por meio de um conjunto de avaliações externas, permite ao INEP realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira apontando o que pode interferir no desempenho dos estudantes. A aplicação de testes e questionários é realizada a cada dois anos, tanto na rede pública quanto na rede privada e, por meio delas, acredita-se permitir que as escolas das redes estadual e municipal avaliem a qualidade da educação oferecida aos alunos, uma vez que os resultados configuram-se como subsídios para elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas para a educação (INEP, 2022).

As médias de desempenho estudadas e apuradas no SAEB, somam-se às taxas de aprovação, reprovação e abandono, do Censo Escolar e compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Realizado desde 1990, o SAEB teve sua edição reconfigurada em 2019, período que marca a transição entre as matrizes de referência utilizadas desde 2001 e as novas matrizes advindas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), para o alinhamento da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Outro aspecto que merece destaque é a alternância do público-alvo envolvido nesta avaliação. Segundo o INEP (2022), em 1990, quando foi realizada a primeira edição, o público era composto por alunos das 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental, por amostra de escolas públicas, sendo que as áreas avaliadas eram Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação. Em 1995, as escolas privadas passaram a ser incluídas na aplicação dos testes e o público-alvo desta feita, passaram a ser os alunos da 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do

Ensino fundamental e 3ª série do Ensino Médio e as áreas avaliadas foram reduzidas à Língua Portuguesa e Matemática. Em 2021, o público-alvo consistiu em alunos da Creche e Pré-escola da Educação Infantil, do 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª e 4ª série do Ensino Médio. Essas questões estão assentadas nas Matrizes de Referência advindas da BNCC/2017.

No que tange às diretrizes desses dois instrumentos de avaliação dos resultados de aprendizagem (SAEB e PISA), o IPEA (2018, p. 121, grifo nosso), adequa as referidas metas, considerando que **conhecimento básico em matemática**, envolve interpretar e reconhecer contextos que não exijam mais do que inferência direta; extrair informações relevantes de uma única fonte e fazer uso de um único modo de representação; os alunos nesse nível, são capazes de interpretar literalmente os resultados.

Quanto às diretrizes de leitura, orienta para os “conhecimentos básicos em leitura,” cujas habilidades exigem que o leitor localize uma ou mais informações e que estas possam ser requeridas em várias condições. Some-se a isso, o reconhecimento da ideia central de um texto, compreendendo como essas ideias se relacionam; e ainda: a interpretação de uma parte limitada do texto; do significado de uma parte limitada do texto quando a informação não é proeminente (inferência de baixo nível) e que faça comparação ou conexões entre o texto e o conhecimento, experiências e atitudes pessoais. (IPEA, 2018, p. 122).

Acerca dos “conhecimentos básicos em escrita”, o documento do IPEA (2018, p. 122) toma por base as habilidades exigidas na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), segundo a qual tais habilidades consistem em grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, bem como a produção de um texto a partir de uma situação dada. Sob essas condições, percebe-se uma tendência que transversa a alfabetização de adultos nos diferentes tempos históricos e, ao que parece, se consolida na contemporaneidade – trata-se da sua limitação à aquisição de proficiência e habilidades básicas de matemática, leitura e escrita.

Para além disso, mesmo sob o dissenso em torno dessa política de resultados, advinda de avaliações em larga escala, não se pode perder de vista o quanto as políticas para a educação são resultantes desse mecanismo, ainda que sob razões controversas e forte movimento de resistência. Nesse sentido, o cenário educacional brasileiro tem mostrado aproximações com esse mecanismo externo, haja vista a estreita relação do termo *qualidade*, limitado a testes padronizados, como ENEM, IDEB e ANA. Esses testes, segundo Akkari (2017, p. 952) vêm se configurando nos últimos anos como orientadores das políticas para a

educação, tanto federais, como estaduais e municipais. Assim, não parece razoável que uma modalidade como a EJA, que envolve diferentes grupos etários, tenha como parâmetro de sua política educativa, apenas indicadores que envolvem habilidades básicas de matemática, leitura e escrita.

Para Akkari (2017, p. 953), a disseminação da cultura de testes padronizados, tem mostrado ainda, o avanço do setor privado na educação, uma vez que se mostra um mercado promissor para algumas empresas e redes de ensino privado, o que demarca a face neoliberal da educação no Brasil, pois segundo o referido estudioso:

esta cultura de testes, enraizada nas representações sociais da escola no Brasil, tende a convencer o estudante desde a tenra idade que não existe a igualdade, nem a solidariedade, nem o respeito à diferença, mas a concorrência e o mérito individual. Cada um é responsável por si mesmo, ninguém é responsável pelos outros e não há lugar na escola para todos, (AKKARI, 2017. p. 953).

Este é, portanto, outro aspecto dos compromissos globais que se mostram incorporados à realidade educacional brasileira. Para Petrella (2000), nessas condições, a escola está oficialmente credenciada a legitimar o pensamento que concebe a educação como instrumento para a divisão social desigual. Corroborando com isso, Akkari (2017, p. 937), adverte que nesta configuração, a reforma estrutural de todo o sistema educacional brasileiro vai acontecendo e promovendo ajustes na infraestrutura, na formação, na gestão, nas representações sociais e nas estruturas mentais que resultam na citada divisão social desigual, como ficou evidente na análise descrita anteriormente e também como mostraram os resultados na nuvem de palavras das três agendas globais abaixo:

Figura 1 – Nuvem 1 de palavras recorrentes no Documento Educação para Todos: o Compromisso de Dakar



Fonte: Extraído do Documento Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2000).

Figura 3 – Nuvem 2: palavras mais recorrentes na Agenda dos ODM (documento global)



Fonte: Extraído da Declaração do Milênio das Nações Unidas (2015).

Figura 4 – Nuvem 3 de palavras mais recorrentes na Declaração de Incheon



Fonte: Declaração de Incheon – Agenda Internacional 2030.

Ao observar o resumo dos três documentos, destaca-se o quanto eles representam os tempos históricos, os projetos para a educação e as reformas do sistema educacional brasileiro, que submete a escola também a esse contexto de reformas. Sobre isso, Laval



(2018, p. 36, grifos nossos) resume o projeto para a educação que modifica não só a educação, mas o sentido da escola, em três períodos históricos assim definidos:

Um período em que a principal função da escola era integrar o indivíduo moral, política e linguisticamente à Nação; um período em que o imperativo industrial nacional ditou as finalidades da instituição; e o período atual, em que **a sociedade de mercado determina mais diretamente as transformações da escola.**

Ainda segundo o autor, nessa lógica muitos são invisibilizados ou deixados para trás, como ocorre com os jovens e adultos atendidos pela EJA, que para atender as exigências de formação do “homem flexível,” se sentem impulsionados à adaptação ao mercado de trabalho. Dessa maneira, formam o grande contingente de trabalhadores autônomos, levados a empreender em meio à crença de uma pseudo escolha. Assim, seja advinda de matrizes nacionais ou internacionais, vai se tornando o “grande mercado desse novo século.” (LAVAL, 2018, p. 34).

Tal situação é evidenciada nos documentos analisados, à medida que palavras como educação, direitos, aprendizagens, vão sendo substituídas por termos como habilidades, trabalho, resultados, monitoramento, dentre outros. Tais termos configuram o efeito e o sentido desse modelo de educação, cujo saber passou a ser visto como ferramenta para resolver problemas. Ademais, destaca-se no jogo de palavras utilizadas nos três documentos, o caráter estratégico e ao mesmo tempo contraditório, no qual se utilizam de termos reconhecidamente incorporados à bandeiras de lutas sociais, como direito, inclusão, igualdade, equidade, gênero. Estes, dentre outros, terminam capturados pelos documentos internacionais como a face “humanitária” das agendas, na mesma proporção que termos como desenvolvimento, competências, habilidades e resultados, denotam o perfil do capital, assentado no individualismo, na exclusão, na competitividade e na divisão de classes.

É neste cenário de apropriações, reformas, ajustes e, sobretudo de disputas, embora ocupando um lugar por vezes secundário, que a EJA também é submetida a esse processo. Por conta disso, a seção seguinte localizará, mais especificamente, as políticas advindas do Governo Federal para essa modalidade de ensino por meio de leis, resoluções e programas, situados no tempo histórico de 2015 a 2022 e considerando como marco regulatório de partida, as metas 4.4 e 4.6 do ODS4 da Agenda 2030.

## **2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A EJA NAS ÚLTIMAS QUATRO DÉCADAS 1990-2020): BREVE HISTÓRICO**

Conforme Fonseca (1998), a interferência de Organismos Internacionais na formulação e no planejamento de ações advindas do setor público brasileiro não é questão nova, pois já na década de 1940, acordos entre o Brasil e o Banco Mundial de Desenvolvimento (BIRD) eram firmados para financiar a área de infraestrutura. Em 1970 esses acordos se ampliaram para custear o setor social, haja vista que a população mais pobre carecia de serviços de saúde, educação e nutrição, requisitos humanos considerados essenciais para aumentar a produtividade.

Assim, embora as políticas educacionais ao longo de várias décadas venham sendo implicadas por essas influências internacionais, concorda-se com Cunha (2002) que não se trata de ação subserviente, considerando que há resistências, contradições e disputas acirradas pela gestão da educação pública, ainda que textos legais, programas, projetos e ações governamentais para os diferentes níveis e modalidades de ensino, à exemplo da EJA, sejam forjados à luz de comandos externos, advindos de uma agenda global estruturante.

Para Di Pierro e Haddad (2015, p. 200), a agenda internacional vem se consolidando gradativamente no Brasil, não apenas pela intensificação do processo de globalização presente em todos os âmbitos da vida, mas também pelo papel que o país passou a desempenhar nos cenários regional e global, mesmo sob movimentos de resistência. Para os referidos autores, embora não sejam acordos impositivos, esses comandos internacionais agem em pressão para que a sociedade civil reivindique a garantia de direitos, mudança de leis e comportamentos, acesso a informações ou requeira políticas públicas. Na busca por atender a essas pressões, os governos nacionais acabam consolidando as cooperações bilaterais e multilaterais, para assim poderem acessar os recursos ofertados e, em troca, evitarem as sanções externas.

É nesse cenário de tensões e coalizões para ajustar-se à comandos externos, que as políticas para a EJA no Brasil, vem sendo forjadas com muito mais intensidade, a partir da década de 1990, período em que também os Organismos Internacionais (ONU, UNESCO, UNICEF, BM, por exemplo) vão se consolidando no cenário nacional, como parceiros do projeto global para a educação, à exemplo da Agenda 2030, que promete mitigar desigualdades históricas, por meio da educação, sob a justificativa do desenvolvimento sustentável.

Diante destas considerações é imperioso apresentar um breve panorama histórico da EJA no Brasil, destacando as suas feições à medida que reformas foram sendo forjadas para atender projetos para a educação em cada tempo histórico. Isso é o que se propõe a seguir.

## 2.1 AS FEIÇÕES DA EJA COMO RESULTADO DAS REFORMAS EDUCATIVAS NO BRASIL

Para situar as feições assumidas pela EJA, decorrentes das reformas do sistema educacional brasileiro, perfaz-se uma trajetória histórica que implica no resgate do modo como essa modalidade de ensino vem sendo concebida ao longo do tempo, por vezes, desconsiderando, conforme Di Pierro; Joia e Ribeiro (2001, p. 58), que o seu campo de práticas e reflexões não se resume aos limites da escolarização, à medida que envolve processos formativos diversos e um sem número de questões culturais para além do espaço escolar.

Na análise de Gadotti (2008, p. 29 -32), a educação de adultos define-se muitas vezes por aquilo que ela não é. Oliveira I. (2011, p. 19) acrescenta que mesmo com os avanços legais, os quais envolvem mudanças de concepção e princípios educacionais, bem como o reconhecimento da diversidade da população jovem e adulta, inúmeros desafios se impõem para o século XXI. Dentre estes desafios, a autora ressalta a superação dos níveis de analfabetismo; oferta de Educação Básica; substituição da oferta fragmentada por meio de programas e exames supletivos e o atendimento das especificidades da população atendida pela EJA. Isso sinaliza para o hiato de alcance de uma formação para além da escolarização.

Beisiegel (2003) por sua vez, aponta que o avanço neste século (XXI) para a EJA, é resultado dos princípios norteadores construídos anteriormente, sobretudo à luz da Constituição Federal de 1988, momento no qual a oferta pública de alfabetização, a elevação de escolaridade e a formação para o trabalho, configuraram-se em imposição legal que reconhecia a EJA como direito público subjetivo. Mais adiante, a LDB 9394/96 instituiu a EJA como modalidade da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, reconhecendo, portanto, a garantia desse direito como de responsabilidade compartilhada entre Estados e municípios, em colaboração supletiva da União.

Nos anos que se seguiram após a Lei 9394/96, a oferta de EJA nos Estados e municípios se manteve com baixos recursos, haja vista que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído também em 1996, não incluiu esta modalidade de ensino nos repasses dos recursos

desse fundo, vez que o foco era a universalização do acesso ao ensino obrigatório na infância e adolescência (DI PIERRO E HADDAD, 2015, p. 2006). Apesar disso, algumas iniciativas foram tomadas para atender essa modalidade, à exemplo da Proposta Curricular para o 1º Segmento (1997) e para o 2º Segmento da EJA em (2002) e a elaboração da Coleção de livro didático *Viver e Aprender*, específica para a referida modalidade de ensino, cuja distribuição aconteceu a partir de 1998. Ressalta-se que essa coleção foi elaborada em parceria com a ONG Ação Educativa, a qual também esteve presente na elaboração da Proposta Curricular para o 1º Segmento da EJA, citada anteriormente.

No ano de 1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – (BRASIL, 2023). Tal Programa estava alocado no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e tinha como objetivo “inserir na agenda pública a discussão sobre a política de garantia de direito constitucional dos povos do campo a uma educação de qualidade.” Para Di Pierro (2006, p. 4), o PRONERA inova em duas direções: a construção e o emprego de metodologias de ensino à realidade sociocultural dos assentamentos, assim como para o exercício de um modelo de gestão colegiada, participativa e democrática, envolvendo todos os parceiros – universidades, movimentos sociais e governo Federal.

Na análise de Oliveira I. (2011, p. 2), a partir da promulgação das Diretrizes e Bases da Educação de Jovens e Adultos no ano de 2000, há reforço ao reconhecimento dessa modalidade como um direito, à medida que as diretrizes tomam como referência o acesso à educação escolar pela universalização do Ensino Fundamental e Médio, considerando o acesso à leitura e à escrita como um bem público. Ao ser concebida como direito, as feições de *suprimento* e *compensação*, historicamente atribuídas à EJA, são substituídas pelas funções *reparadora*, *equalizadora* e *qualificadora*.

Nessa perspectiva, assegura-se o acesso gratuito aos jovens e adultos que não efetuaram os estudos na idade regular (LDB/96, Art. 37§ 1º), podendo sua oferta acontecer de forma presencial, ou à distância e por meio de exames supletivos e, ainda, a alfabetização é também, parte inerente desse direito à educação. (OLIVEIRA I., 2011, p. 3). No reforço a essa recente ampliação do conceito e da reconfiguração das funções da EJA, destaca-se o papel da sociedade civil, pela defesa de uma educação popular ou alternativa.

Esta linha pedagógica se assenta na visão de Paulo Freire (1995, p.53), teórico que defende que “só numa compreensão dialética da relação escola-sociedade é possível não só entender, mas trabalhar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade.”

Essas ideias, por vezes se chocam com o que Brandão (1986) chama de visão simplista da educação de adultos ofertada pelo Estado, temática ainda hoje debatida, sobretudo nos movimentos de resistência em defesa da EJA, à exemplo dos Fóruns e conferências Nacionais de EJA, engajados na luta por essa modalidade de ensino.

Para Di Pierro (2005, p. 1122), o período que encerra a década de 1990 e inicia os anos 2000 (o novo milênio), “marca em todo o mundo as aspirações e a participação dos jovens e adultos em programas educacionais.” Brunel (2004) destaca que isso foi tão intenso que no Brasil, esse fenômeno foi chamado de “juvenilização” na EJA.

Assim, Di Pierro (2005, p. 1122) ressalta que os jovens buscaram maior escolarização, motivados pelas crescentes exigências por qualificação, advindas de um mercado de trabalho competitivo e excludente. Dessa forma, ainda na análise da referida autora, as novas feições da EJA, a partir desse novo século, assumem, de um lado, contornos mercadológicos atrelados à qualificação profissional e alinhados ao movimento global de orientação de compromissos para a educação, e de outro, o consenso em favor da alfabetização, que também não deixava de acompanhar as orientações externas, configurada na avaliação das instâncias internacionais, como um importante indicador para o desenvolvimento.

Em 2002, em substituição à maneira como os exames de certificação para pessoas jovens e adultas eram organizados nos Estados, o MEC cria o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA (BRASIL, 2002), que configura-se ainda hoje, como instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos do Ensino Fundamental e Médio. (INEP/MEC, 2002).

Em 2003, a chegada de uma nova gestão no executivo federal, direcionada pelo então Presidente Luís Inácio da Silva, mostra-se mobilizada pela orientação de novos comandos globais, desta feita advindos da Agenda de ODM (2000), a qual trazia como um dos seus objetivos, erradicar a pobreza extrema e a fome. Essa demanda consolidou-se em nova gestão nacional, como pauta do governo e por meio da qual foram sendo forjadas inúmeras ações do Governo Federal brasileiro, dentre as quais também se localiza a EJA.

Nesse sentido, no âmbito da alfabetização, concorda-se com Di Pierro e Haddad (2015, p. 206) que inicialmente a alfabetização de jovens e adultos mais uma vez ganha destaque ao ser reconhecida como “dívida social e prioridade nacional.” Na busca por atender a essa pauta, em 2003 é lançado o Programa Brasil Alfabetizado – PBA – (BRASIL, 2003). Para acompanhar o gerenciamento do Programa de modo descentralizado, por meio

de parcerias com os governos subnacionais, é redesenhada a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – CNAEJA (BRASIL, 2016), sendo então composta por representantes dos governos subnacionais, da sociedade civil, dos fóruns de EJA e dos movimentos sociais voltados à educação de jovens e adultos. A estes representantes caberia a construção de uma política para essa modalidade.

Catelli Jr. (2014), analisa que o PBA, caminhou na contramão do pensamento contemporâneo que prima pelo letramento das pessoas jovens e adultas e além disso, o Programa reproduziu o formato de campanhas na oferta da alfabetização de massa, com curta duração, baixo custo, sendo executado em paralelo ao sistema de ensino e com alfabetizadores recebendo ajuda de custo modesta, escassa orientação e ainda, sendo os responsáveis por recrutar os alfabetizandos que viriam compor as turmas.

Di Pierro e Haddad (2015, p. 207), entendem que com a prerrogativa de também responder pelas demandas da EJA, em 2004 foi criada a Secretaria de Alfabetização e Diversidade – SECAD (BRASIL, 2004), incumbida, dentre outras funções, de buscar a ampliação de apoio técnico e financeiro aos Estados e Municípios. Esse movimento resultou no Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos e que mais tarde viria a se tornar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (BRASIL, 2014c) ao incluir a temática da “Inclusão.”

Há que destacar, porém, que nem todas as ações voltadas para a EJA estiveram sob a tutela da SECAD, à exemplo do PRONERA, conduzido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma agrária (INCRA) e o Programa de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), que foi conduzido em 2005 pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e em 2011 foi transferido para o MEC. Este Programa era destinado à conclusão do Ensino Fundamental de jovens de baixa renda e precária inserção no mundo do trabalho.

Em 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) deu início ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (BRASIL, 2006), cuja finalidade era, segundo Di Pierro e Haddad (2015, p. 208) a “oferta de cursos integrados de elevação de escolaridade (fundamental e média) e formação profissional (inicial e técnica) na rede federal de educação profissional e tecnológica.

Para Di Pierro e Haddad (2015, p. 208), a inclusão da EJA nas políticas estruturantes do sistema de Educação Básica aconteceu em posição secundária em relação às demais

etapas e modalidades. Isso porque elas passaram a ser organizadas sob as matrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e das 28 diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, firmado pelos Estados e municípios que aderiram ao PDE, consta apenas a manutenção de um programa de alfabetização de jovens e adultos e, ainda assim, este sequer foi monitorado. Considerando que a criação e implementação das políticas educativas, no Brasil, resultam, essencialmente, de estratégias de monitoramento e a EJA ocupou lugar secundário nessa estratégias, corrobora-se com Catelli Jr. e Serrão (2014), quando afirmam que ao não incluírem os estudantes da EJA nos sistemas de aferição de desempenho instituídos pelo INEP para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), fizeram com que “os resultados de aprendizagem na modalidade estivessem fora do campo de atenção dos gestores e da opinião pública.”

Di Pierro e Haddad (2015), chamam atenção para outro aspecto, o FUNDEB vigente no período de 2007 a 2020, aconteceu em condições desfavoráveis para a EJA, já que o fator de ponderação atribuído às matrículas efetuadas nos cursos presenciais dessa modalidade é o menor de todas as demais etapas e modalidades, sendo a esta atribuído um teto de gastos que não pode exceder 15% do total. Mesmo nessas condições, os recursos disponibilizados foram maiores que os anteriores destinados à modalidade até então, isso potencializou as condições de oferta, de ensino-aprendizagem e de permanência dos estudantes na escola, considerando, nesse sentido, os programas federais de alimentação e transporte escolar, do livro didático e de descentralização de recursos para as escolas. (DI PIERRO; HADDAD, 2015, p. 209).

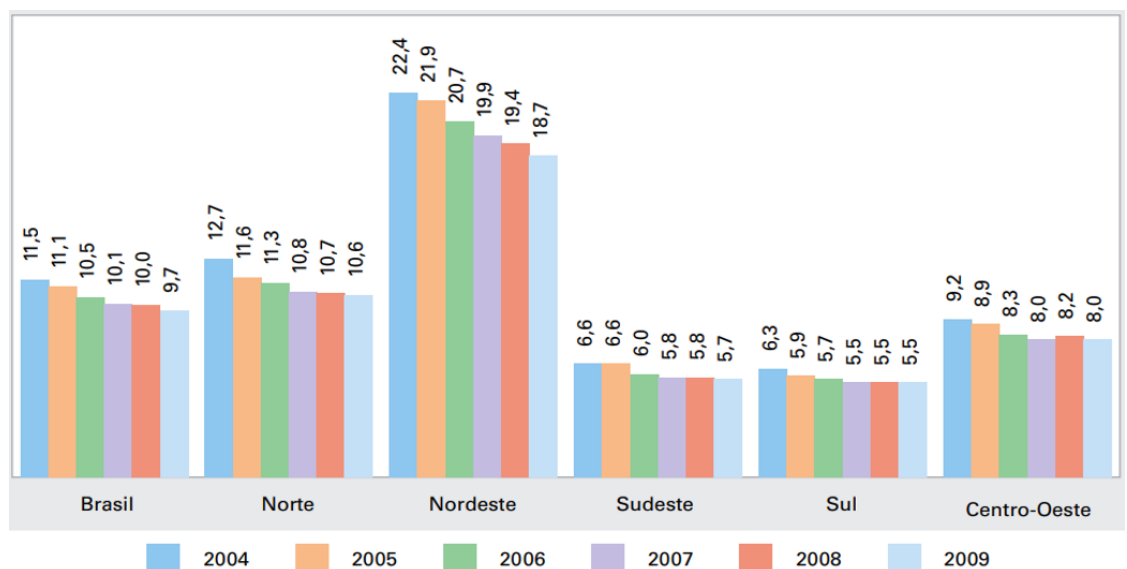
No que se refere aos direitos educativos, bem como às responsabilidades estatais para assegurá-los, destaca-se a Emenda Constitucional n. 59, a qual modificou a redação do Artigo n. 208 da Constituição Federal, tornando obrigatória a Educação Básica da Pré-Escola até o Ensino Médio, assegurando, inclusive, a oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria, e estendendo aos educandos o acesso universal ao material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Com isso, amplia-se o direito dos jovens e adultos ao Ensino Médio e aos programas suplementares a ele associados, fazendo com que a legislação infraconstitucional atenda essas determinações, como o que aconteceu com a Lei n. 12.796/2013, que alterou a LDBEN 9394/96.

Seguindo a trilha dessas configurações de ampliação ao acesso à educação de jovens e adultos, em 2010 os Ministérios da Educação, da Justiça e os Conselhos Nacionais de Educação e de Política Criminal e Penitenciárias, uniram esforços em torno das Diretrizes

Nacionais, para a Oferta de EJA em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais. Isso resultou, no ano seguinte, na alteração da Lei de Execução Penal, que passou a diminuir a pena daqueles que estudam, do mesmo modo que os Estados, alinhados às essas novas Diretrizes, passaram a receber assistência da União. (DI PIERRO; HADDAD, p. 210, 2015).

Cumprir destacar a expectativa gerada em torno das ações do Governo Federal, no sentido de refletirem índices positivos quanto ao combate ao analfabetismo e o aumento na escolarização da população jovem e adulta, convergindo, assim, no alcance das metas fixadas nos compromissos internacionais e planos nacionais de educação. Contudo, isso não ocorreu, infelizmente, como o esperado, já que os indicadores mostraram lento progresso nos índices de alfabetização e escolarização, bem como declínio constante nas matrículas a partir de 2007, o que vem se aprofundando nos últimos anos. Sobre isso, dados coletados no *site* do IBGE, e apresentados no gráfico abaixo, demonstram a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade nas grandes regiões brasileiras, entre 2004 a 2009, ressaltando-se, passado quase uma década de vigência dos ODS, o que confirma as expectativas frustradas quanto ao alcance de índices positivos.

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas com idade de 15 anos ou mais, por grandes regiões brasileiras (2004-2009)



Fonte: IBGE/PNAD - Biblioteca IBGE – indicadores 2009.

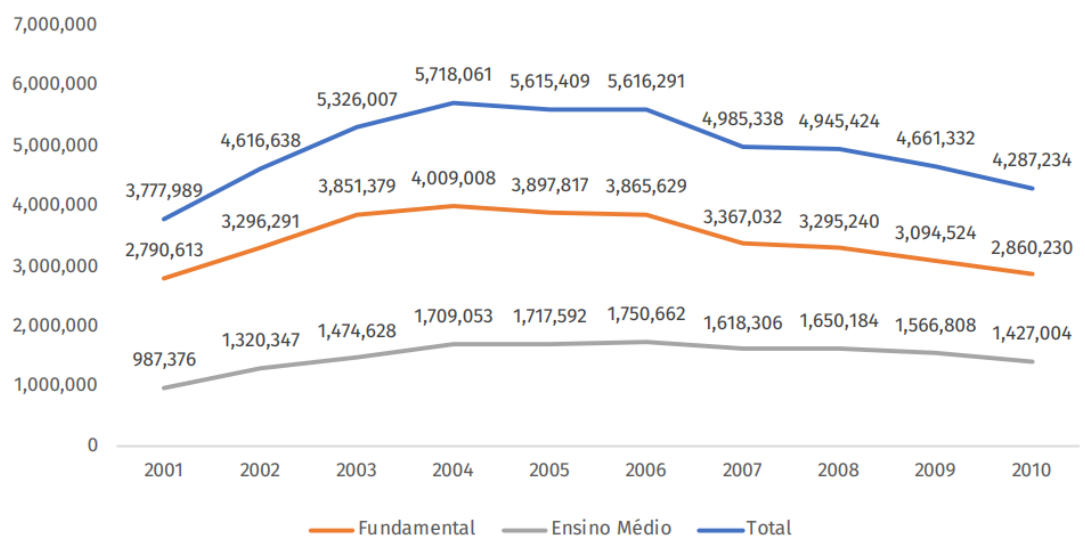
O gráfico 1 destaca a concentração de analfabetos, sobretudo nas regiões Nordeste e Norte e as menores nas regiões Sul e Sudeste. Embora registre-se uma leve queda dessa taxa



nos anos de 2004 a 2009, há que se destacar o quão ainda será desafiador alcançar as metas fixadas nos compromissos internacionais e planos nacionais de educação acerca do analfabetismo. Este é apenas um traço no marco de desigualdades que envolvem a garantia do direito ao acesso à educação no Brasil.

Do mesmo modo, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD/IBGE – de 2009, mostravam que o Brasil tinha uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos à época, as quais não frequentavam a escola e não tinham o Ensino Fundamental completo. No que se refere ao declínio das matrículas, os dados expressos no gráfico na sequência (gráfico 2), são precisos e confirmam esse decréscimo à época.

Gráfico 2 - Matrícula dos cursos presenciais da EJA no Brasil, por segmento (2001-2010)



Fonte: Extraído do Documento *Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA* (2022).

Os dados do gráfico 2 confirmam, no período de 2001 a 2010 um modesto aumento na taxa de matrícula nos dois segmentos, porém, quando comparados com o período de 2006 a 2010, nota-se um declínio na taxa de matrícula nos dois segmentos. Sobre isso, a análise apresentada no referido documento, destaca que essa redução se deve, por vezes, à “frágil cultura do direito à educação na vida adulta, bem como à dificuldade de conciliar trabalho, família e estudo em um contexto de oferta reduzida, pouco flexível e atrativa.” (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, p. 17).

Fazendo uma breve análise do período em que há o aumento do número de matrículas, concorda-se com Maraschin e Ferreira (2020, p. 4) que o período compreendido

entre 2005 a 2015 é marcado pela política de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional no Brasil. Nesse sentido, vale observar que essas políticas objetivavam possibilitar e regular a educação dos trabalhadores, jovens e adultos, nos níveis inicial e continuado e na Educação Profissional técnica de nível médio, integrada ou concomitante, podendo ser ofertada tanto na rede federal de Educação Profissional, quanto nas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelo sistema “S” (Serviço Social do Comércio - Sesc, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Senai). São exemplos dessa organização, os cursos do PROEJA e PROEJA FIC, instalados entre 2006 e 2009, nos recém criados Institutos Federais, assim como o PRONATEC EJA, lançado em 2013 que, por força de um esforço conjunto dos movimentos sociais, fóruns de EJA e pesquisadores da educação e do trabalho, pode ser ofertado, também, para o público dessa modalidade de ensino.

Depreende-se então, que se tratou de período histórico marcado pela oferta da EJA no formato de campanhas e programas de combate ao analfabetismo e também, integrada à Educação Profissional, estabelecendo interseções com as Metas 9 e 10, da recém aprovada Lei n. 5 de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, assim como, com as matrizes advindas da Declaração de Incheon, demarcadas especificamente para a referida modalidade de ensino, por meio das metas 4.6 e 4.4 do ODS4/Agenda 2030, as quais versam, respectivamente, sobre a oferta da EJA integrada à Educação Profissional e o combate ao analfabetismo.

Sobre esses dois documentos, um nacional (o PNE) e o outro internacional (a Declaração de Incheon), a subseção a seguir apresentará um olhar mais atento, no sentido de evidenciar as aproximações entre essas duas matrizes orientadoras do sistema educacional, localizando as ações do governo nacional brasileiro para promover as reformas do ensino e, em particular, as reformas nas políticas para a EJA e assim, atender a esses dois comandos.

## 2.2 UM OLHAR ATENTO SOBRE AS METAS E ESTRATÉGIAS DO PNE (2014-2024) E SUAS INTERSEÇÕES COM A AGENDA 2030

Como já explanado anteriormente, a Lei que instituiu o Plano Nacional de Educação para a vigência de 2014 a 2024 é anterior ao período de vigência da Agenda internacional 2030, que é de 2015 a 2030. Todavia, há que se destacar o movimento que havia em torno da construção de uma nova agenda, pós Agenda do Milênio (2000-2010). Nesse sentido foram realizados estudos/balanços, com a prerrogativa de avaliar o alcance dos objetivos e

metas propostos na agenda anterior, o que resultou em vários relatórios, apontando os avanços e as lacunas postergadas para um novo acordo global a ser firmado. A compreensão disso, reforça a tendência de continuidade das ações orientadas por esses documentos externos, ou seja, a agenda internacional em vigência (Agenda 2030) reforça ações inacabadas das anteriores e, nessas condições, as políticas nacionais também sinalizam para essa mesma tendência.

Assim é que após 4 anos de tramitação no Congresso Nacional, foi aprovada a Lei que instituía o PNE (BRASIL, 2014) para a vigência de 2014 a 2024 e com a finalidade de melhorar a educação no país nos 10 anos de sua vigência. Não foi o primeiro PNE, já que o primeiro da história brasileira foi criado em 1996 e deixou vários objetivos a serem alcançados. O PNE vigente, apresenta 20 metas, 254 estratégias e 14 Artigos, e constam no seu Artigo 2º, as seguintes diretrizes:

**I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.** (BRASIL, 2014, p. 1, grifo nosso).

No universo das 20 metas para a educação, duas estão diretamente ligadas à Educação de Jovens e Adultos. Trata-se das metas 9 e 10, conforme se observa a seguir:

**Meta 9:** elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.  
**Meta 10:** oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014, p. 1, grifo nosso).

Os quadros 7 e 8, na sequência, apresentam as referidas metas e as respectivas estratégias a serem alcançadas no período de vigência do PNE:

Quadro 7 – Meta 9 e Estratégias do PNE (2014-2024) para a EJA

PNE (2014-2024)	
Meta	Estratégias
<p><b>Meta 9 Elevar a taxa de alfabetização da população de 15(quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até de 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional;</b></p>	9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria;
	9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com Ensino Fundamental e Médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na Educação de Jovens e Adultos;
	9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;
	9.4) criar benefício adicional no <b>programa</b> nacional de <b>transferência de renda</b> para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;
	9.5) realizar chamadas públicas regulares para Educação de Jovens e Adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;
	9.6) realizar avaliação, por meio de <b>exames específicos</b> , que permita <b>aferir o grau de alfabetização</b> de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;
	9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da Educação de Jovens e Adultos por meio de <b>programas suplementares</b> de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;
	9.8) assegurar a oferta de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas de Ensino Fundamental e Médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em <b>regime de colaboração</b> ;
	9.9) apoiar técnica e financeiramente <b>projetos inovadores</b> na Educação de Jovens e Adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);
	9.10) estabelecer <b>mecanismos e incentivos</b> que integrem os <b>segmentos empregadores, públicos e privados</b> , e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos;
	9.11) implementar <b>programas de capacitação tecnológica</b> da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de <b>Educação Profissional, Científica e Tecnológica</b> , as universidades, as <b>cooperativas</b> e as <b>associações</b> , por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva <b>inclusão social e produtiva</b> dessa população;
	9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de <b>programas</b> de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

Fonte: Adaptado do PNE 2014-2024 (grifo nosso).

Quadro 8 – Meta 10 e Estratégias do PNE (2014-2024) para a EJA

PNE (2014-2024)	
Meta	Estratégias
<b>Meta 10 Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional</b>	10.1) <b>manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial</b> , de forma a estimular a conclusão da educação básica;
	10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a <b>articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional</b> , objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;
	10.3) <b>fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados</b> , de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;
	10.4) ampliar as <b>oportunidades profissionais dos jovens e adultos</b> com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
	10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à <b>melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional</b> , garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;
	10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a <b>preparação para o mundo do trabalho</b> e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;
	10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
	10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;
	10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
	10.10) orientar a <b>expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional</b> , de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;
	10.11) <b>implementar mecanismos de reconhecimento de saberes</b> dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e <b>dos cursos técnicos de nível médio</b> .

Fonte: PNE (2014-2024) – Lei nº 13.005/2014 (grifo nosso).

Ao comparar as metas e estratégias do PNE (2014-2024) com as metas do ODS4 da Agenda 2030, observou-se que a meta 10 do PNE (2014-2024) tem relação direta com a meta 4.4 do ODS 4, assim como a meta 9 do referido Plano se relaciona, diretamente, com a meta 4.6 do ODS4 da Agenda 2030, conforme resume o quadro 9 abaixo:

Quadro 9 – Metas do PNE (2014-2024) e metas do ODS4 da Agenda 2030

PNE (2014-2024)	METAS DO ODS 4/AGENDA 2030
<b>Meta 10</b> Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos Fundamental e Médio, na <b>forma integrada à Educação Profissional</b> .	<b>4.4</b> Até 2030, <b>umentar</b> substancialmente o número de jovens e adultos que tenham <b>habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais</b> , para <b>emprego, trabalho decente e empreendedorismo</b> .
<b>Meta 9</b> Elevar a taxa de alfabetização da população de 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até de 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional;	<b>4.6</b> Até 2030, <b>garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados</b> e tenham adquirido o <b>conhecimento básico de matemática</b> .

Fonte: Brasil (2014, grifo nosso) e UNESCO (2015, grifo nosso).

Nota-se que os dois documentos analisados apresentam interseções que convergem para a mesma direção, que é a de uma formação técnica e profissional, por um lado, e de melhoria e ampliação da alfabetização, por outro. Isso é evidenciado nos termos em comum identificados nos textos, a saber: quanto à meta 10 do PNE (2014-2024) e a Meta 4.4 do ODS 4 da Agenda 2030, ambos apresentam termos similares ou correlatos, como: oferta da EJA *na forma integrada à Educação Profissional* (PNE 2014-2024) e aumentar o número de jovens e adultos com *habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo* (ODS 4/Agenda 2030).

Observa-se segundo análise de Oliveira I. (2011), o reforço ao caráter instrumental e minimalista historicamente recorrente no ensino ofertado nas turmas de EJA, mesmo sob forte movimento de resistência em defesa dessa modalidade de ensino. Do mesmo modo, quando comparadas as Metas 9 do PNE (2014-2024), com a meta 4.6 do ODS4 da Agenda 2030, verifica-se que também há correlação de termos que evidenciam a mesma orientação: combater o analfabetismo. Nesse sentido, termos como: *alfabetização* (PNE 2014-2024), *alfabetizados, conhecimentos básicos de matemática* (ODS 4/AGENDA 2030), apontam para o movimento “silencioso,” que por vezes, restringe o conceito de alfabetização, às habilidades **básicas** de leitura, escrita e matemática. (Oliveira I., 2011, grifo nosso).

Além disso, na lógica orientadora do documento internacional, verifica-se a concepção mercadológica, considerando os termos usados para as finalidades da

aprendizagem, como no trecho que propõe “garantir que todos os jovens e adultos tenham adquirido: *habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.*”(ODS 4/Agenda 2030). São termos importados da lógica capitalista, e consensuados nas políticas para a EJA, que para Laval (2018, p. 38) demonstram uma “atualização” do “sentido utilitarista” da Educação, provocado hoje pela sujeição mais direta da escola à razão econômica.

No tocante às estratégias do PNE (2014-2024) e suas interseções com a agenda 2030, os quadros na sequência (quadros 10 e 11), adaptados do quadro 2 apresentado no artigo de autoria de Novais e Akkari (2022), resumem as interseções nas estratégias presentes nos dois documentos em análise, o nacional e o internacional.

Quadro 10 – Interseções nas Estratégias da Meta 9 do PNE (2014-2024) e Estratégias da Meta 4.6 do ODS4 da agenda 2030<sup>5</sup>

ESTRATÉGIAS PNE (2014-2024)	ESTRATÉGIAS ODS 4/AGENDA 2030
<p>Estratégias da Meta 9</p> <p>1) oferta gratuita de educação para jovens e adultos; 2) realização de diagnóstico para identificação de demanda ativa para vagas na EJA; 3) implementação de ações de alfabetização com garantia de continuidade da escolarização básica; 4) criação de benefício a ser concedido a jovens e adultos que frequentem cursos de alfabetização; 5) realização de chamadas públicas regulares em regime de colaboração com entes federados e organizações sociais; 6) realização de avaliação por meio de exames para aferir o grau de alfabetização; 7) execução de ações de atendimento ao estudante, por meio de programas de transporte, alimentação e saúde; 8) garantia de oferta de turmas da EJA para pessoas privadas de liberdade; 9) apoio técnico e financeiro a programas inovadores na EJA; 10) estabelecimento de mecanismos e incentivos que integrem empregadores públicos e privados e os sistemas de ensino e visem compatibilizar jornada de trabalho com as ações de alfabetização; 11) implementação de programas de capacitação tecnológica as pessoas jovens e adultas; 12) promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas</p>	<p>Estratégias do 4.6</p> <p>1) elaboração de planos e programas de alfabetização de forma integrada educação, saúde, bem-estar social, trabalho, indústria e agricultura e também a sociedade civil, o setor privado e parceiros bi e multilaterais; 2) garantia de programas de alfabetização e de ensino de habilidades básicas em matemática integrar tais programas ao desenvolvimento de habilidades para trabalho e subsistência decentes; 3) expansão de programas de alfabetização e capacitação de adultos envolvendo a parceria da sociedade civil; 4) promoção de uso de TICs nos programas de alfabetização; 5) desenvolvimento de marcos e ferramentas de análise da alfabetização para avaliar os níveis de proficiência com base nos resultados da aprendizagem; 6) construção de sistema para coletar, analisar e compartilhar dados relevantes e atualizados sobre os níveis de alfabetização.</p>

Fonte: Adaptado a partir de Brasil (2014, grifo nosso) e Unesco (2015, grifo nosso).

<sup>5</sup> **Nota: 1)** As cores foram utilizadas para facilitar a identificação da correspondência entre os documentos e tornar mais objetiva a análise das estratégias.



Por meio dos destaques no quadro 10 é possível localizar as aproximações entre as estratégias apresentadas nos dois documentos, sendo possível constatar que têm a mesma orientação: o combate ao analfabetismo. Isso pode ser comprovado pelo uso de termos como: *programas, políticas sociais, escolarização básica, habilidades básicas, diagnóstico, níveis de proficiência, ferramentas de análises, níveis de alfabetização, incentivos e parcerias*. Para além das aproximações semânticas desses termos, eles representam as intencionalidades, as feições do projeto para a educação que se pretende alcançar e que se entrelaçam nos dois documentos. O mesmo pode ser observado quando cruzadas as informações presentes nas estratégias da Meta 10 do PNE (2014-2024) com a estratégia 4.4 do ODS4 da agenda 2030, conforme resume o quadro 11 abaixo:

Quadro 11 – Interseções nas Estratégias da Meta 10 do PNE (2014-2024) e Estratégias da Meta 4.4 do ODS4 da agenda 2030<sup>6</sup>

ESTRATÉGIAS PNE (2014-2024)	ESTRATÉGIAS ODS 4/AGENDA 2030
<p>Estratégias da Meta 10</p> <p>1) Manutenção de programa nacional voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial; 2) expansão das matrículas na EJA articulada a formação inicial e continuada com a educação profissional; 3) integração da EJA com a educação profissional, em cursos planejados; 4) ampliação das oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, dando acesso de articulada à educação profissional; 5) implantação de programa de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional; 6) diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho; 7) produção de material didático, desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, instrumentos de avaliação, acesso a equipamentos e laboratórios e formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na EJA articulada à educação profissional; 8) colaboração com entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativo para oferta de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à EJA; 9) institucionalização de programa nacional de assistência ao estudante, que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão da EJA articulada à</p>	<p>Estratégias do 4.4</p> <p>1) Utilização de dados para responder as mudanças no mercado de trabalho;</p> <p>2) Engajamento de parceiros sociais para oferta de programas de educação e formativos relacionados a EFPT;</p> <p>3) promoção de formas diferenciadas de treinamento e aprendizagem voltados ao trabalho;</p> <p>4) garantia de controle de qualidade da EFPT;</p> <p>5) promoção de colaboração para reconhecimento transnacional de qualificações de EFTP;</p> <p>6) promoção de flexibilidade para aprendizagens formais e não formais.</p>

<sup>6</sup> **Nota:** 1) A sigla EPFT, de acordo com o documento, significa Educação e Formação Técnica e Profissional. 2) As cores foram utilizadas para facilitar a identificação da correspondência entre os documentos e tornar mais objetiva a análise das estratégias.



educação profissional; 10) expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional às pessoas privadas de liberdade; 11) mecanismos de reconhecimento de saberes para aproveitamento curricular dos cursos de	
---	--

Fonte: Adaptado a partir de Brasil (2014, grifo nosso) e Unesco (2015, grifo nosso).

O Quadro 11 apresenta como principal ponto de interseção entre os dois documentos analisados, a EJA integrada à Educação Técnica e Profissional, o que se confirma pelo uso recorrente de termos como: *educação profissional, formação para o trabalho, mercado de trabalho e treinamento*, por exemplo. Os documentos apontam, ainda, para uma rede de colaboração, parcerias, engajamento de parceiros, confirmando uma “nova” modalidade de relação contratual, como já explorado anteriormente, que terceiriza responsabilidades públicas, ao mesmo tempo em que consolida a interferência de diferentes instâncias (internacionais, nacionais, privadas, filantrópicas, etc.), que disputam entre si, o monopólio do sistema educacional e, nesse cenário de tensões e coalizações, localiza-se a EJA.

Cabe ainda nesse percurso, trazer o documento orientador da educação básica brasileira: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Tal documento, que na análise de Roberto Catelli Jr. (2019), não garante o lugar da EJA nas suas diferentes versões, deve constar nessa análise por sua importância e contemporaneidade na educação brasileira de forma geral e por isso, será reportado, nesta pesquisa, com foco na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) que orienta para o ajuste da EJA à BNCC e à Reforma do Novo Ensino Médio.

Resta claro, porém que a simples inclusão dos termos “jovens e adultos” à redação do Documento Referencial, como aconteceu na segunda versão em 2016, não repara a condição marginal, que por vezes é submetida a referida modalidade, nem tampouco configura em solução para o seu avanço. Contudo, a ausência de propostas específicas para os grupos etários atendidos pela EJA, aponta para a construção de um currículo homogeneizante e apartado da diversidade demandante dessa modalidade, o que envolve populações ribeirinhas, trabalhadores rurais e urbanos, jovens excluídos do sistema regular de ensino, infratores, mães que abandonaram os estudos para cuidar dos filhos, idosos, população LGBT, enfim, todos aqueles que, conforme Catelli Jr., (2019, p. 317), tiveram seus direitos à educação cerceados em diversos contextos e, que mais uma vez são invisibilizados, restando apenas a opção de ajustar-se ao que já está sendo executado.

Em continuidade aos estudos que iniciam esta seção, os quais tratam das feições assumidas pela EJA, como resultado das reformas educativas no Brasil, a seção 2.3, na

sequência, retoma o período da história da educação mais recente e destaca os efeitos do obscurantismo, do desmonte e até mesmo do apagamento de matrizes que orientavam as políticas educacionais brasileiras e, em particular as políticas de educação para jovens e adultos. Esse período compreende os anos de 2015 a 2022, nos quais identificam-se as normativas nacionais que subsidiaram as políticas para a EJA e suas interseções com a Agenda 2030.

### 2.3 NORMATIVAS CONTEMPORÂNEAS PARA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DA EJA NO BRASIL: RETROCESSOS, APAGAMENTOS E INVISIBILIDADES

No início da vigência da Agenda 2030, o Brasil passa por mudanças nas orientações político-econômicas o que provoca tensões e instabilidades nesse cenário. Trata-se desta vez da saída de Dilma Rousseff da Presidência da República (2011-2016) e a assunção de Michel Temer (2016-2018), por força de um polêmico *impeachment*. O novo presidente, logo de início, adota medidas de contenção de gastos, como justificativa para enfrentar a forte crise econômica que abalava o país à época, envolvendo o agravamento das taxas de desemprego e inflação, como também, a forte recessão do Produto Interno Bruto (PIB), o que comprometia o crescimento do Brasil. Na análise de Singer (2015, p.67), esse cenário mostra-se propício para uma reação burguesa unificada, incontestável, em favor do retorno neoliberal.

Para a EJA esse período é marcado por políticas governamentais que fortalecem a ampliação e qualificação de mão de obra, à exemplo do Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei n. 12. 513, de 26 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011). A finalidade do programa era ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (BRASIL, 2011, art. 1º), bem como o combate à alfabetização, pauta que se tornara “dívida social” e “prioridade nacional” na gestão de Lula e que perdeu espaço na gestão de Dilma.

De tal modo que a política de maior expressão no combate ao analfabetismo foi o Programa Brasil Alfabetizado, que registrou segundo nota oficial do MEC (BRASIL, 2016), que no interstício entre 2013 a 2014 foram atendidos 1.113.450 alfabetizandos, e no período entre 2015 e 2016 esse número despencou para 167 mil alfabetizandos. Foi então que no decurso do governo Temer, viu-se também despencar o orçamento, com a aprovação do corte na ordem de R\$112 milhões para a EJA, de modo geral, para o Programa Brasil Alfabetizado

e também para o Projovem, indicando o prenúncio do desmonte da estrutura criada nos anos anteriores, tudo em nome do atendimento à Lei Orçamentária de 2016.

Essa espécie de presságio se confirma quando em 2019 ocorre outra significativa mudança na gestão do país, e uma profunda crise política se inicia após a eleição do então presidente Jair Messias Bolsonaro, que logo de início, por força do Decreto n. 9.456 (BRASIL, 2019a), instaura a reforma administrativa envolvendo mudanças nos cargos e funções do Ministério da Educação, à exemplo, a extinção da SECADI.

Uma vez extinto, o setor criado em 2004 que abrigava departamentos específicos para tratar de demandas da EJA, a modalidade passa a transitar entre as recém criadas Secretarias de Alfabetização (SEALF) e de Educação Básica (SEB), sendo que somente no segundo semestre de 2019 ressurgiu no organograma do MEC, a Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), subordinada à Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica da SAEB (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, p. 21). O mesmo desmonte, ocorreu em outros ministérios que tinham sob sua responsabilidade coordenar políticas para a EJA, como é o caso do INCRA, que por muitos anos administrou o PRONERA. Todo esse desmonte, de acordo com Taffarel e Carvalho (2014, p. 87), “não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro. Significa mais do que isto, pois são medidas para destruir forças produtivas e assegurar as condições de (re)produção do capital.”

Para além do desmonte inicial da estrutura pensada para a educação até então, os anos de 2019 a 2022, foram também marcados por expedições de normativas nacionais, advindas do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE). No âmbito da alfabetização, uma dessas normativas foi o Decreto n. 9.765/2019 (BRASIL, 2019b), que instituiu a PNA, com a finalidade de “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.”

Ressalta-se que essa normativa cita no inciso II do Artigo 4º, dentre os objetivos da PNA, a Meta 9 do PNE (BRASIL, 2014) que prevê “erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional da população com 15 anos ou mais”. Visualiza-se neste panorama, que tanto a política do MEC, quanto a Meta 9 do PNE, coadunam-se com a Meta 4.6 do ODS4 da Agenda 2030, todas apontando para o mesmo horizonte: o combate ao analfabetismo. Resta claro, não haver ruptura com a lógica importada do projeto neoliberal para a educação e, nem com a forma excludente a que os

estudantes da EJA são submetidos historicamente, considerando que a PNA, principal política de combate ao analfabetismo desse então governo, embora tenha mencionado, como público-alvo os estudantes da EJA, demonstra que os “beneficiários prioritários da PNA são crianças na primeira infância; alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.” (BRASIL, 2019b).

Salta aos olhos ainda, o fato de a PNA, propor como ação direta de combate ao analfabetismo de pessoas jovens, adultas e idosas da educação formal e não formal, a disponibilização de materiais didático-pedagógicos específicos, o que não ocorreu visto que, de acordo com dados do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD-EJA), até o ano de 2022 não houve aquisição de novos livros didáticos, apenas reposição de coleções já registradas anteriormente. Tal fato leva à compreensão de que o material utilizado pelos estudantes não acompanhou a proposta de uma suposta “nova” política nacional de alfabetização na qual os jovens, adultos e idosos da EJA estivessem verdadeiramente incluídos.

Essa pseudo inclusão se confirma meses depois, quando o material de divulgação da citada política – “Guia Explicativo da PNA” ou “Cartilha da PNA”, dedicou um breve tópico reconhecendo a singularidade das pessoas jovens e adultas em processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que manteve a indicação em favor do método fônico, considerando no próprio documento “a maneira mais eficaz de alfabetizar uma criança” (BRASIL, 2019b, p. 35), negando com isso, vasta literatura especializada, segundo a qual a inclusão de crianças e adultos sob as mesmas condições e o mesmo método de alfabetização, viola o pluralismo de concepções pedagógicas previsto na LDB. Além disso, produz um apagão de outras abordagens científicas da alfabetização, à exemplo do letramento, presente em inúmeros documentos nacionais orientadores da política de alfabetização. Acerca dessa configuração que coloca crianças, jovens e adultos sob o mesmo método de alfabetização, concorda-se 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. (MACIEL; RESENDE, 2019, p. 131).

Sob essas configurações, supõe-se uma postura homogeneizante, adotada pela política de combate ao analfabetismo propagada pela PNA/MEC, que forja a isonomia da garantia de direitos básicos aos estudantes da EJA, sob a proposição de uma política que se mostra mecânica, instrumental e avessa às contribuições científicas. No caso específico da EJA, há que se ressaltar que a política se mostra totalmente contrária às contribuições freireanas, que na gestão do presidente Bolsonaro, são avidamente criticadas em favor de um novo projeto de mudança do método de gestão educacional, não apenas pela revisão e modernização de conteúdo, mas para “expurgar a ideologia de Paulo Freire” (BOLSONARO, 2018, p. 46). Uma clara e incontestável configuração que submete a educação ao esvaziamento de suas dimensões críticas. (CERQUEIRA ESTRELA; ANDRADE, 2020, p.13).

Ainda sobre a alfabetização, o Governo Federal, retoma por meio da emissão do Decreto n. 10.959, de 8 de fevereiro de 2022 (BRASI, 2022), o Programa Brasil Alfabetizado (criado em 2007) e alega se tratar de uma ação “inovadora,” a oferta de materiais de orientação, formação e apoio, assim como instrumentos de avaliação, o que não acontecia na versão antiga. Depreende-se disso a continuidade de velhas políticas, forjadas no tempo presente como “novas,” mas que mantêm, essencialmente, a mesma lógica instrumental, homogeneizante e apartada de cientificidade.

Uma outra normativa expedida em fins de 2019, não menos controversa do que essa anterior, é a Nota Técnica de n. 81/2019 da SAEB/MEC (BRASIL, 2019c), encaminhada à Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). O teor dessa Nota técnica, consultava o CNE, sobre a necessidade de adequar as Diretrizes Nacionais da EJA à BNCC e à Reforma do Ensino Médio, demandando flexibilização da carga horária mínima exigida pela normativa vigente e sugerindo a revisão das idades mínimas de ingresso na modalidade, frente à “juvenilização” da EJA. (BRASIL, 2019c).

Vale ressaltar que até então a EJA era regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, advindas do Parecer n. 11/2000, presente na Resolução n. 1/2000 CNE/CEB, sob a qual eram determinados os parâmetros de duração dos cursos, idade mínima, certificação e Educação à Distância. Cabe lembrar ainda, que nesse documento foi reafirmado o direito público subjetivo dos jovens e adultos à educação escolar; bem como foram estabelecidas as funções (reparadora, equalizadora e qualificadora), os princípios da equidade, diferença e proporcionalidade, além de também

tratar da oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Resta claro, porém, a condição subalterna a que a EJA foi submetida mais uma vez, considerando o curto período destinado a consulta pública virtual dessa Nota Técnica (entre 23 de novembro a 1 de dezembro de 2020), como registra a própria Resolução n. 1/2021-CNE/CEB (BRASIL, 2021, p. 22), resultando em apenas 139 (cento e trinta e nove) contribuições dos seguintes órgãos e pessoas físicas: Fóruns de EJA do Brasil; Secretarias Estaduais do AM/SP/DF/AC/PR/TO/PI/SC/PE/AP; Colégios e centros de Educação de Jovens e Adultos; Conselho Estadual de Educação MA; Diretoria da UNCME SP/RS; Secretarias municipais dos Estados de TO/MS/PI/MA/PB/SP/PR; UERJ/ProPEd – Grupo de Pesquisa (CNPq) Aprendizados ao longo da vida; Secretaria de administração penitenciária/PA.

As contribuições se mostraram incipientes quando comparadas à chamada pública para a BNCC, que no período de 15 de setembro de 2015 a 15 de março de 2016 (6 meses de duração) recebeu mais de 12 milhões de contribuições, mais de 100 mil usuários, 44 mil escolas e 4 mil organizações. Do mesmo modo, são os dados atuais da consulta pública que Reestrutura a Política Nacional do Ensino Médio, que contou com mais de 140 mil sugestões de acadêmicos, técnicos, gestores de redes educacionais, gestores escolares, professores e alunos. Além disso, o Governo Federal disponibilizou a Plataforma Participa+Brasil, onde foram recebidas quase 11 mil contribuições. (BRASIL, 2023).

Há que se destacar que uma vez que a EJA é uma modalidade da Educação Básica e a BNCC é, portanto, o instrumento que a normatiza, seria coerente tratar com isonomia a citada modalidade, haja vista o tratamento dispensado a Reforma do Ensino Médio que também compõe a estrutura da Educação Básica. Por conta disso, o período de consulta deveria ser isonomicamente o mesmo dado a outras políticas.

Mesmo sob essas condições de consulta pública inadequada, o CNE emitiu dois pronunciamentos acerca da Nota Técnica de n. 81/2019 - SAEB/MEC: **1)** O Parecer n. 6/2020-CNE/CEB (BRASIL, 2020), que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a EJA apresentadas na BNCC e outras legislações relativas à modalidade; **2)** o Parecer n. 1/2021-CNE/CEB (BRASIL, 2021b), que versa sobre a necessidade de Reexaminar o Parecer n. 6/2020-CNE/CEB. O principal teor destes dois documentos está resumido no quadro abaixo:

Quadro 12 – Alinhamento das normativas do CNE/CEB à Nota Técnica n. 1/2019 (SAEB/MEC)

Parecer n. 6/2020-CNE/CEB	Parecer n. 1/2021-CNE/CEB (Altera o Parecer nº6/2020-CNE/CEB)
Alinha a EJA à BNCC e à PNA.	No item 2.5, substitui a expressão <i>com os referidos documentos oficiais</i> , por, <i>com as normas oficiais em vigor</i> : <i>Sobre isso, é importante ressaltar que a Educação Profissional é uma demanda histórica dos sujeitos na EJA, considerando que sua participação no mundo laboral é prioridade, articulando a adesão à EJA com a necessidade de melhoria das condições de vida e trabalho. Nessa perspectiva, em conformidade com a legislação e normas oficiais, em vigor, compreendemos que a EJA articulada à Educação Profissional poderá ser ofertada das seguintes formas. (grifo nosso)</i>
Institui a duração dos cursos e à idade mínima para ingresso.	No que tange a oferta o Parecer nº6/2020 -CNE/CEB foi atualizado conforme a Resolução nº1/2021-CNE/CP, incluindo na oferta articulada à Educação Profissional, a oferta: <b>Concomitante, Concomitante intercomplementar e Integrada.</b> (grifo nosso)
Institui a forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA.	No item 2.7, foi incluído à redação <i>Formas de Oferta em vigor para a EJA, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 1, de 05/01/2021 e Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT).</i> (grifo nosso)
Orienta para a flexibilização de oferta da EJA:  <b>I</b> – Presencial; <b>II</b> – À Distância (EJA/EaD); <b>III</b> – Articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; e <b>IV</b> – Com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida	No item 3.9 houve o acréscimo de <b>conforme indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos</b> : <i>II - Curso técnico de nível médio, com a carga horária mínima prevista para a habilitação profissional escolhida, conforme indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, acrescidas das horas destinadas eventualmente ao estágio profissional supervisionado, ou a trabalho de conclusão de curso ou similar, e às avaliações finais.</i> (grifo nosso)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Ao emitirem parecer favorável, acerca do Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos às diretrizes apresentadas na BNCC, como também à demais normativas **expedidas e, em vigor** na gestão do então governo Bolsonaro, como à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Reforma do Ensino Médio, os dois pareceres do CNE sinalizam, primeiro, para um engessamento da EJA à matrizes que pouco se adequam à diversidade dos grupos etários atendidos pela citada modalidade – pessoas jovens, adultas e idosas. Em segundo plano, indicam não parecer razoável que uma única experiência, como a que aconteceu no Distrito Federal e resultou nas Diretrizes Operacionais da EJA da Rede Pública de Ensino do referido Distrito, possa ser tomada como referência para instituir uma política nacional. Por fim, os pareceres mostram descabida a falta de

isonomia no tratamento dispensado ao processo de ausculta, na ocasião de construção da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, em detrimento ao descaso a que foi submetido o mesmo processo na ocasião que propunha o alinhamento da EJA à BNCC e às demais normativas para a Educação Básica.

Na análise de Catelli Jr. (2019, p. 314), esse tratamento, “artificial” da EJA nas normativas nacionais, sinaliza para um horizonte: tornar ainda mais homogêneo o currículo. Isso porque, na medida em que desconsidera qualquer especificidade da Educação de jovens, adultos e idosos, endossa o significado marginal da política de EJA no país.

Para além dessa configuração, ao analisar as interseções dessas matrizes nacionais com a Agenda Internacional 2030, por meio das metas 4.4 e 4.6 do ODS4, resta claro, mais uma vez, o alinhamento ao projeto dos proprietários do capital, cujo foco é a construção não apenas de um currículo homogêneo, mas também, como bem alerta Adrião e Domiciano (2018), a conquista e o monopólio da oferta educacional e da gestão dos sistemas de ensino.

Essas interseções mostram-se em evidência quando direcionam claramente para a formação profissional presente nos três seguimentos de oferta da EJA, sinalizando com isso, que as reformas educativas cumprem papel fundamental para o atendimento das orientações externas. Nesse sentido, o quadro 12 resume esse movimento de reorganização que coaduna com a lógica da meta 4.4 da Agenda 2030, quando esta recomenda, conforme asseveram Souza e Shiroma (2022, p. 8) que a aprendizagem esteja pautada na formação da força de trabalho requerida pelo mercado, o que não se resume somente às políticas para a EJA, considerando nessa reorganização a Reforma do Ensino Médio e a BNCC.

Na mesma direção caminha a orientação que envolve a oferta da EJA/EaD, que sob a lógica do neoliberalismo, que atravessa todas as relações da vida em sociedade pelo significado da mercadoria e que ameaça a aprendizagem escolar em sua natureza, vem se consolidando, veloz e silenciosamente sob a justificativa de ser uma política moderna que envolve o uso de tecnologias de informação. Esse discurso se fortalece na comparação com o sistema público, que não dispõe adequadamente de tais tecnologias, mas que por meio da concessão e financiamento do setor privado, o fará. Segundo HILL (2003) e KLEES *et al* (2012) se configura em clara subordinação da educação aos grupos empresariais, que em nome de um “compromisso” com o direito à educação, vêm de maneira articulada, atuando na definição das políticas educacionais do governo federal e transformando, paulatinamente, o direito à educação em um campo de negócios.



Ainda no campo dos direitos, o alinhamento proposto pelo CNE/CEB orienta a adesão ao princípio da Educação e Aprendizagem ao Longo da vida. Sobre essa adesão, há que se destacar que mesmo estando presente nos diferentes documentos que legislam sobre a educação brasileira, nota-se o dissenso na compreensão e propagação desse termo. Para o PNE (BRASIL, 2014), por exemplo, esse paradigma tem a ver com a meta 4, estratégia 4.12 que propõe:

promover a articulação Intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida. (CEB/CNE, 2021, p. 12).

O direito à educação também é fomentado na Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146 de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015) que em seu capítulo IV, artigo 27 indica que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

É importante destacar também, o marco legal que alterou a LDB/96, que discorre sobre o direito de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, no âmbito da EJA e na Educação Especial, conforme o disposto a seguir:

Art. 3º XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.” (NR). Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (NR). Art. 58. § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.” (BRASIL, 1996, p.1)

Cabe lembrar, que esse princípio também está descrito na Declaração de Incheon (2015, p. 1), quando se refere a uma nova visão da Educação rumo a 2030, qual seja “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (UNESCO, 2015, p. 7). Todavia, corrobora-se com Lopes (1998) que a matriz desse termo sugere relação com o tempo, ou seja, aprende-se a vida toda. E essa relação com o tempo vem desde Lao-Tsé (600 A.C.), quando sustentava

que todo estudo é interminável, bem como Aristóteles e Platão, para os quais a educação é um processo que ocorre durante toda a vida e ainda, Freire (2000), segundo o qual, é impossível ser gente sem as práticas educativas, as quais ocorrem ao longo da vida, sendo a formação permanente. Já no cenário europeu, mais recente, o uso desse termo é atribuído à intenção de melhorar a qualificação e empregabilidade dos trabalhadores, promovendo competitividade e adaptabilidade.

Na mesma vertente, Lima (2007) analisa que nas últimas décadas a concepção de educação ao longo da vida foi amplamente ajustada à economia no novo capitalismo e suas demandas de empregabilidade e competitividade, na medida em que foi sendo assimilada pelos discursos políticos que responsabilizam os indivíduos pela construção de suas competências e habilidades, valorizáveis e ajustadas às necessidades de uma economia e de um mercado de trabalho crescente. (SIQUEIRA, 2019, p. 40).

Tais proposições coadunam ainda, com Souza e Shiroma (2022, p. 17 e 18), ao discorrerem que ao propor a educação ao longo da vida, o documento de Incheon sinaliza para a oferta da educação não formal e informal em todos os níveis de ensino, do mesmo modo que justifica-se sob a narrativa da garantia de direitos, o regime de parcerias. Isso se configura, conforme as autoras, não somente em um projeto para a educação, mas sobretudo como meio para legitimar a intervenção do setor privado nas políticas educacionais e assim, garantir seus lucros.

Laval (2018, p. 81) assevera que a aprendizagem ao longo da vida “está em todo lugar e em lugar algum, confunde-se com a vida pessoal do eterno educando “incumbido” do dever permanente de aprender. Infere-se, a partir do exposto que os citados documentos do CNE/CEB, acompanham a lógica europeia que transmuta o conceito de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, à lógica de mercado flexível e em permanente mudança, cuja educação, escola e estudante/trabalhador devem se ajustar permanentemente. Isso tudo sem perder de vista a narrativa de inclusão, atribuída nos citados documentos a pessoas com deficiência.

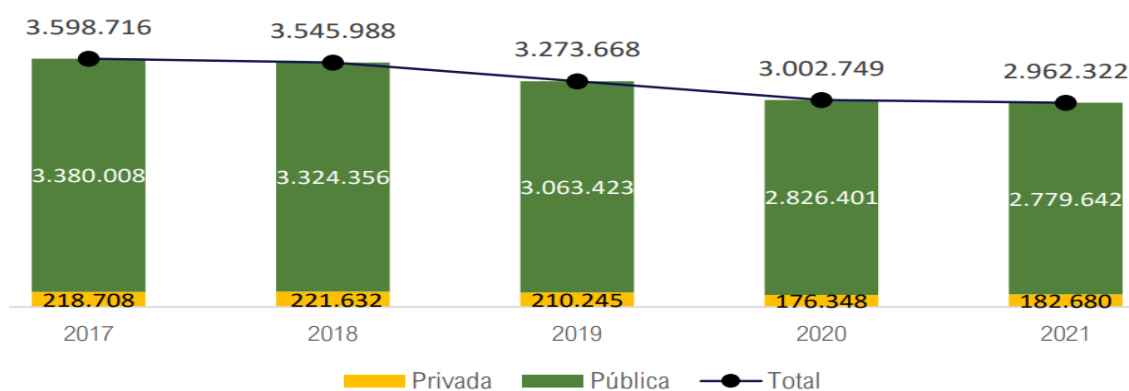
Depreende-se dessa explanação, que mais uma vez a EJA foi colocada em segundo plano, considerando que nesse percurso descrito, faltou o debate, o chamado à sociedade civil, acadêmica e escolar, à exemplo do que aconteceu na implementação da BNCC e na Reforma do Ensino Médio, mesmo sob forte movimento de resistência. Faltou explorar esse “campo que abarca processos formativos diversos” que é a EJA (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001b, p. 58). Ressente-se a ausência de um modelo genuíno de diretriz

curricular, envolvendo toda a pluralidade e singularidade dos grupos sociais atendidos por essa modalidade, sem correr o risco de engessá-la no modelo de um único ente federado, como mostrou-se a Diretriz do Distrito Federal, tomada como base para a aprovação do Conselho Nacional de Educação, ou mesmo de submetê-la ao alinhamento de diretrizes que não foram devidamente pensadas para ela, como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio.

Uma vez aprovados, surgem questionamentos se tais documentos normativos não entram em contradição com o princípio da flexibilidade que eles próprios defendem, avançando ainda sobre a autonomia de Estados, municípios e escolas, assegurada na LDB? E, ainda, se a vinculação do discurso que associa a educação especial e a educação e aprendizagem ao longo da vida, não se converteria em argumento em prol de demandas de financiamento público, com recursos constitucionalmente vinculados à educação de instituições de atendimento assistencial a pessoas com deficiência, o que é vedado pelo Artigo 71 da LDB/96. (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, p. 32)<sup>7</sup>.

Por fim, mas não menos controverso do que os que o antecederam, o último artigo da Resolução 1/2021 (BRASIL, 2021), trata da concessão às instituições escolares do ensino privado, como importantes ofertantes de EJA em todo o país. O que no campo normativo não apresenta impedimento, considerando que o inciso V do Artigo 3 da LDB/96, reconhece a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, desde que cumpridas as normas gerais e mediante autorização de funcionamento e capacidade de autofinanciamento (MOVIMENTO PELA BASE, 2022, p. 42). No entanto, ao consultar o *site* do INEP, Censo Escolar 2021, nota-se nas séries históricas a participação incipiente do setor privado, conforme o gráfico 3, na sequência.

Gráfico 3 – Evolução das matrículas na EJA Brasil (2017-2021)



Fonte: INEP- Censo Escolar 2021.

<sup>7</sup> No que tange ao Movimento pela Base, é preciso destacar que, apesar de ser documento constituído por instâncias aqui criticadas, foi um dossiê que ajudou a localizar as contradições voltadas à EJA no recorte temporal da pesquisa.

Para o Censo, as matrículas do sistema “S” são computadas nas dependências privadas, mesmo sendo financiadas com recursos públicos, por meio de contribuições compulsórias. Essa configuração marca o enfraquecimento da EJA no Brasil, dado os índices de queda na matrícula em EJA, esvaziamento e, por vezes, fechamento de turmas que atendem esse público. Por outro lado, tem-se o fortalecimento dos exames de certificação, à exemplo do ENCEEJA. Quanto à relação das normativas nacionais com as metas do ODS4 da Agenda 2030 para a EJA, nota-se que estão alinhadas, considerando que no âmbito do combate ao analfabetismo, a oferta por meio de programas de alfabetização permanece ainda hoje, desconsiderando trajetórias, vivências, especificidades. Quanto à oferta da EJA, nota-se integração à educação técnica e profissional, o que já configura em prática recorrente e sólida, subsidiada pelo Parecer n. 6/2020-CNE/CEB e o Parecer n. 1/2021-CNE/CEB.

Sob essas condições a trajetória histórica da EJA revela que as políticas são reformadas para se ajustarem aos diferentes comandos, nacionais, internacionais, bilaterais, multilaterais, públicos e privados, que não se renovam, apenas se reproduzem. Revela-se um movimento forte e contínuo de adesão de novos parceiros na exploração de nichos mais atualizados e rentáveis nesse fértil terreno. Na seção seguinte confronta-se o alinhamento e aproximações da política nacional para a EJA e a Agenda 2030, com os dados estatísticos do Censo Escolar (INEP e IBGE), referente ao tempo presente para verificar como se comportam os objetivos e metas nos dois documentos.

### 3 INDICADORES SOBRE A EJA NO BRASIL: UMA ANÁLISE ENTRE O PROPOSTO E O (IN)ALCANÇADO

Em um mundo cada vez mais globalizado, cresce também o consenso em torno de quais práticas educativas são consideradas boas e devem ser propagadas e, essencialmente, seguidas. Sob o manto da globalização, países do mundo, notadamente os considerados periféricos, valendo-se de um cenário de governança transnacional, vem assimilando tendências que prometem melhorar a educação em escala mundial. Dentre as inúmeras formas dessas tendências se manifestarem, destaca-se o monitoramento de resultados, mecanismo pelo qual, acredita-se ser possível mensurar a real aprendizagem dos alunos, sendo esta amplamente difundida por OIs como a OCDE, por exemplo, que por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), constitui-se como matriz orientadora para que experiências similares sejam desenvolvidas mundialmente.

Concomitantemente a essa tendência de monitoramento, próprio da lógica gerencial vigente, correlaciona-se o conceito de qualidade, compromisso internacional que se mostra diretamente ligado aos resultados de aprendizagem e ao mecanismo para medir o progresso. Contreras (2002) alerta que embora não exista consenso em torno do que precisamente, viria a ser “qualidade,” é em torno dessa *suposta qualidade da educação*, países do mundo e, em especial, países da América Latina e Caribe, a exemplo do Brasil, vem ajustando suas reformas. Tais reformas, de acordo com Casassus (2009) são implementadas à luz de uma perspectiva que associa aprendizagem e qualidade aos índices alcançados nas *avaliações standardizadas*.

Esses índices, segundo a UNESCO (2000, p. 21) configuram-se em instrumentos por meio dos quais são estabelecidas metas e parâmetros de qualidade e cujo alcance pressupõe a definição de prioridades e de políticas, como também a definição de objetivos e indicadores de avanço, atribuição de recursos, supervisão de rendimentos e avaliação de resultados quantitativos e qualitativos.

Assim é que no Brasil, o alinhamento a essa lógica global, toma como referência o PISA, o qual constitui-se em matriz orientadora para a criação de mecanismos como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). O SAEB foi criado com a prerrogativa de avaliar de forma amostral, o desempenho dos alunos, sendo composto pela avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar

(ANRESC), conhecida como Prova Brasil e, também pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Com o resultado dessas avaliações, somados aos dados censitários de aprovação obtidos no Censo Escolar, constitui-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (BRASIL, 2019). O levantamento das informações advindas desses instrumentos de avaliação, objetiva subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal e, como resultado, melhorar a qualidade, equidade e eficiência do ensino.

No âmbito da EJA, em 2002, conforme atestam Catelli Jr, Gisi e Serrão (2013, p. 722), na esteira das avaliações externas em larga escala, o ENCCEJA foi instituído como política de avaliação para aferir competências e habilidades de jovens e adultos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e, também, como instrumento de avaliação das políticas para a EJA, com vistas a melhorar sua qualidade no Brasil. Esse instrumento avaliativo vem se constituindo em importante mecanismo de certificação.

Cabe destacar que esses mecanismos de avaliações supracitados, compõem-se de indicadores educacionais, e estes estão associados à performance dos estudantes, dos educadores, da instituição e, com isso, propaga-se a ideologia de que é possível monitorar todo o sistema educacional. Para o INEP, os principais indicadores educacionais brasileiro incluem o contexto sociodemográfico, o desempenho escolar, a complexidade da gestão da escola, o investimento destinado à educação, o rendimento escolar e o acesso à educação. Todos estes indicadores são disponibilizados em *sites* de pesquisa como INEP, IBGE, PNAD e ainda, nos relatórios de monitoramento das metas e objetivos a serem alcançados nos PNEs.

Essa perspectiva de monitoramento e busca dos resultados, também está relacionada com as orientações internacionais, especialmente no que tange ao cumprimento das metas definidas na Agenda 2030, objeto desta pesquisa. Esse fato evidencia duas finalidades fundamentais para a definição de indicadores e o monitoramento dos resultados: uma que é voltada para controle interno e orientação das políticas nacionais, e outra para controle externo, voltado para fornecer dados e informações para os organismos internacionais, com destaque para a Unesco, dada as responsabilidades que o Brasil assume ao ser um país membro e ter aderido à agenda internacional. Essa prática que associa qualidade à política de gerenciamento, assemelha-se ao que discorre Akkari (2017, p. 952) ao avaliar que “basear

a qualidade da educação a testes padronizados ou exames pontuais é uma definição estreita de qualidade.”

Considerando esse cenário, a seção a seguir irá tratar dos indicadores educacionais de alfabetização/analfabetismo, matrícula e oferta da EJA integrada à formação técnica e profissional, localizando os dados obtidos no recorte histórico de 2015 a 2022, cujos resultados serão confrontados com as respectivas metas do ODS 4 da Agenda 2030 para a EJA, por meio dos quais pretende-se inferir sobre a viabilidade do cumprimento ou não dessas metas.

### 3.1 – A ESCOLARIZAÇÃO NA AGENDA 2030: O ACESSO E A CONCLUSÃO NA EJA

Desde a Constituição Federal de 1988, a legislação brasileira prevê o direito à educação para toda a população, inclusive para aquelas pessoas que não tiveram acesso à escola em idade apropriada, na infância ou na adolescência. Para os grupos etários atendidos pela EJA (jovens, adultos e idosos) esse direito foi se constituindo historicamente como resultado da sua proximidade com os movimentos sociais. Esse contexto de lutas de setores da sociedade que reivindicava por mais cidadania, demandou por escolarização para aqueles que antes foram impedidos de estudar.

Mais recentemente, a esse movimento de lutas foram introduzidas pautas reivindicatórias de reafirmação de identidades de gênero, raça, orientação sexual e tantas outras formas de exclusão social como o racismo, o machismo, o patriarcado, a xenofobia, a homofobia, conforme atestaram Paiva, Haddad e Soares (2019, p. 5). Todas essas pautas envolvem grupos populacionais que historicamente tiveram, e ainda têm, o desafio de reivindicar isonomia e equidade na elaboração de políticas públicas que atendam os seus direitos básicos e nesse contexto se insere o acesso à educação de qualidade.

Somado às referidas lutas, a realização de conferências internacionais, nacionais e acordos firmados a partir da década de 1990 reafirmaram o papel da educação como direito e nesse sentido, a EJA também está inserida, ainda que na sua essência constitua-se em pauta historicamente negligenciada. Conforme pontuado ao longo deste texto, evidencia-se essa negligência na trajetória da modalidade, cujas políticas educativas estiveram, prioritariamente, voltadas para a infância e adolescência. O contraponto neste caso, é o fato dessas ações para a EJA serem forjadas à sombra de legislações nacionais pensadas para o ensino regular, como explicitaram as normativas do CNE/CEB, que alinharam as diretrizes nacionais da citada modalidade à BNCC, à Reforma do Ensino Médio, como também à PNA. Essas normativas, pouco ou quase nada se identificam com as especificidades dos grupos

etários atendidos pela EJA, que requerem outra lógica das políticas educativas em execução no Brasil.

Para Catelli Jr. (2019, p. 313), a proposta apresentada para o público da EJA na BNCC, mostra-se inadequada, vez que no entendimento do citado documento, para garantir os “direitos de aprendizagem,” os conteúdos destinados a todas as pessoas que se certificam em diferentes modalidades da Educação Básica são os mesmos, o que reforça a lógica global que institui um currículo homogêneo para as nações.

Em relação à Reforma do Ensino Médio, Barrios, Garcia e Czernisz (2018, p. 55-58) atestam a ampliação da carga horária que visa garantir a permanência dos estudantes nas escolas, mas ao que parece, não atende aos filhos da classe trabalhadora e, nem mesmo à classe trabalhadora, que na maioria das vezes, são os que ocupam as escolas públicas. Assim, por precisarem trabalhar, não conseguem permanecer dois turnos, essencialmente diurnos, nas escolas, o que sinaliza que sob esses moldes, a oferta do “Novo” Ensino Médio caminha a passos lentos na direção da educação concebida como um bem social de acesso universal. Para os citados autores, a atual estrutura do ensino é incompatível com a realidade da juventude brasileira, uma vez que para esta, a escola não é a única obrigação do seu dia. No entanto, é a este modelo que se propõe alinhar a EJA

Sobre a PNA, a sua configuração apartada de “evidências científicas,” deixa de contemplar diferenças específicas do público adulto, na medida em que iguála o processo de alfabetização de jovens e adultos, ao das crianças, além de desconsiderar o legado de Paulo Freire, o que concretiza, como bem frisou Silva (2019, p. 220), “um segundo exílio” do renomado educador. Considerar uma outra lógica, para além desta que segundo Motta (2003, p.100) envolve uma “racionalidade instrumental,” pressupõe configurações possivelmente diferentes dessa que subordina a formação presente no currículo da Educação Básica, sobretudo as que integram os cursos do Ensino Médio à Educação Profissional. Isso porque, uma vez assim articulados, a ciência que viria substituir o pensamento utilitário está primordialmente colocada a serviço da produção.

É fato que a EJA é uma modalidade que reúne jovens e adultos ansiosos por ingressar no mercado de trabalho e, assim, garantir a sua sobrevivência. Todavia, questiona-se a que custo isso ocorre, já que os novos tempos exigem também, um novo tipo de trabalho, cujas estruturas estáveis são atacadas pelo capitalismo renovado que demanda um mercado de trabalho desregulamentado, com trabalhadores flexíveis de qualidades flutuantes e dispostos a assumir riscos contínuos. Além disso, esse trabalhador deve estar aberto a mudanças,

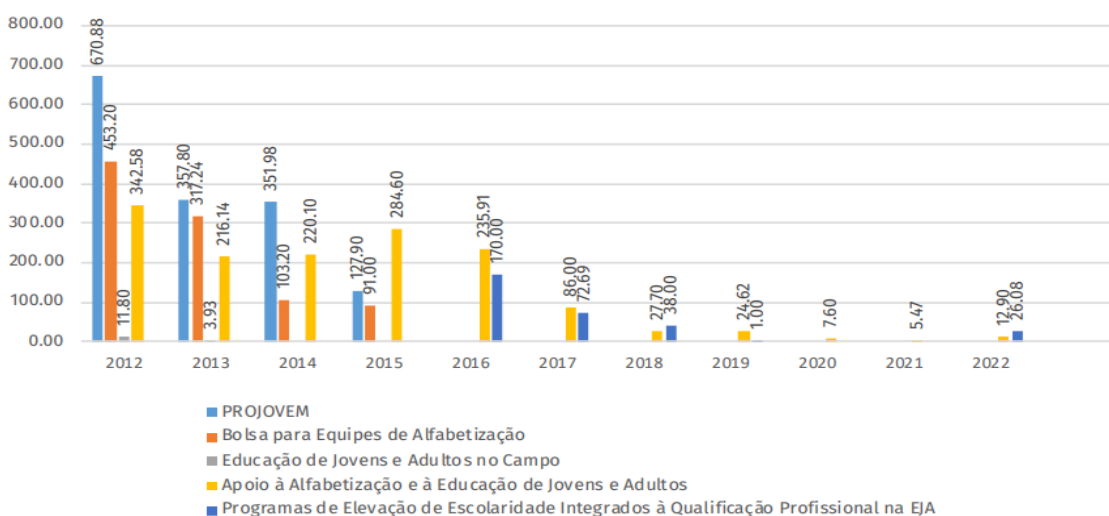


projetos de curto prazo e sempre menos apoiado em leis, medidas formais e outros mecanismos de estabilidade que ajudaram a construir a imagem do trabalho como carreira. (OLIVEIRA C., 2020, p.2).

Observa-se, então, que é para esse novo tipo de trabalhador, encarcerado na lógica funcionalista, de “racionalidade instrumental,” que a formação de jovens e adultos se assenta na atualidade. Em meio a essas contradições que permeiam o cenário educacional das nações, como é o caso da brasileira, reformas no campo educativo são submetidas às condições que por vezes, lhe reduzem a autonomia, visto que passam a reorganizar suas ações em torno de indicadores globais, nem sempre possíveis de serem alcançados, fazendo com isso, que muitos sejam deixados para trás.

Sob essas condições, a concretização do direito à educação de qualidade, ao longo da vida e para todos, requer ainda hoje (talvez mais do que antes) a mobilização e a retomada dos movimentos de lutas, dado o desmonte e precariedade a que foi submetida a referida modalidade de ensino, e que foram intensificados pelas ações do então governo Bolsonaro (2019 a 2022), o que envolveu a redução, ao extremo, da destinação de recursos financeiros, afetando com isso, não apenas o alcance dos compromissos globais, firmados na Agenda 2030, mas também as metas nacionais para a EJA que compõem o PNE (2014-2024) considerando o alinhamento aqui evidenciado. Essa configuração pode ser confirmada, quando analisada a transferência de recursos do Governo Federal para a EJA, localizada no Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP), como mostra o gráfico 4 abaixo:

Gráfico 4 – Distribuição dos gastos com a EJA em milhões de reais (2012-2022)



Fonte: SIOP. Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento.

O gráfico 4 aponta que nos últimos anos, mesmo as despesas com os Programas de Elevação da Escolaridade Integrados à Qualificação Profissional na EJA, uma das principais bandeiras dos compromissos globais e da Educação Básica brasileira, sofreram queda drástica desde 2012, quando os gastos eram de aproximadamente, 700 milhões e caíram em 2022 para pouco mais de 26 milhões. Quando a comparação dessa distribuição é com a EJA no Campo, os valores quase que foram zerados em 2021, alcançando pouco mais de vergonhosos 5 milhões.

Outro aspecto que os dados deste gráfico 4 sinalizam, tem a ver com a fragilidade das políticas para EJA devido estarem organizadas na estrutura de “Programas”, à exemplo do Projovem. Nessas condições, a garantia de direitos que envolvem equidade, inclusão e qualidade ao longo da vida para todos, fica muito distante de ser alcançada, haja vista a diminuição dos recursos para manter programas como o que foi citado, o que possivelmente ocasiona também a descontinuidade desse tipo de política. Além disso, há que se destacar que mesmo em outras gestões, de acordo com Di Pierro (2014), nas quais os recursos destinados à EJA, eram os mais baixos de toda a Educação Básica, não foram tão exíguos quanto o que se viu no período de 2017 a 2022.

No entanto, cumpre destacar que no contexto geral da educação brasileira, esse fenômeno de desinvestimento acompanha a EJA nos diferentes governos que estiveram no comando do país, independentemente de serem progressistas ou conservadores. O gráfico 4 acima, confirma essa trajetória decrescente da destinação de recursos financeiros públicos, mesmo em governos que ideologicamente defendem a classe trabalhadora (público essencialmente atendido pela EJA).

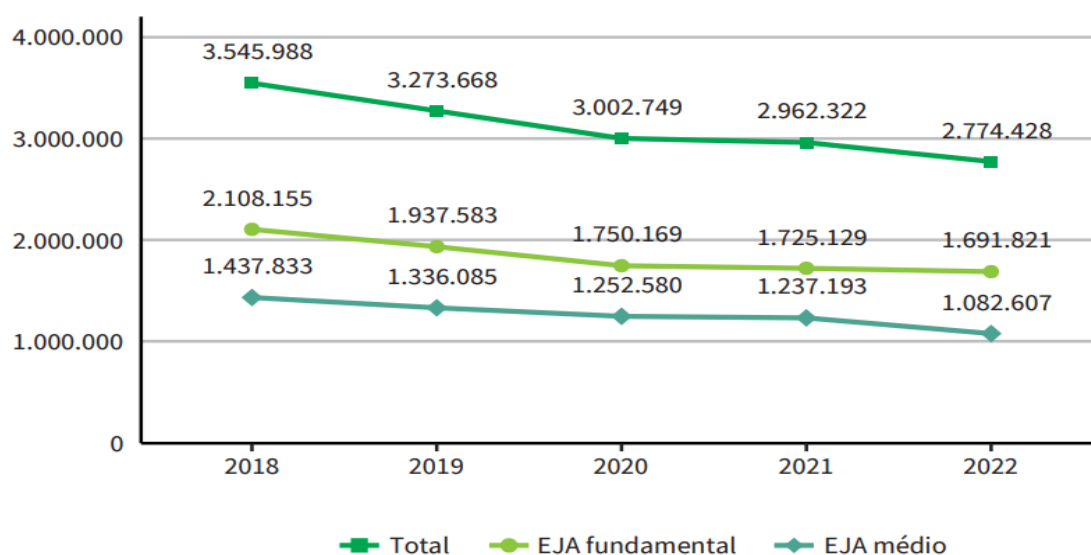
Ademais, ressalta-se que este cenário está longe de mudar, considerando os impactos provocados pela Emenda Constitucional – EC 95 (BRASIL, 1995), por meio da qual o governo Michel Temer (2016), limitou os gastos públicos nas áreas sociais por 20 anos. Somou-se a isso a gestão danosa de Jair Messias Bolsonaro, que além de quase zerar a destinação de recursos para as políticas de EJA na sua gestão, ainda promoveu reformas no MEC que extinguiram setores como a SECADI – instância responsável por cuidar dos interesses da EJA no Governo Federal. Corrobora com esse cenário, a análise de Nakadaki (2020, p. 38), de que os parâmetros do Fundeb confirmam que 2019 foi o ano de menor investimento da década, demonstrando com isso o descaso com a educação.

Diante desses dados, pondera-se que é preciso concentrar o debate sobre o financiamento público para que os recursos sejam devidamente investidos na educação

pública, reconhecendo nesse contexto a EJA como componente da Educação Básica. Sem isso, é pouco provável a concretização do direito de acesso à educação de qualidade e a garantia das condições de permanência que o público dessa modalidade de ensino requer.

Logo, os efeitos desse descaso do Governo Federal com a EJA se reverberaram no número de matrículas, pois segundo dados do INEP/Censo Escolar 2022, houve queda considerável no período de 2018 a 2022, mesmo à luz das reformas educativas que se intitulavam “novas” e “modernas,” e sobre as quais a EJA foi sendo ajustada. O gráfico 5, na sequência, confirma o decréscimo nas matrículas.

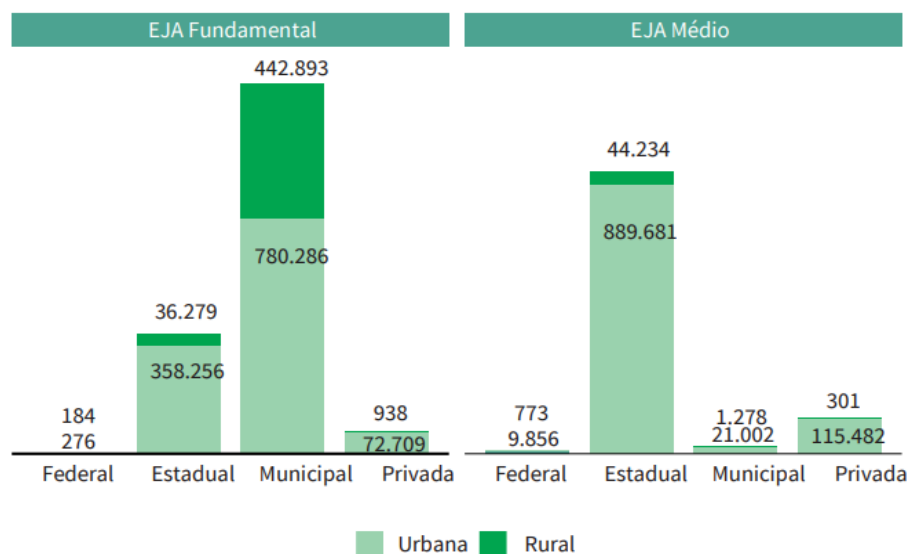
Gráfico 5 – Evolução de Matrícula na EJA por etapa de ensino – Brasil (2018-2021)



Fonte: INEP/Censo Escolar-2022.

Confirma-se neste gráfico 5 a queda no número de matrícula na EJA nos dois segmentos (Ensino Fundamental e Ensino Médio). O percentual total, segundo o INEP (2022) registrou uma diminuição de 21,8% entre 2018 e 2022. Nota-se também, que essa diminuição ocorreu tanto nas etapas de nível fundamental, caindo de 2.108.155 (2018) para 1.691.821 (2022), quanto no nível médio, cuja taxa caiu de 1.437.833 (2018) para 1.082.607 (2022). Registra-se que o Ensino Fundamental concentra maior número de matrículas em relação ao Ensino Médio, conforme sintetiza o gráfico 6 abaixo:

Gráfico 6 – Evolução de matrícula na EJA de nível fundamental e nível médio por dependência administrativa e localização da escola – Brasil - 2022



Fonte: INEP/ Censo Escolar – 2022.

O gráfico 6 informa que 72% das matrículas em EJA de nível fundamental<sup>8</sup> estão na rede municipal, seguida pela rede estadual com 23% e pela rede privada com 4,4%. No nível médio, a rede estadual é responsável por 86,3% das matrículas, seguida da rede privada com 10,7% e da rede municipal com 2,1%. Notadamente, observa-se que o setor público tem o domínio das matrículas em EJA, nos dois níveis fundamental e médio, no entanto, no nível fundamental, registra-se o maior número de matrículas.

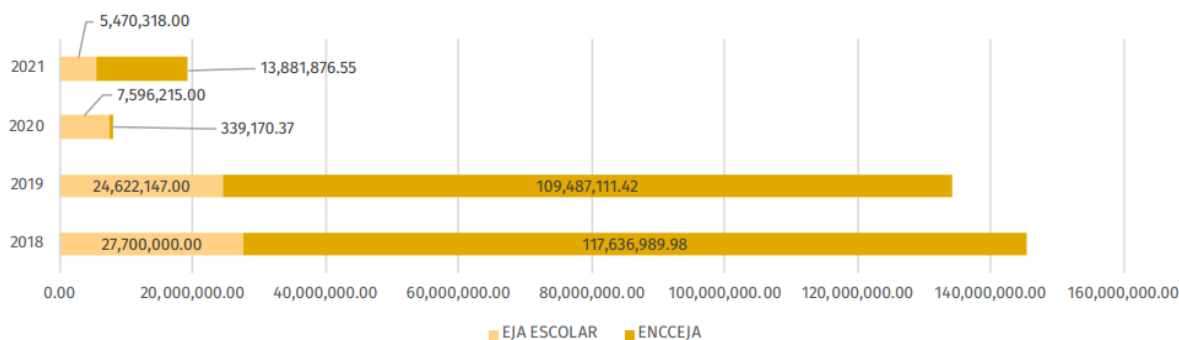
Quando comparados os dados de matrícula nas áreas urbana e rural, percebe-se que o percentual na área rural é muito baixo, especificamente na dependência administrativa estadual, onde o quantitativo de matrícula é de 44.234 (Ensino Médio), enquanto na dependência administrativa municipal esse quantitativo é de 442,893 (Ensino Fundamental). Contraditoriamente, a rede estadual que é mais aparelhada técnica e financeiramente, registra o menor número de matrículas na área rural. Nesses termos, concorda-se com Ximenes (2014) que se a oferta educativa é condição para a materialização do direito à educação, entende-se que esse direito fica comprometido ao deixar à margem do processo aqueles que estão distantes dos grandes centros urbanos.

Além disso, destaca-se que parte dessa queda na matrícula, pode ter relação com o exame de certificação ENCCEJA, constituído como alternativa para a conclusão, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Médio. Dados do INEP (2021), dão conta que em 2019 o

<sup>8</sup> Aqui vale a ressalva de que embora, nos documentos oficiais a organização da Educação Básica - Ensino Fundamental e Ensino Médio, constituam Etapas e não Níveis, manteve-se neste estudo a redação que consta no Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica (2022).

Encceja teve número recorde de 3 milhões de inscritos e este dado diz muito sobre os rumos a serem tomados pelas políticas educativas para jovens e adultos no país, já que este também foi um dos setores que mais recebeu recursos financeiros da União, em detrimento à EJA escolar, conforme mostra o gráfico na sequência.

Gráfico 7 – Destinação de recursos do Governo Federal/ENCCEJA e EJA escolar (2018-2021)



Fonte: SIOP. Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento.

Os dados do gráfico 7 mostram a concentração de recursos financeiros da União para o ENCCEJA, visto que no ano de 2018, por exemplo, os recursos para a EJA escolar foram de 27.700,000.00, enquanto para o Encceja foram de 117.636,989.98. Essa tendência de maior investimento nos exames de certificação, se repetiu no ano seguinte (2019), mesmo apresentando uma leve queda de 117.636.989,98 (2018) para 109.487.111,42 (2019). No entanto, chama atenção, a queda brusca nessa tendência, possivelmente motivada pela pandemia de covid-19, quando em 2019 os valores repassados para o ENCCEJA caíram de 109.487.111,42 (2019) para 339.170,37 (2020), sendo levemente recuperados em 2021, quando os valores chegaram a 13.881.876,55. Inversamente proporcional ocorreu com a EJA escolar, cujos valores já eram baixos 27.700.000,00 (2018), chegando ao menor valor 5.470.318,00 (2021).

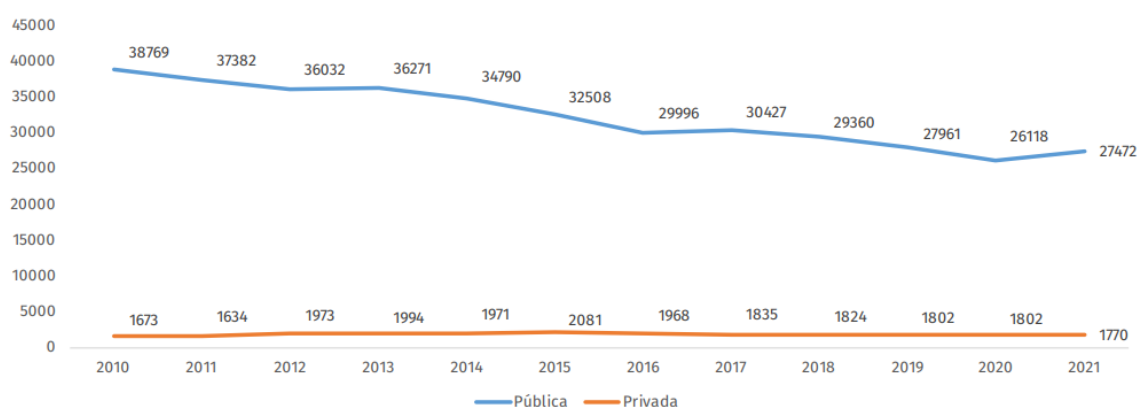
Com esses dados, evidencia-se que o direito à educação nesses moldes, acaba reduzindo-se à política de certificação, cuja finalidade é viabilizar ou acelerar o processo de conclusão da Educação Básica por parte dos grupos sociais de baixa escolaridade e assim, atender ao que pressupõe os indicadores educacionais nacionais e internacionais. Essa prioridade à política de certificação, aliada ao (des)financiamento da EJA escolar, pode também estar (in)diretamente relacionadas ao esvaziamento das salas de aula de EJA, à queda no número de matrículas e mesmo ao fechamento de turmas de EJA por todo o país.

Coaduna desse pensamento, a análise de Catelli Jr, Gisi e Serrão (2013, p. 731), segundo os quais a oferta do ENCCEJA poderia significar “a valorização da certificação

que, orientada por uma visão da educação para o mercado de trabalho, [que] serviria de incentivo ao abandono da escola por jovens e adultos.” Além disso, reforçam os autores que o fato de o referido exame ter sido criado no contexto de ausência de investimento na EJA, configurou-se como “parte do sucateamento dessa modalidade de ensino, vez que exime o Estado da responsabilidade pela garantia da educação pública a jovens e adultos oferecida por meio de cursos presenciais.”

O lugar de destaque dado ao exame de certificação, resulta em estratégia apartada do Estado, no que tange à responsabilidade de formação, já que passa a garantir apenas os mecanismos de creditação e certificação, configurando-se na substituição do direito à educação pelos exames de certificação, devido ao baixo custo. Associado ainda a este cenário de queda nas matrículas, tem-se observado no Brasil, conforme atestam Novais e Akkari (2023), a queda no número de escolas ofertando turmas de EJA, sendo este fenômeno observável no gráfico 8.

Gráfico 8 – Número de escolas públicas e privadas que ofertam EJA (2010-2021)



Fonte: Movimento pela Base (BRASIL, 2022).

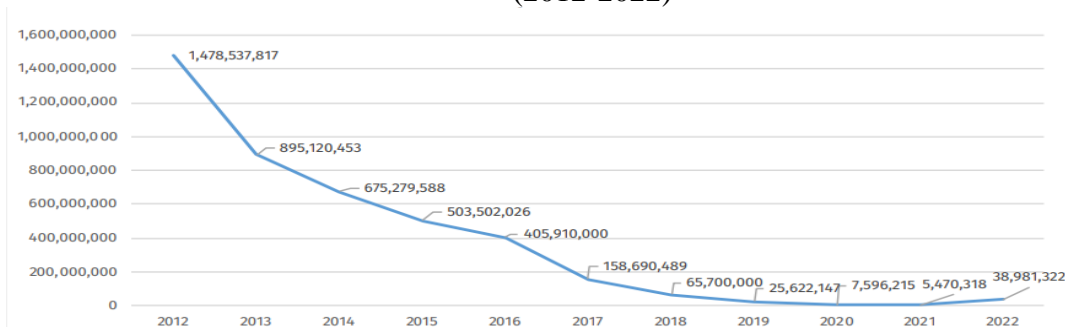
Os dados constantes no gráfico 8 reforçam a tendência apontada por Novais e Akkari (2023), na medida em que a queda no número de escolas que ofertam turmas de EJA no Brasil vem diminuindo consideravelmente. O que vem ocorrendo há mais de uma década, marcadamente na dependência administrativa pública, que vem caindo de 38.769 em 2010, para 27.472 em 2021. A rede privada registrou um leve aumento de 1.673 (2010), para 1.770 (2021). Todavia, trata-se de dependência administrativa de cobertura ínfima no atendimento à EJA já que, notadamente o gráfico 8, registra a concentração de matrículas em EJA, majoritariamente no setor público. Isso pode sinalizar para algumas ponderações: **1)** embora a orientação global reforce uma empreitada na captura de parceiros “donos do dinheiro” para

dividir responsabilidades, como por exemplo a oferta da Educação Profissional, o atendimento à essa lógica mercadológica caminha à passos lentos para a sua concretização na EJA. Isto pode sinalizar um levante contra hegemônico em defesa de uma outra lógica mais ajustada à realidade dos estudantes dessa modalidade de ensino e menos dependente de comandos importados. **2)** Uma vez concentrada a matrícula no setor público, conjectura-se que os estudantes da EJA advém essencialmente de grupos historicamente excluídos e pertencentes a classe trabalhadora, para os quais a oferta pública da educação é a única via possível de ser seguida. Isso reforça a necessidade de os radares do financiamento público alcançarem com isonomia esses grupos etários, considerando sua realidade socioeconômica e cultural em desvantagem em relação àqueles cujas condições permitem transitar entre oferta pública e privada. **3)** Contraditoriamente, essa não concretização do atendimento total da meta estabelecida, pode converter-se em uma profícua oportunidade para o fortalecimento dos fóruns e dos movimentos sociais em defesa de uma educação pública de qualidade para jovens, adultos e idosos. É nessa vertente que se compreende que a escola é espaço de sociabilidade, de educação e de recriação do ser humano e que, portanto, a todos, incluindo o público da EJA, deve ser garantido não somente o acesso à educação, mas também o direito de usufruir do que de melhor ela tem a oferecer quanto às condições de permanência.

À luz desses dados, destaca-se que apesar de as metas internacionais estarem voltadas ao aumento da escolarização, o percentual de escolas que ofertam EJA na rede pública de ensino, não teve o aumento desejado. Isso ocorre mesmo considerando o âmbito da alfabetização ou da oferta da EJA integrada à Educação Técnica e Profissional, como estabelece o ODS-4 da Agenda 2030, bem como toda a implementação de políticas educativas nacionais, no sentido de tornar a oferta da Educação Básica obrigatória.

Pode-se depreender que todo esse resultado (não esperado) é fruto não só da concentração dos recursos da União no programa de certificação ENCCEJA e do baixo investimento na EJA escolar, mas também da gradual redução na transferência de recursos para a referida modalidade, e para a Educação Básica como um todo. Tal fato vem ocorrendo desde 2012 e se intensificou no período de 2019 a 2022, como mostra o gráfico 9 abaixo.

Gráfico 9 – Recursos federais destinados à EJA incluindo as ações relativas à alfabetização (2012-2022)



Fonte: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP).

O gráfico 9 apresenta dados que confirmam o decréscimo na transferência de recursos para a EJA, como é possível observar quando comparados com os anos de 2012 e 2022. No ano de 2012, o valor foi de R\$ 1.478.537.817, enquanto em 2022 registrou-se R\$ 38.981.322. É oportuno situar que no período latente da pandemia (2019-2021), o decréscimo na destinação de recursos foi ainda maior, caindo de R\$ 25.622,147 (2019) para R\$ 5.470,318 (2021). Todo esse cenário de (des)financiamento, ressalte-se, não pode ser justificado pelo período pandêmico, haja vista que esse processo de decréscimo na transferência de recurso é anterior à crise sanitária, e mostra-se também, associado ao que Cruz; Sales e Almeida (2023, p. 4) classificaram como uma “anomalia” das tabelas públicas que definem o valor mínimo anual nacional por aluno do FUNDEB, nos quais a EJA mostra-se historicamente desprestigiada.

A esse respeito, Pinto (2007); Machado (2009); Carvalho (2014); Di Pierro (2015) dão conta que nem mesmo a inclusão da EJA como beneficiária do FUNDEB, conseguiu alterar a restrição do seu financiamento. Isso porque, como bem ressalta Carvalho (2014, p. 637), além do valor destinado por aluno ser menor do que todas as etapas e modalidades da Educação Básica, ainda consta o teto de gasto em 15% de participação da modalidade no Fundo de cada Estado. Para Machado (2009, p. 26), esse teto de gasto desestimula a oferta, dado que o valor por aluno é rebaixado e mesmo que o quantitativo de matrículas seja alto, o valor do recurso transferido pelo citado fundo, não pode ultrapassar o teto de 15% das matrículas.

Ao considerar este cenário, é pouco provável que se concretizem as metas para ampliação da escolarização de jovens e adultos, estabelecidas tanto no documento nacional (PNE), como na Agenda 2030, e mesmo as políticas que se ajustaram à BNCC, à reforma do Ensino Médio e ao PNA. Tal análise se prende ao fato de que o (des)financiamento para a execução destas políticas são desiguais e, lamentavelmente, reiteram o histórico tratamento



desigual que funciona como um gargalo para o seu avanço, como bem avaliam Pinto (2007); Machado (2009); Carvalho (2014) e Di Pierro (2015).

Ademais, estudos realizados por Cruz; Sales e Almeida (2023, p. 16) concluíram que a “trava”, referência ao teto de gastos, coloca em oposição as etapas e modalidades que compõem o FUNDEB, na medida em que desconsidera realidades locais e denota perversidade na política de financiamento, bem como nega princípios constitucionais que asseguram a educação como um direito. Resta claro, diante do exposto, que coexistem no mesmo tempo histórico, medidas que reduzem o número de matrículas e escolas públicas que ofertem turmas de EJA e, contraditoriamente, observa-se a intensificação de políticas de incentivo à universalização do ensino básico, como bem frisaram Novais e Akkari (2023).

No que tange às metas sobre alfabetização/analfabetismo, os documentos nacional e internacional mostram-se alinhados à histórica política de combate ao analfabetismo, desta vez evidenciada no Brasil pela PNA, cujos contornos mostram-se bem definidos acerca do público que pretende alcançar, no caso, as crianças. Ao mesmo tempo, observou-se na estrutura, já organizada dessa política, uma pseudo inclusão da EJA, que à exemplo das normativas anteriores, alinha jovens, adultos e idosos ao mesmo programa de alfabetização, deflagrando, com isso, uma espécie de apagão da vasta literatura que sinaliza para singularidades e diversidades desse público, que por vezes são ignorados nas ações de combate ao analfabetismo. Quanto ao alinhamento desses documentos, o quadro abaixo (quadro 13) resume suas principais interseções.

Quadro 13 – Interseções entre os documentos nacional e internacional quanto ao combate ao analfabetismo

Agenda 2030	PNE (2014-2024)	PNA/2019
<b>4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.</b>	<b>Meta 9 Elevar a taxa de alfabetização da população de 15 (quinze) anos ou mais para 93,5%</b> (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) <b>até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50%</b> (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional;	Apresenta como finalidade: <i>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.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

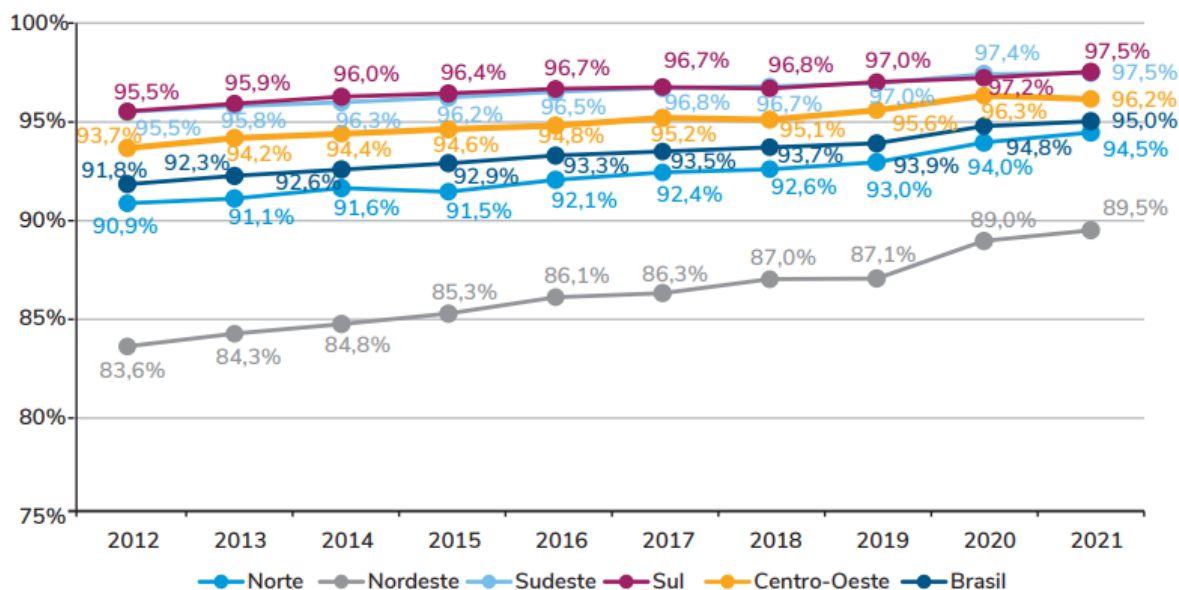
Nesse alinhamento, observa-se a pauta de combate ao analfabetismo e a esse respeito, cabe destacar que no Brasil, a trajetória da EJA foi marcada por políticas de combate ao

analfabetismo, à exemplo dos seguintes programas: Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PAA/1964), Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL/1968), Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC/1990), Programa Alfabetização Solidária (AlfaSol/1997), Programa Brasil Alfabetizado (PBA/2003) e, mais recentemente, a Política Nacional de Alfabetização (PNA/2019). Todos estes, ora com a finalidade de atender demandas internas por direito de acesso à educação, ora para alcançar indicadores externos que sugerem o desenvolvimento.

Todavia, embora os esforços destinados a esse combate, advindos de matrizes nacionais ou internacionais, dados estatísticos atuais da Agência Brasil, mostram que em pleno século XXI ainda existem em todo o planeta 750 milhões de jovens e adultos que não sabem ler e escrever. Em uma comparação, esse número só seria **inferior** à população da China e da Índia, que tem, cada uma, mais de 1 bilhão de habitantes (AGÊNCIA BRASIL, 2023). Esses dados sinalizam que mesmo ações globais, com todo o aporte técnico e financeiro que possuem, enfrentam dificuldades para combater esse marco social de desigualdade, também histórico e, que talvez necessite para superá-lo, de uma outra lógica, avessa a essa que segundo Mészáros (2008), reduz a democratização da educação à massificação do ensino, ao mesmo tempo em que forma a força de trabalho, condena a uma vida sem futuro.

No Brasil, dados de combate ao analfabetismo, localizados no *site* do IBGE/Pnad-c (2012-2021), informam que a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade no Brasil, aumentou 3,2 pontos percentuais, saindo do patamar de 91,8% em 2012 para 95,0% em 2021, ultrapassando, portanto, o primeiro objetivo estabelecido na Meta 9 do PNE (2014-2024) que é *eleva a taxa de alfabetização da população de 15(quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015*. O gráfico 10 a seguir, mostra essa evolução:

Gráfico 10– Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, Brasil e Grandes Regiões (2012-2021)



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados da Pnad-c/IBGE (2012-2021).

Os dados deste gráfico 10 sinalizam, sim, para um importante avanço quanto ao combate ao analfabetismo, vez que a meta estabelecida fora alcançada, restando apenas 5 pontos percentuais para contabilizar 100%. No entanto, também sinalizam para as desigualdades regionais, cujas taxas de alfabetização são maiores nas regiões economicamente mais desenvolvidas do país, como Sul e Sudeste (97,5%), em comparação com a menor na região Nordeste (89,5%). Resta claro com isso, o desafio nacional de superar desigualdades históricas na garantia de direito à educação de qualidade para todos e ao longo da vida, uma vez que já na Agenda de EPT (1990) as taxas de analfabetismo eram altas e os bolsões dessa desigualdade se concentravam nas regiões Nordeste e Norte do país.

Cabe destacar, porém, que quando apurada mais especificamente, a taxa de analfabetismo, segundo fontes do IBGE/PNAD-2022, mostram uma realidade ainda hoje desafiadora, já que mesmo havendo recuo de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022, o Brasil ainda registrou em 2022, 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade que não sabiam ler e escrever. Desse total, 5,3 milhões (59,4%) viviam no Nordeste e 5,2 milhões (54,1%) tinham 60 anos ou mais. Entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram analfabetas, mais que o dobro da taxa encontrada entre pessoas brancas (3,4%). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos ela chegava a 23% (IBGE/PNAD, 2023).

Neste cenário marcado por assimetrias regionais, desigualdade de gênero e grupos populacionais, cabe pontuar, a necessidade de política pública de combate ao analfabetismo,

que supere o modelo de campanhas, movimentos e programas, pois estes, ao que parece, foram eficazes para alcançar os indicadores globais, mas não os danos históricos consequentes dessas assimetrias que perduram até hoje. Este cenário está representado no gráfico 11 a seguir, extraído do *site* do IBGE/PNAD- contínua (2022), que resume esse mapa de desigualdade por gênero e grupos populacionais:

Gráfico 11 – Panorama do analfabetismo no Brasil por gênero e grupos populacionais (2016-2022) (%)

Grupos de idade (1)	15 anos ou mais		6,7	6,5	6,3	6,1	5,6
	18 anos ou mais		7,1	6,9	6,6	6,4	5,9
	25 anos ou mais		8,3	8,0	7,7	7,4	6,8
	40 anos ou mais		12,1	11,7	11,3	10,8	9,8
	60 anos ou mais		20,5	19,4	18,8	18,1	16,0
Sexo	15 anos ou mais	Homem (1)	7,0	6,7	6,5	6,4	5,9
		Mulher (1)	6,5	6,3	6,1	5,8	5,4
	60 anos ou mais de idade	Homem (1)	19,7	18,3	18,0	17,9	15,7
		Mulher (1)	21,1	20,2	19,4	18,2	16,3
Cor ou raça	15 anos ou mais	Branca	3,8	3,8	3,6	3,3	3,4
		Preta ou parda (1)	9,1	8,7	8,4	8,2	7,4
	60 anos ou mais de idade	Branca	11,6	10,9	10,4	9,5	9,3
		Preta ou parda (1)	30,7	28,9	27,6	27,2	23,3
			2016	2017	2018	2019	2022

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2022.

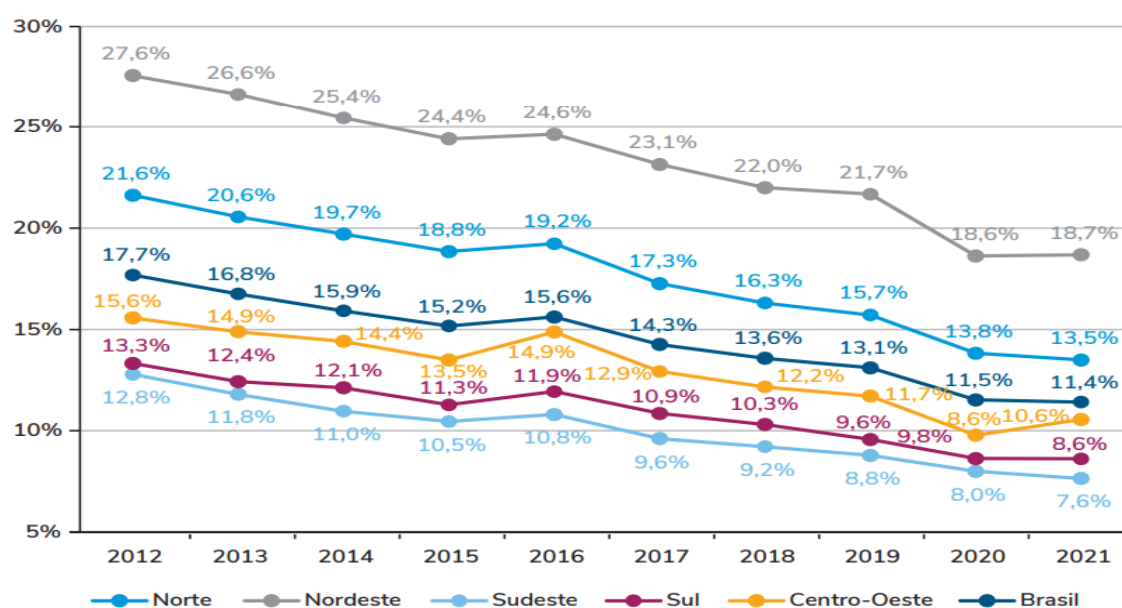
Analisando o gráfico 11, verifica-se que embora haja uma trajetória de queda no analfabetismo no Brasil, esses dados confirmam desigualdades sociais que se reproduzem na própria desigualdade educacional, cujas oportunidades não são iguais para todos. Notadamente, os grupos populacionais com mais idade (homens e mulheres), bem como pretos e pardos, registram a maior taxa de analfabetos do país. Acerca disso, infere-se primeiro, que esses dados caminham na contramão de pesquisas que sinalizam para a longevidade da população brasileira, pois segundo dados do IBGE/PNAD-2022, em 10 anos a parcela de pessoas com 60 anos ou mais, passou de 11,3% para 14,7% da população.

O referido Instituto, registra ainda, que quanto maior a população de mais idade, menor é a população mais jovem. Nesse sentido, para 2040 estima-se que o índice seja de 103,6% da população mais velha, ou seja, será superior à mais jovem, o que pode incidir em um cenário de novas e profundas exclusões (INEP/MEC, 2023, p.24). Considerando essas projeções, constata-se a necessidade de um olhar mais atento para as políticas públicas,

haja vista que o acesso à Educação de qualidade é direito fundamental de todos ao longo da vida. Além disso, não há como sustentar narrativas envolvendo equidade, inclusão para todos, quando grupos populacionais: pretos, pardos e, a este mosaico, acrescentamos, indígenas, ribeirinhos, LGBTQIA+<sup>9</sup> para os quais, esses mesmos direitos, também, são negligenciados.

Resta lembrar que para além da garantia do direito de aprender a ler, escrever e contar, é preciso que se garanta o direito à continuidade dos estudos, pois caso isso não ocorra, uma outra massa de apartados do direito à educação estará sendo gerada: a de analfabetos funcionais. A esse respeito, o segundo objetivo da Meta 9 do PNE (2014-2024) é **reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional**. No Brasil, de acordo com o IBGE/PNAD Contínua (2022), uma pessoa analfabeta funcional é aquela com 15 anos ou mais de idade, possui menos de cinco anos de escolaridade. Neste sentido, dados sobre esse indicador, estão representados no gráfico 12, a seguir.

Gráfico 12 – Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade, Brasil e grandes regiões (2012-2021)



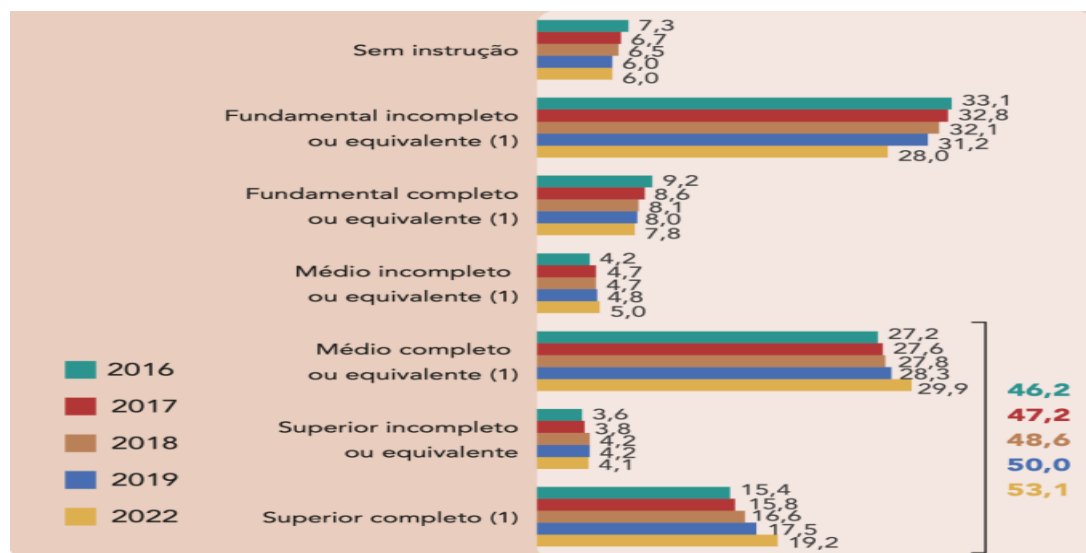
Fonte: Pnad-c/IBGE (2012-2021).

Como é possível perceber no gráfico 12, há uma tendência de queda nas taxas de analfabetismo funcional, em todas as grandes regiões do país, no período de 2012 a 2021, saindo de 17,7% (2012) para 11,4% (2021), contabilizando 6,3 pontos percentuais de queda.

<sup>9</sup> Sigla utilizada como referência a lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero.

Aliado a isso, percebeu-se também, já no gráfico 13 abaixo, uma leve tendência de aumento na escolarização de pessoas com 25 anos ou mais de idade, conforme mostrou o gráfico 11, extraído do IBGE/PNAD – (2016/2022).

Gráfico 13 – Escolarização das pessoas de 25 anos ou mais de idade (2016-2022) %

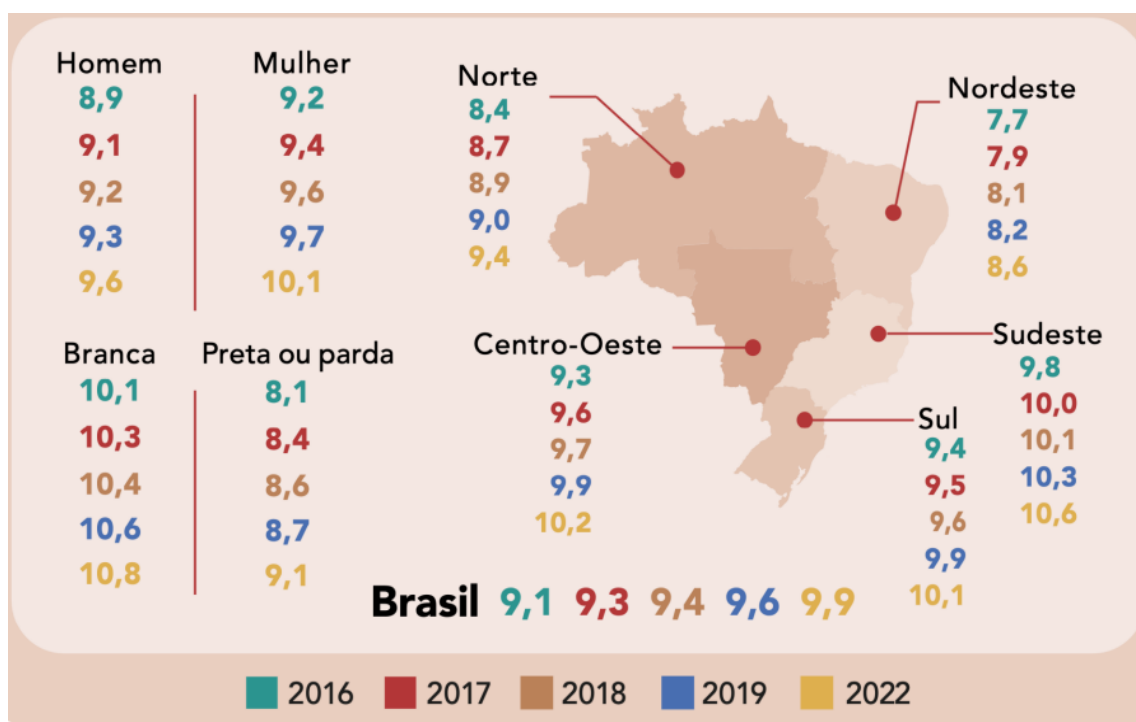


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2022.

Como já mencionado anteriormente, este gráfico 13 confirma que o nível de escolarização da população de 25 anos ou mais de idade, em 2022 contabilizou um aumento histórico, segundo o qual mais da metade (53,1%) da população dessa faixa etária tinha pelo menos o Ensino Básico obrigatório. Entre a população de 14 a 17 anos, houve o aumento de 2,2 pontos percentuais no período de 2019 a 2022, alcançando 92%.

Mesmo assim, nota-se que esse aumento não acontece na mesma proporção nas grandes regiões do país, como mostra o gráfico 14 a seguir, extraído do IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2022.

Gráfico 14 – Taxa média de estudos das pessoas com 25 anos ou mais de idade, segundo sexo, cor ou raça e as grandes regiões (2016-2022)



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2022.

Mais uma vez, o gráfico 14 sinaliza para as distorções regionais, na medida que as regiões Norte (9,4) e Nordeste (8,6) lideram com as menores taxas de escolarização das pessoas com 25 anos ou mais, em detrimento das regiões Sul (10,1 p.p.), Sudeste (10,6 p.p.) e Centro-Oeste (10,2), tendo, portanto, essas três últimas, ultrapassado a média nacional de escolarização da população, que era de 9,9%. Ainda assim, é marcadamente visível essa distorção quando analisados os grupos populacionais pretos ou pardos, cuja taxa de escolarização é de 9,1 pontos percentuais, enquanto que para as pessoas brancas essa taxa é de 10,8%.

Entre homens e mulheres a taxa de escolarização para eles é de 9,6 pontos percentuais, enquanto que para elas é de 10,1 pontos percentuais, confirmando uma tendência nacional, cujo grau de escolaridade entre as mulheres é maior, comparada aos homens. Isso confirma, mais uma vez, que as populações pretas e pardas tem as menores taxas de escolarização do país, evidenciando com isso, a desigualdade de acesso ao direito à educação. Considera-se, portanto, que mesmo apresentando sinais de elevação da escolaridade da população, ainda há regiões onde esse traço de desigualdade precisa ser combatido.



Nessa mesma direção, a análise da meta 4.6 da Agenda 2030, que pretende *até 2030 garantir que todos os jovens e adultos estejam alfabetizados, tendo adquirido os conhecimentos básicos de leitura, escrita e matemática*, dá sinais, à luz dos dados apurados até aqui, de que é importante desafio para os próximos anos, considerando o cenário de desigualdade que atinge o planeta, especialmente após o período pandêmico, no qual o acesso à educação, foi por vezes negado aos grupos historicamente excluídos, inclusive no que tange ao meio digital. Além disso, as políticas de combate ao analfabetismo ainda estão muito reduzidas às habilidades de ler, escrever e contar, o que pode potencializa a oferta aligeirada, já que a concepção de “alfabetizado” fora diminuída.

Esta concepção simplista de alfabetização é reforçada ao se verificar, por exemplo, o texto do IBGE que assim indica: “É considerado alfabetizado quem sabe ler e escrever um bilhete simples.” Ora, se uma instituição governamental da magnitude do IBGE assim preceitua o alfabetizado, não é estranho que as políticas de alfabetização se constituam como estratégia que requer baixo custo, baixo investimento em formação docente, baixa estrutura das escolas. Isso porque o alfabetizar é uma ação que vem sendo orientada a ser feita “em qualquer lugar, de qualquer jeito” e com a ajuda de “colaboradores,” ganhando “qualquer coisa”.

Nesses moldes, o direito à educação para jovens, adultos e idosos, que tanto vem sendo reivindicado nos movimentos sociais, se encontra hoje, enfraquecido, ainda mais após os ataques do governo Bolsonaro (2019-2022), no qual a importante contribuição de Paulo Freire foi alvo de fúria. Verificou-se ataques justamente à concepção dialética da alfabetização como um ato político, por meio do qual se compreende o mundo, mas que por isso mesmo não cabia nas políticas de alfabetização.

Diante de toda a explanação feita até aqui, constata-se que mesmo com o avanço no alcance de parte da Meta 9 do PNE (2014-2024), que pretende *eleva a taxa de alfabetização da população de 15(quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015*, cujo cumprimento ocorreu em 2021, elevando para 95%, segundo avaliação de Oliveira B. (2022), a concretização da segunda parte dessa meta que objetiva *erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50%, até o final da vigência deste PNE*, pode não acontecer no tempo de vigência do citado PNE. A justificativa se aloca, em parte, pelas fragilidades na concepção de alfabetização, pelas assimetrias étnicas, regionais, etárias e de gênero, como também, por um importante contingente de analfabetos funcionais espalhados pelo país. De outro modo, essa não concretização também se justifica à luz de dificuldades socio-educacionais e estruturais no



Brasil, o que envolve a inexistência de políticas voltadas para o combate ao analfabetismo. Sob essas condições, reforça o citado autor, que no tocante à meta 9 do PNE (2014-2024), o cenário aponta para o não alcance da meta, o que provavelmente levará à postergação para o próximo PNE.

Os dados apresentados nesta pesquisa sinalizam para o grande desafio da educação nos próximos anos: o equilíbrio da destinação de recursos para a educação como um todo, além da retomada de instâncias no MEC que conduzam a EJA às pautas das políticas educativas como representante de grupos populacionais cujo direito à educação foi negligenciado historicamente e em especial na gestão do então governo Bolsonaro, quando foram, essencialmente, reduzidos às sombras das “novas” matrizes educacionais, como visto no alinhamento à BNCC, à Reforma do Ensino Médio e à Política Nacional de Alfabetização. Conjectura-se, então, que sem esse equilíbrio, compromete-se, sobremaneira, o alcance das metas globais e nacionais que prometem *não deixar ninguém para trás*.

### 3.2 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE OS DADOS REVELAM?

A história recente da Educação Profissional no Brasil está essencialmente ligada à reforma que instituiu o “Novo Ensino Médio,” efetivado pela Lei n 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Tal reforma apresenta-se ao sistema nacional de ensino como uma nova organização, que abarca desde a extensão da carga horária, até os pressupostos educacionais referentes aos processos de escolarização. No âmbito dessa organização, Barrios, Garcia e Czernisz (2018, p. 54), pondera que a implementação do “Novo Ensino Médio,” terá na mesma etapa formativa três processos educativos diferentes: O Ensino Médio diurno e vespertino, o Ensino Médio noturno e o Ensino Médio da EJA, cada um ofertando distintos processos formativos e atendendo diferentes intenções, o que na avaliação dos citados autores, caminha na contramão da busca pelo fim da reprodução da dualidade estrutural na educação, que oferta um modelo de educação que não foi pensado para os filhos da classe trabalhadora (BARRIOS, GARCIA E CZERNISZ, 2018, p. 55). Do mesmo modo, é preciso destacar que:

a formação da juventude brasileira passa claramente por disputas. A principal delas se refere ao tipo de conhecimento que deve ser disponibilizado para a classe menos favorecida. Entendemos que as alterações propostas para o ensino Médio e efetivadas pela Lei n. 13.415/17, além de serem autoritárias, propõem a redução, a minimização do conhecimento para os jovens da classe trabalhadora, que têm na escola pública o centro do seu processo formativo. (Garcia; Czernisz, 2017, p. 584).

Integrar a EJA nesses distintos processos formativos, constitui-se neste tempo histórico, em importante desafio, devido às especificidades do seu público, hegemonicamente constituído por adultos e idosos e, que na atualidade precisam se adaptar a políticas que cada vez mais insuflam o fenômeno da “juvenilização.” Isso quer dizer que mesmo não se constituindo essencialmente por jovens, a EJA precisa se adaptar a uma realidade que juveniliza esse público, colocando-os na “responsabilidade” de trabalhar e estudar em uma sociedade globalizada e dinâmica. Porém, esse não é o retrato real e como assinalam Barrios, Garcia e Czernisz (2018, p. 58), para o público real da EJA, trabalhar e obter renda é parte de suas rotinas, o que por vezes potencializa sua exclusão do Ensino Médio regular.

Notadamente no Brasil, a **história recente** da política de EJA integrada à Educação Profissional remonta ao ano de 2005, quando o presidente Lula assinou o Decreto n. 5.478 (BRASIL, 2005) que criou o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e adultos, o PROEJA. Coube ao Programa a oferta de vagas nas Instituições Federais de Educação Tecnológica, fato que gerou inúmeros questionamentos, sobretudo dos movimentos sociais e fóruns de EJA, e que resultou no Decreto 5.840/2006 (BRASIL, 2006), que estendia a oferta da modalidade EJA integrada a Educação Profissional (EP) para toda a Educação Básica e em todas as Redes de Ensino.

Com isso, a oferta do PROEJA, que antes era restrita ao Ensino Médio e às instituições federais, passou a integrar também o Ensino Fundamental e ampliar sua oferta para as redes estaduais e municipais. Na sequência, o PROEJA foi enfraquecido com a implementação do PRONATEC, como política de fortalecimento da integração da EJA à EPT. Sobre isso, Lima (2012, p.38), prenuncia a transformação da formação humana em mercadoria, potencializada pela abnegação da oferta educacional pública, universal, gratuita e de qualidade, assentada doravante, no regime de colaboração que inclui entes federados e redes privadas, à exemplo da participação facultada dessa oferta ao Sistema “S.”

Para Ramos (2010), integrar a EJA à educação Profissional, continua sendo predominantemente, ato reparador da negação do direito à Educação Básica àqueles que a ela não tiveram acesso ou não permaneceram em idade considerada apropriada. Isso porque, na análise da citada autora, trata-se apenas de uma conversão da EJA em educação compensatória, na qual a educação básica é substituída pela profissionalização. Além disso, o caráter flexível da acumulação capitalista contemporâneo, envolve a EJA no mito da

empregabilidade e da reconversão profissional/ocupacional provocada pela reestruturação produtiva.

Entende-se que para as pessoas que constroem suas trajetórias formativas em tempos lineares e considerados regulares, concomitantes ao desenvolvimento etário, a Educação Básica tende a preceder a Educação Profissional, de modo que a relação entre conhecimento e atividade produtiva seja mais imediata a partir de um determinado momento da vida escolar. No caso, brasileiro, isso tende a ocorrer a partir do Ensino Médio, cuja experiência educativa proporciona o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que configurem novos horizontes. No entanto, a conversão compensatória de um ensino voltado o mundo do trabalho, inclui elementos que contribuem para a realização de escolhas profissionais (RAMOS, 2010, p. 75), ao passo que também revelam os interesses de uma escola para a classe trabalhadora, diferenciada da escola de formação mais integralizada.

No que se refere às pessoas jovens e adultas que não traçaram sua vida escolar com essa mesma linearidade, o sentido do conhecimento estará voltado a uma compreensão geral da vida social, que será instrumentalizada para o exercício profissional. Isso ocorre porque muitas vezes, o acesso ou o retorno à vida escolar são motivados pelas dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho, pela necessidade de nele se inserir e permanecer. (RAMOS, 2010, 75). O trabalho leva à escola e não o contrário e isso significa que, no momento em que esses sujeitos da EJA são requeridos à capacidade de reconverterem sua escolaridade em saberes profissionais (sem que a elas tenha sido garantida a formação básica), a educação adquire um sentido instrumental.

Sobre isso, Ramos (2010, p. 76) ressalta o fetiche que confere à educação um poder ideológico de possibilitar a permanência das pessoas no mercado de trabalho. A autora adverte que “se não se pode ignorar a importância da educação como pressuposto para enfrentar o mundo do trabalho, não se pode reduzir o direito a ela,” sendo que em sua análise, trata-se de um direito “subjetivo e inalienável,” que vem sendo instrumentalizado para a formação para o trabalho “com um sentido economicista e fetichizado.”

Reduzir a educação à instrumentalidade, significa então, negar mais uma vez o direito à educação de qualidade àqueles que não tiveram linearidade na trajetória escolar. À luz dessas feições, a política de EJA integrada à Educação Profissional vem se materializando na sua essência, no cenário educacional brasileiro apartada do reconhecimento do trabalho como princípio educativo, dada a dimensão econômica que reduz a formação profissional às necessidades de mercado e aos interesses da produção.

A compreensão do trabalho como princípio educativo, remete a Gramsci (1991), para o qual a valorização do trabalho em sua dimensão ontológica e histórica sinaliza uma proposta comprometida com a formação humana dos sujeitos. Este é também o sentido defendido por Ciavatta (2005, p. 84), ao estatizar que o trabalho como princípio educativo é capaz de superar a dicotomia entre trabalho manual/trabalho intelectual, posto que é possível incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. Isso porque a educação é uma totalidade social e os processos educativos se concretizam nas múltiplas mediações históricas. O entendimento de trabalho e educação na perspectiva dos supracitados estudiosos, mostra que essas configurações se opõem ao sentido restrito da dimensão essencialmente econômica observada nas propostas que integram a EJA à Educação Profissional na atualidade.

Ao situar as matrizes da EJA integrada à Educação Profissional no Brasil, verifica-se que mesmo antecedendo o PNE (2014-2024) e a Agenda 2030, foi reforçada nas metas 10 e 4.4 dos citados documentos, respectivamente, acompanhando, assim, uma tendência da Educação Básica que se propaga na história recente, conforme sinalizam os Pareceres n.6/2020 e n.1/2021 do CNE/CEB, cujo alinhamento está sintetizado no quadro a seguir:

Quadro 14 – Interseções entre normativas nacional e internacional para a EJA integrada à Educação Profissional

ODS4 – Agenda 2030	PNE (2014-2024)	Parecer nº 6/2020-CNE/CEB	Parecer nº 1/2021-CNE/CEB
4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham as competências necessárias, sobretudo técnicas e profissionais, para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo	<b>Meta 10 Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional.</b>	Orienta para a flexibilização de oferta da EJA: <b>I</b> – Presencial; <b>II</b> – À Distância (EJA/EaD); <b>III</b> – <b>Articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio;</b> e <b>IV</b> – Com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida	Inclui na oferta <b>articulada à Educação Profissional, a oferta: Concomitante, Concomitante intercomplementar e Integrada;</b>  <i>II - Curso técnico de nível médio, com a carga horária mínima prevista para a <b>habilitação profissional</b> escolhida, conforme indicada no <b>Catálogo Nacional de Cursos Técnicos</b>, acrescidas das horas destinadas eventualmente ao <b>estágio profissional supervisionado</b>, ou a trabalho de conclusão de curso ou similar, e às avaliações finais.</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

As interseções registradas neste quadro 14, por meio dos termos em negrito, reforçam, o direcionamento da política para a EJA, voltado para a “nova” ordem global, que é formar a força de trabalho requerida por um sistema econômico importado e cada vez mais marcado pela precarização, desregulamentação e flexibilização. Esses termos, que aparentemente remetem à reparação de direitos negados a jovens e adultos, na sua essência significam formar a força de trabalho ajustada às condições flexíveis de mercado. Nesse sentido, a análise remete ao que Marx (2013, p. 223) já alertava tempos atrás: “o trabalhador é a própria mercadoria” que passa a ser disputada pelos próprios capitalistas, já que reúne na sua formação, elementos que o diferenciam dos demais membros da classe trabalhadora.

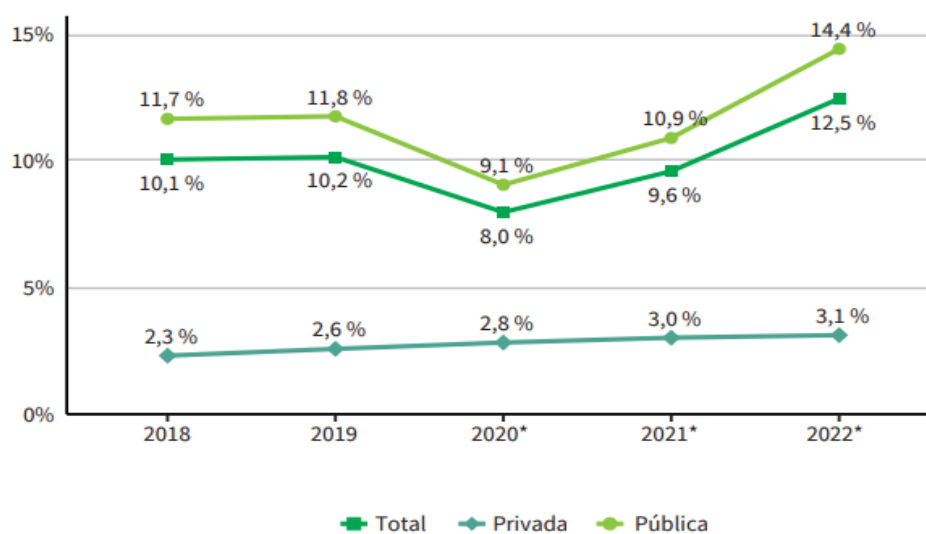
Do mesmo modo, Barrios, Garcia e Czernisz (2018, p. 50), ressaltam que o direcionamento da formação tanto no Ensino Médio, quanto no Ensino Médio modalidade EJA, tem sido conduzido na atual reforma educativa, pela noção da formação de capital humano. Desse modo, ainda que a orientação dessa política que integra a EJA à Educação Profissional, configure-se, em essência, na redução da educação ao caráter instrumental de formação para o trabalho, o fato é que as metas estabelecidas nos principais documentos norteadores das políticas educativas recentes para a Educação Básica e, especificamente para a EJA como o PNE, a Agenda 2030 e os Pareceres do CEE/CEB, reforçam o seu alinhamento para o mesmo horizonte: formar a força de trabalho que o mercado requer.

Neste sentido, há que se destacar que embora haja inúmeros esforços por parte do poder público federal brasileiro, no sentido de implementar as reformas educativas de ajuste às necessidades da EJA, elas não são suficientemente fortes para confrontar a tendência da lógica global, o que resulta, por exemplo, em programas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos (Proeja); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Essas ações não se mostraram, até então, eficazes e o que se tem é um Programa sendo substituído por outro Programa e assim, sucessivamente. Sobre essa configuração, concorda-se com Franzoi, Silva e Costa (2013, p. 15) que os programas vão assumindo caráter emergencial, podendo ser substituídos a qualquer tempo por um novo programa de governo, com formação aligeirada de trabalhadores ou, ainda, perdem espaço para outras políticas que excluem a população trabalhadora da oferta técnica e profissional, como acontece com a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, por exemplo. Ressalta-se que mesmo não tendo sido criada para atender a EJA, os

efeitos da ETI podem inviabilizar ou mesmo reduzir a oferta de vagas noturnas, já que muitas escolas que atendem em tempo integral, não funcionam no turno da noite. Ressalta-se ainda, que a implementação dessa política de escolas de tempo integral tem se intensificado nos últimos anos, o que pode ser confirmado por meio dos dados apresentados no gráfico 15, na sequência, o qual aponta o crescimento de oferta desse regime de ensino na rede pública e privada.

Gráfico 15 – Percentual de matrícula em tempo Integral no Ensino Fundamental – Brasil (2018-2022)



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica – 2022.

Os dados desse gráfico 15, mesmo mostrando um crescimento ainda tímido, dizem muito sobre o futuro da EJA no Brasil, considerando que a política educativa, propagada pelo atual Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2022), aponta para o fortalecimento e ampliação de matrícula da educação em tempo integral, para a qual serão destinados, segundo *site* de informação do MEC, R\$ 4 bilhões, mais assistência técnica-pedagógica aos Estados, municípios e Distrito Federal que aderirem à citada política. Não se pode perder de vista que a matrícula em tempo integral compreende “[...] aquelas em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a sete horas diárias ou a trinta e cinco horas semanais, inclusive em dois turnos [...].” (Brasil, 2023).

Verifica-se, portanto, a contradição, não na oferta da Educação em Tempo Integral (ETI), ou na ampliação de matrículas ou mesmo, na destinação expressiva de recursos para a implementação dessa política, mas no fato de que a reboque, a oferta do ensino noturno seja prejudicada para aqueles que dispõem apenas deste turno para estudar, devido à condição de trabalhadores e também por força da jornada escolar diurna da ETI, parte das

escolas que atendem este regime de ensino sejam levadas a permanecer fechadas no turno da noite.

Em uma entrevista ao *site* da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), publicada em 14 de janeiro de 2022, Di Pierro fala da experiência vivida em São Paulo, na qual testemunhou a adequação da EJA à reforma do Ensino Médio, quando foi criada dentro da rede estadual de ensino, uma subrede mais aquinhoadada, cuja jornada é de sete a nove horas diárias de aula, em que os professores trabalham em uma única escola e, no turno da noite as escolas são fechadas. Desse modo, a escola que optasse pela oferta de ETI, fechava o noturno, marginalizando com isso, o jovem trabalhador.

Ainda na fala de Di Pierro (2022), consta a avaliação de que a reforma do Ensino Médio, que apresenta como lógica o aumento da carga horária, *não sabe o que fazer com o noturno e, mais, foram omissos com a educação de adultos e*, uma vez tomado conta dessa omissão, delegou aos Estados a responsabilidade de regulamentar o que fazer com o ensino noturno e a EJA. Na avaliação da cita autora, ao fechar as salas de aula da EJA, como no caso de São Paulo, cria-se duas redes de Ensino Médio: uma de qualidade rebaixada e outra que serve de modelo, vitrine, dos programas do Unibanco<sup>10</sup>. Tal exemplo de política excludente/includente, segundo a autora, pode perfeitamente ser reproduzida em outros Estados, como também as desigualdade que ela provoca.

Para Barrios, Garcia e Czernisz (2018, p. 54), a ampliação da carga horária no Ensino Médio regular constitui-se como um dos mecanismos de exclusão de determinados estratos sociais, na medida em que o próprio sistema de ensino afasta o estudante do processo formativo escolar e, uma vez excluído dessa forma de oferta, a saída para inúmeros estudantes tem sido a EJA. Ocorre que também a oferta do Ensino Médio na Modalidade EJA, alertam os citados autores, sob a justificativa da flexibilização, pode levar os filhos da classe trabalhadora e a própria classe trabalhadora, a serem atendidos com um modelo de oferta reduzido essencialmente à formação para o trabalho e, por vezes incompatível com a sua condição de trabalhadores. Aqueles atendidos pela oferta regular, por outro lado, recebem formação integral, sendo a formação para o trabalho apenas parte desse processo.

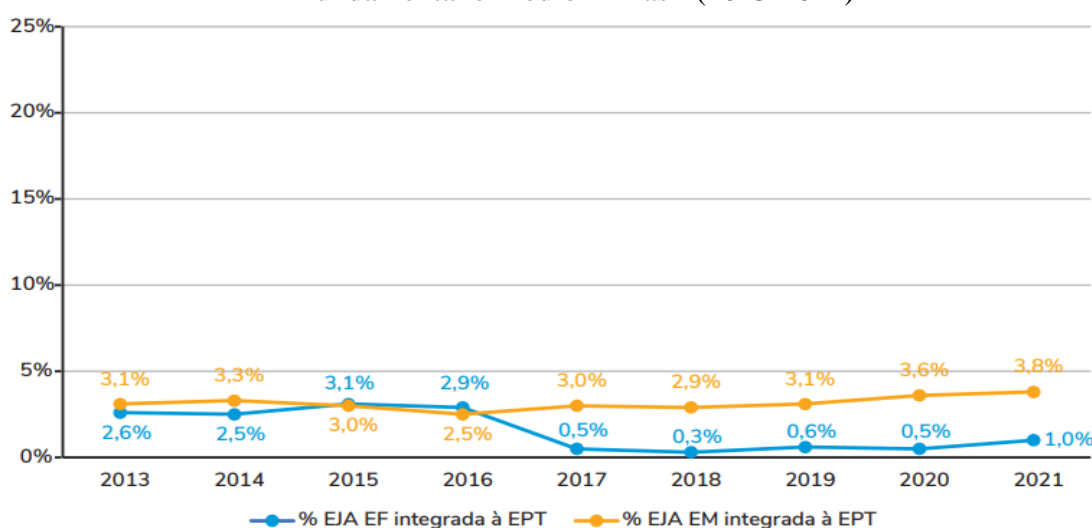
Estas são, portanto, feições da educação na história recente que precisam passar pelos radares dos movimentos sociais e fóruns de EJA, sobretudo, levando em consideração que

---

<sup>10</sup> União dos Bancos Brasileiros, fundado em 1975. Compõe além de outras agências financeiras, um conglomerado de empresas privadas (Bom Preço, Magazine Luiza, Ponto Frio). Constitui-se na história recente em uma das maiores holding financeira do hemisfério sul, resultado da fusão com o Banco Itaú, formando o Itaú Unibanco Banco Múltiplo.

no bojo das reformas educativas envolvendo Ensino Médio e Educação Profissional, os relatórios que avaliam as metas que integram a EJA a essas etapas da Educação Básica, não mostram dados tão promissores quanto ao seu alcance, como podemos visualizar no gráfico 16 a seguir extraído do Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2014-2024).

Gráfico 16 – Matrícula de EJA integrada à Educação Profissional no Ensino Fundamental e Médio – Brasil (2013-2021)



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica/Inep (2013-2021).

Nota-se, nos dados do gráfico acima, uma queda considerável na taxa de matrículas da EJA integrada à Educação Profissional. No Ensino Fundamental, a taxa que já era pequena (2,6% em 2013), caiu para 0,5% em 2017. Nota-se que 2018 teve a menor taxa de matrícula (0,3%). Assim, quando comparado o período de 2017 a 2021, percebe-se uma oscilação, às vezes para mais, outras vezes para menos, sendo que 2021 contabiliza uma taxa de 1,0% de matrícula integrada à EPT.

Com esses resultados, deduz-se que no Ensino Fundamental 99% da oferta de EJA **não** é integrada à educação profissional e, ainda, essa taxa é menor do que a apresentada nos anos 2014 (2,5%), ano em que inicia a vigência do PNE (2014-2024), como também é menor do que a taxa de 2015 (3,0%), início da vigência da Agenda 2030. Depreende-se, então, que mesmo após o reforço dessa política que integra a EJA à EPT nas metas dos citados documentos (nacional e internacional), o resultado está bem aquém dos 25% projetados para 2024 na Meta 10 do PNE e, também a projeção da Meta 4.4 da agenda 2030 que pretendia *Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham as*



*competências necessárias, sobretudo técnicas e profissionais, para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo* (UNESCO, 2015).

Um outro aspecto que refuta a concretização do estabelecido na citada Meta, é analisar os dados de matrícula da EJA regular com os dados da EJA integrado à EPT, segundo os quais, os resultados também não se mostram tão promissores, como sintetiza a tabela 2 abaixo, extraída do Relatório de Monitoramento das Metas do PNE (2023).

Tabela 2 – Número Absoluto e Percentual de Matrículas da EJA na forma integrada à Educação Profissional, por Etapa de Ensino (Fundamental e Médio) – Brasil – 2013-2021

Etapa de ensino	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Δ [%] (2013-2021)
EJA EF oferta regular	2.440.151	2.285.645	2.115.217	2.043.623	2.161.168	2.102.460	1.925.784	1.740.841	1.707.462	-30,0%
EJA EF integrada à EPT	64.739	58.839	67.394	61.912	11.736	5.695	11.799	9.328	17.667	-72,7%
<b>Total EJA EF</b>	<b>2.504.890</b>	<b>2.344.484</b>	<b>2.182.611</b>	<b>2.105.535</b>	<b>2.172.904</b>	<b>2.108.155</b>	<b>1.937.583</b>	<b>1.750.169</b>	<b>1.725.129</b>	<b>-31,1%</b>
% EJA EF integrada à EPT	2,6%	2,5%	3,1%	2,9%	0,5%	0,3%	0,6%	0,5%	1,0%	-61,5%
EJA EM oferta regular	1.284.048	1.266.171	1.270.198	1.342.137	1.383.046	1.395.658	1.294.492	1.207.670	1.189.915	-7,3%
EJA EM integrada à EPT	41.269	42.875	39.060	34.502	42.766	42.175	41.593	44.910	47.278	14,6%
<b>Total EJA EM</b>	<b>1.325.317</b>	<b>1.309.046</b>	<b>1.309.258</b>	<b>1.376.639</b>	<b>1.425.812</b>	<b>1.437.833</b>	<b>1.336.085</b>	<b>1.252.580</b>	<b>1.237.193</b>	<b>-6,6%</b>

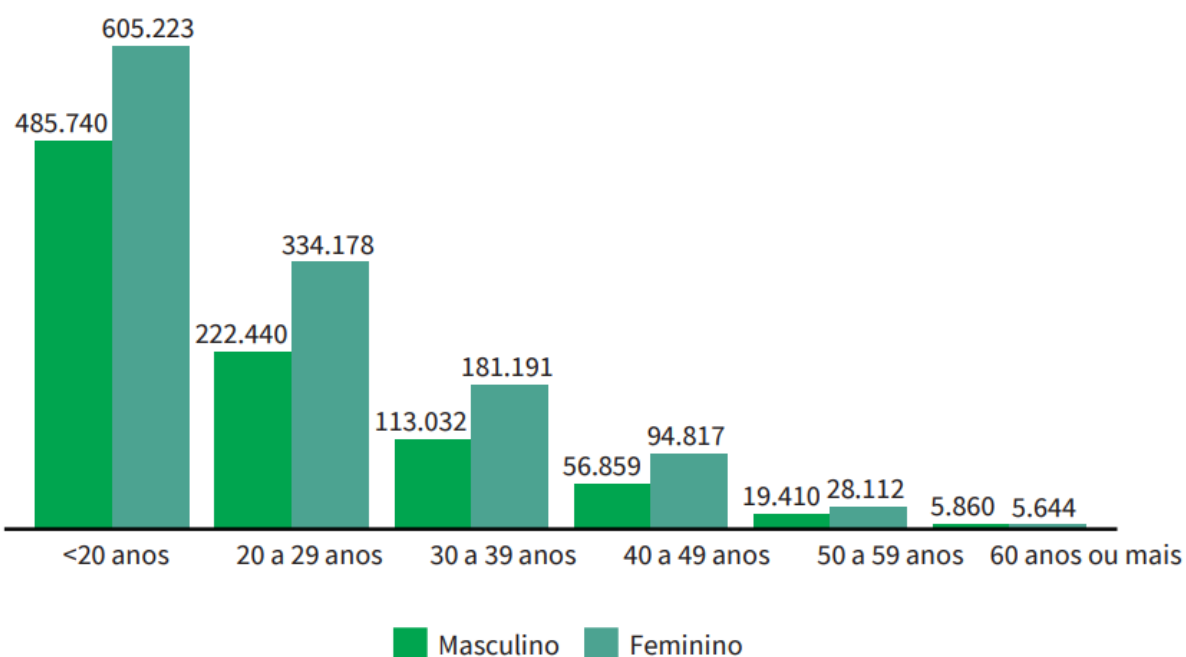
Fonte: IBGE (2021).

Como se pode observar, o total de matrícula da EJA (Ensino Fundamental) regular é de 1.707.462 (2021), enquanto que da EJA integrada à EPT é de 17.667 (2021). No Ensino Médio, a oferta regular foi de 1.189.915 (2021), enquanto que para a EJA integrada à EPT, foi de 47.278 (2021). A depender desses resultados, a concretização da meta 10 do PNE (2014-2024) e mesmo a meta 4.4 do ODS 4 da Agenda 2030, mostram-se muito pouco prováveis de serem alcançadas, considerando não somente a queda gradual no número de matrículas na EJA no computo geral, mas também porque a EJA regular concentra o maior número de matrículas em detrimento da EJA integrada à EPT.

Além disso, o Relatório de Monitoramento das Metas do PNE (2023, p.24), registra que em 2021 o número de pessoas de 16 a 70 anos fora da escola sem o Ensino Fundamental era próximo de 38 milhões, o que representa um *déficit* estimado em 36 milhões de matrículas. No Ensino Médio, esse número de pessoas estava em torno de 55 milhões. Caso essa demanda potencial reivindicasse esse direito, ter ia-se um *déficit* superior a 53 milhões de vagas na EJA Ensino Médio. Como exposto, mesmo as estimativas não convergem para

o alcance da referida meta e nesse cenário, se torna ainda mais desafiador quando analisada a sua oferta por faixa etária. Sobre isso o gráfico 17, na sequência, tem muito a revelar.

Gráfico 17 – Matrículas na Educação Profissional, segundo a faixa etária e sexo – Brasil - 2022

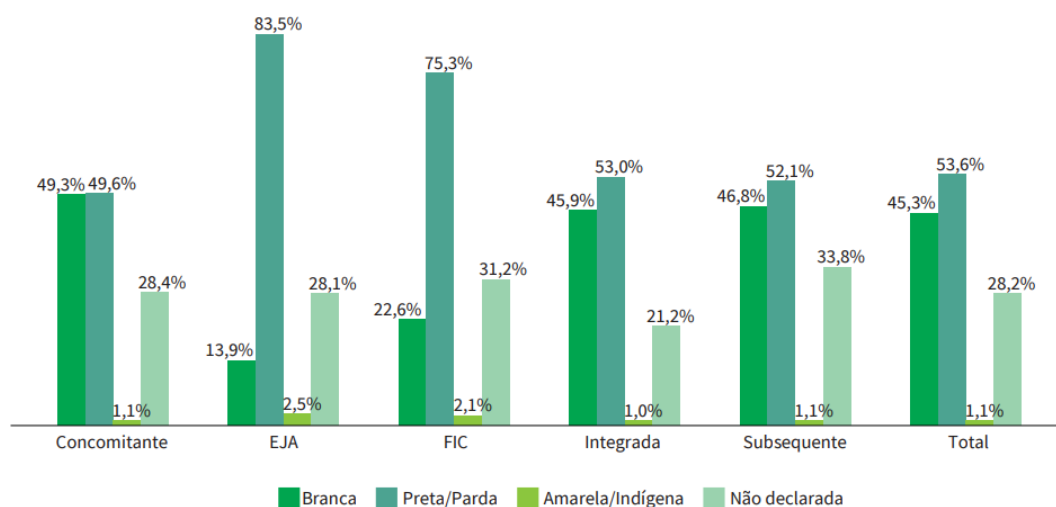


Fonte: Inep/Censo Escolar da Educação Básica 2022.

Como se vê, as matrículas na Educação Profissional se concentram, predominantemente, nas faixas etárias de 20 a 30 anos. Para além disso, existe uma predominância de matrículas de mulheres na educação profissional e isso ocorre em todas as faixas etárias. Os dados ainda reforçam as desigualdades na oferta, quando analisada a faixa etária de 50 a 60 anos, contrariando, com isso, o fenômeno que registra o envelhecimento da população brasileira, o que presume que a faixa etária excluída das matrículas em educação profissional, no tempo presente poderá ser a população ativa do futuro, mas sem formação profissional.

Além das desigualdades por gênero e faixa etária, os dados relacionados à cor/raça, apresentados no Relatório do INEP/Censo Escolar da Educação Básica (2023), também ressaltam discrepâncias que podem inviabilizar o alcance da meta que propõe integrar a EJA à Educação Profissional, como mostra o gráfico 18 a seguir:

Gráfico 18 – Percentual de Matrículas na Educação Profissional, por cor/raça – Brasil – 2022



Fonte: INEP/Censo Escolar da Educação Básica – 2022.

Como é possível perceber, questões para além de contrastes econômicos/educacionais envolvem os dados apresentados neste gráfico 18, os quais reproduzem desigualdades históricas que vem sendo forjadas no tempo presente, sob o manto aparente da igualdade, equidade e inclusão dos que não tiveram suas trajetórias escolares lineares, marcadas não somente pela distorção idade/série, mas também por sua auto declaração como pessoas pretas, pardas, amarelas e indígenas. Neste sentido o gráfico aponta que 83,5% dos alunos que se autodeclaram pretos/pardos estão matriculados na EJA, enquanto 13,9% se autodeclaram brancos.

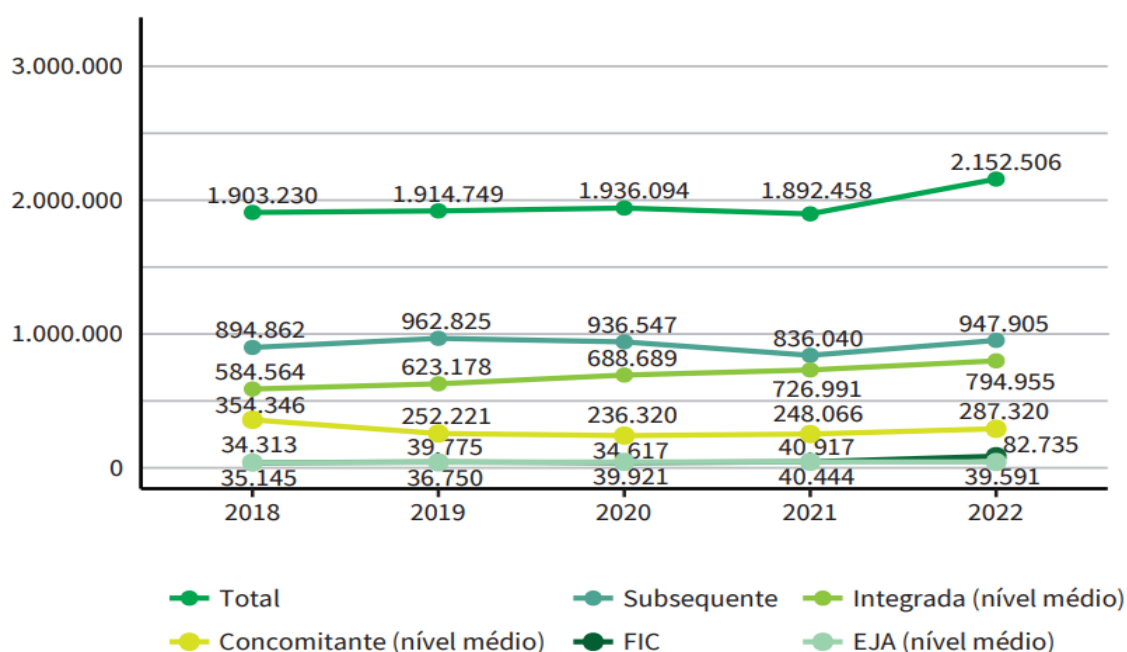
As diferentes formas de oferta da EJA integrada à EPT (Concomitante, FIC, Integrada e Subsequente) registram concentração de matrículas de pessoas autodeclaradas pretas/pardas, seguido das pessoas brancas e das que não se autodeclaram em nenhuma dessas categorias, o que pode sugerir que a EJA é, essencialmente, uma modalidade de ensino que atende boa parte das populações historicamente excluídas e, ainda, é possível que a participação real de estudantes negros é substancialmente maior do que a apresentada pela estatística atual. Chama atenção, ainda, a invisibilidade daqueles que se autodeclaram amarelos/indígenas, já que em todas as formas de oferta o registro de matrícula destes é quase nula, o que refuta a retórica do direito ao acesso, da igualdade, equidade e inclusão para todos, propagada nos documentos oficiais que orientam a política educativa para a EJA no Brasil.

Segundo o VI Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 (Brasil/2022), esses marcadores sociais, reforçam as inequidades de gênero e raça, as quais demarcam uma

função específica da educação para a classe trabalhadora, que é preparar a força produtiva que o mercado requer. Sob essas configurações, reforça-se a tendência instrumental de formação da força de trabalho e mais, considerando que estamos às vésperas de cumprir o período de vigência do PNE (2014-2024) é pouco provável que essa meta seja alcançada, sendo, portanto, postergada para os próximos dez anos de um novo PNE.

Quando comparamos o número de matrículas da EJA integrada à EPT com as demais formas de oferta da Educação Profissional é bem visível a sua condição subalterna em relação às demais. Esse fenômeno pode ser analisado à luz do gráfico 19, na sequência:

Gráfico 19 – Matrícula na Educação Profissional – Brasil – 2018-2022



Fonte: Inep/Mec – 2023.

Embora o número de matrícula da Educação Profissional (total), tenha aumentado de 1.903.230 (2018) para 2.152.506 (2022), é oportuno destacar que ao analisar especificamente o cenário da EJA, infere-se que, comparada às demais (Concomitante, Subsequente, Fic e Integrada) é a forma de oferta com a **menor** taxa de matrícula 39,591 em 2022. Dessa maneira, se configurando com isso, a sinalização não apenas da **não** concretização de uma meta, mas também a demarcação de um lugar menor, por vezes às sombras de outras políticas criadas e implementadas para outros grupos etários que não os da EJA (jovens adultos e idosos).

A partir do exposto, conjectura-se que a atual reforma educativa do Ensino Médio, tem sido conduzida, pela noção da formação de capital humano, o que se estende também para a EJA, considerando o seu alinhamento a essa lógica. Essa formação é por vezes

destituída da compreensão de que a citada modalidade é, conforme avalia Di Pierro (2022), constituída de múltiplas dimensões, o que envolve outras funções para além da reposição da escolaridade daqueles que não puderam acessar a Educação Básica na idade prevista. Isso significa, segundo a citada autora, que uma boa política de educação de adultos, transcende o sentido de reparação apenas de escolaridade não realizada.

Para Kuenzer (2006, p. 880), a formulação de políticas de Educação Profissional, configuram-se em exclusão/inclusão, posto que do lado do mercado, um processo de exclusão includente tem garantido diferenciais de competitividade para os setores reestruturados que combina integração produtiva, investimento em tecnologia intensiva de capital e de gestão e consumo precarizado da força de trabalho e; do lado do sistema educacional e de Educação Profissional, um processo de inclusão que, dada a sua desqualificação, é excludente.

No embate entre esses opostos (exclusão/inclusão e mercado/sistema educacional), estão os estudantes, transitando entre o Ensino Médio regular, que não foi organizado para atender estratos sociais cujo cotidiano é marcado pelo trabalho e estudo e, a EJA, alternativa considerada compatível com a realidade do trabalhador, mas que ocupa posição ambígua na agenda das ações do governo, posto que ora é a primeira a ser lembrada para absorver o estudante oriundo do Ensino Médio Regular, que mostra-se incompatível com a realidade da juventude brasileira, ora é, intencionalmente esquecida, dadas as especificidades dos estratos sociais que atende, como avaliam Barrios, Garcia e Czernisz (2018, p. 57).

Retornando à Di Pierro (2022), cumpre lembrar que a Educação de Jovens e Adultos é uma porta de reinserção dessa juventude pobre/trabalhadora à qual o sistema escolar não conseguiu garantir permanência e aprendizagem relevante. Neste sentido, corrobora Maria Margarida Machado, também em entrevista prestada ao *site* da EPSJV, datada de 07/07/2022. Para a entrevistada, é preciso entender que o público da EJA é diverso, uma vez que compreende adolescentes de 15 anos até pessoas com 70, ou 80 anos e, para esse público o currículo integrado à educação profissional, tem outro sentido, diferente, posto que é constituído essencialmente para reparar a defasagem de escolaridade, oferecendo para este fim “um treinamento aligeirado à serviço dos interesses do mercado.”

A considerar esses contornos, o cenário que se desenha em torno do alcance das metas que objetivam integrar a EJA à Educação Profissional, não parecem promissores, haja vista os resultados e os indicativos de descumprimentos do que foi estabelecido, tanto nacional quanto internacionalmente. Na sequência, a próxima seção fará uma breve análise

quanto às fragilidades para a concretização das metas da Agenda 2030, diretamente ligadas à EJA, sem perder de vista que, ao trazer dados que avaliam o alcance das metas nacionais, projeta-se avaliação correlata às metas da agenda 2030, haja vista a confirmação do alinhamento entre elas.

### 3.3 A EJA NA AGENDA INTERNACIONAL: ENTRE A NEGLIGÊNCIA DO DIREITO E A EXCLUSÃO SILENCIADA

Para Souza e Shiroma (2022, p. 3), de tempos em tempos, os intelectuais orgânicos do capital se preocupam em apresentar aparentes soluções para mitigar problemas causados pela exploração capitalista. Assim foi na década de 1950, com a Teoria do Capital Humano de Schultz, para a qual as nações e/ou os indivíduos que investissem em educação teriam um retorno econômico maior, sendo, portanto, a escolarização responsável por essa mobilidade social e crescimento econômico. Assim é na história recente, uma fração da burguesia apresenta o seu projeto para a educação, cuja forma e conteúdo sempre expressam uma interpretação da realidade e uma intencionalidade formativa (MARTINS; TOMAZ; PINA, 2013, p. 184).

Sob essas feições a Agenda 2030 se apresenta como compromisso global de reduzir a pobreza, proteger o meio ambiente e promover políticas sociais e, mais uma vez, o espaço fértil escolhido para a consolidação desse projeto foi a escola pública. No intento de conduzir as nações ao desenvolvimento sustentável, a citada Agenda instituiu objetivos globais, dentre os quais a Educação está inserida. Assim, faltando ainda seis anos para findar sua vigência, o cenário que se desenha em torno do alcance dos compromissos estabelecidos, especificamente para a EJA, dá sinais do grande desafio para a sua concretização. Isso porque, para além do alinhamento entre as metas nacionais e as metas globais, voltadas para a citada modalidade, percebeu-se que a política educativa criada e implementada para o seu desenvolvimento foi forjada ao longo dos últimos anos, às sombras de um modelo regular.

Tal modelo se mostra apartado, por vezes, do olhar criterioso para a diversidade do público atendido pela modalidade de ensino, o que não se restringe apenas ao etarismo, mas também às dimensões setentrionais úteis não só para impor limites regionais, mas para demarcar regionalismos, culturas, pluralidades étnicas, de raça e gênero que exigem olhares mais atentos e, conseqüentemente, políticas públicas mais compromissadas com esse mosaico rico e diverso, que tentam a todo custo homogeneizar um currículo comum nacional.

Não se trata, porém, de uma miopia recente, visto que a trajetória histórica da EJA é marcada por invisibilidades, subalternidades e, mais recentemente, por apagões que desconsideraram anos de lutas e conquistas, fruto da resistência de movimentos sociais, os quais, de acordo com Di Pierro e Haddad (2015, p.199), foram propulsores para a conquista de jovens e adultos ao direito à educação. Ademais, a conjuntura atual tem mostrado os desafios impostos para a concretização desse direito e, um desses entraves tem a ver com a destinação de recursos financeiros abaixo da média nacional, conforme ressaltam Cruz; Sales e Almeida (2023, p.16), para os quais isso denota perversidade na política de financiamento e negação de princípios constitucionais assentados nos princípios de igualdade de condições para todos e dever do Estado.

Afora isso, na avaliação de Flores, Gálvez e Ortega (2021, p. 12-13), a permanência da invisibilidade da educação de pessoas jovens e adultas é funcional ao próprio sistema educativo, posto que a ela é reservado o lugar para aquilo que não funcionou no sistema regular e, nessas condições, reluta diante da inovação das legislações promulgadas, na recente história da educação, para garantir aqueles excluídos do sistema educativo o direito básico que lhes foi negligenciado. As citadas autoras, alertam ainda, para a falta de reconhecimento do direito à educação para populações específicas, à exemplo, as mulheres e, em algumas comunidades, as mulheres idosas, já que habitualmente, elas mesmas internalizam um lugar subalterno no reconhecimento desse direito, fato que se potencializou durante a pandemia, ressaltam as autoras. Nesse bojo, acrescenta-se os idosos, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, LGBTQIA+, etc., estratos sociais que ainda hoje, requerem, o seu espaço na constituição de direitos básicos, como o acesso à educação de qualidade.

Seguindo essa lógica de exclusão, as autoras supracitadas reforçam que outras populações estão experimentando as mesmas condições de desigualdade e marginalidade no sistema educativo. O racismo e a xenofobia são expressões recorrentes dessa situação, que se manifesta contra populações indígenas, entre outras marginalizadas, que não têm acesso às condições básicas para continuar os estudos, populações migrantes, em estabelecimentos penais e as de escasso domínio de leitura, para as quais a adaptação aos formatos digitais da educação na modernidade, como os vistos na pandemia, são quase, inacessíveis (FLORES; GÁLVEZ; ORTEGA, 2021, p. 14).

A construção de uma outra narrativa para a EJA exige situar de maneira explícita o seu lugar, seja nas pautas internacionais ou nos sistemas educativos nacionais, de modo à fortalecê-la como política pública, não essencialmente subserviente ao “novo” modelo de

governança, nem inflexível aos tempos, espaços e modelos pedagógicos. Essa outra narrativa precisa ser construída, independentemente, da orientação global que desde os anos de 1990, situa a EJA nos compromissos internacionais das agendas globais e, se isso fosse um peso maior para a concretização do seu desenvolvimento, possivelmente o cenário seria outro.

No entanto, o que se viu, conforme Souza e Shiroma (2022, p. 13) foi que mesmo as metas internacionais estabelecidas para a EJA, vieram ao longo dos anos, sendo postergadas para as agendas seguintes, o que confirma uma tendência de continuidade das agendas internacionais, vez que retomam metas não concretizadas das agendas anteriores e, mesmo sob o apelo pela adesão de diferentes “parceiros fortes”, “atores-chaves.” Assim, “nessa empreitada para cumprir a agenda global para a educação” (Unesco, 2015, p. 15), quatro décadas após a primeira agenda, é possível que mais uma vez, parte desses compromissos sejam postergados para a próxima agenda internacional. Isso porque, ainda hoje, as pautas centrais das metas para a EJA, advindas da Agenda 2030, reivindicam o combate ao analfabetismo, indicador este responsável pela elaboração do objetivo central da Agenda de EPT (1990) que era, *Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*, e, uma das maneiras de isso acontecer, era combatendo, à época, os mais de 960 milhões de adultos analfabetos, dos quais dois terços eram mulheres (UNESCO, 1990, p. 5-6).

A Agenda de ODM (2000), mesmo não trazendo meta específica para a EJA, propôs, ações de combate à fome e à pobreza e, nesse bojo, constava *eliminar as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, de preferência até 2005 e, em todos os níveis de ensino, o mais tardar em 2015* (ONU, 2008), por meio do qual, compreendia-se que a EJA, estaria, essencialmente, inserida nesse compromisso, não fosse, a Meta 2.A do ODM, destacar que a conclusão do curso completo de ensino primário era “assegurado” às crianças. Ou seja, jovens e adultos poderiam até ser incluídos, como foram, nessa meta, mas a seguridade do direito, tinha endereço certo.

Coube à Agenda 2030 (2015), retomar essa pauta mal resolvida da Agenda anterior de ODM, de tal modo que a Declaração de Incheon que traz o Marco de Ação da Agenda 2030, apresenta como seu maior objetivo: *Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos* (UNESCO, 2015, p. 3). Compõe ainda, como parte dessa reparação, a destinação de duas metas diretamente ligadas à EJA, as de número 4.4 e 4.6, as quais versam sobre o combate ao analfabetismo e a integração da EJA à Educação Profissional. Vale ressaltar que já na Agenda de EPT (1990), a Meta 1B, do ODM1, propunha como pauta para erradicar a pobreza



extrema e a fome: *Alcançar o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos, incluindo as mulheres e os jovens* (ONU, 2000, P. 13). Ao que tudo indica essa meta não foi alcançada lá na década de 1990, sendo postergada para a atual Agenda 2030, orientando não mais a garantia do emprego e o trabalho. Os dados apontados apresentados nesta pesquisa mostram que o alcance dessa meta, possivelmente, não acontecerá nesta Agenda 2030.

Sob essa lógica e a considerar os dados estatísticos que avaliam as metas do PNE (2014-2024) voltadas para a EJA, sendo que ao avaliá-las, avalia-se, também, as metas internacionais, conjectura-se que mais uma vez o alcance das metas pensadas para essa modalidade, serão postergadas para a próxima Agenda Internacional, mesmo ainda faltando seis anos para findar a sua vigência. Essa tendência se justifica ao analisar os dados estatísticos das instâncias nacionais que avaliam o alcance das metas do citado PNE e, por meio deles, desenha-se um cenário desafiador, dado o retrocesso, apagão, desmonte e sucateamento vivido pela educação, de forma geral e em especialmente a EJA. É mister considerar que tal situação apenas agravou-se no período histórico de 2016 a 2022, não apenas conturbado contexto político, ou ainda pela emergência sanitária da Covid-19, mas também pela gestão desastrosa do então governo Bolsonaro (2019-2022).

A considerar essas questões e também a classificação das metas disponibilizadas pelo VI Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável – Brasil (2022, p. 30), avalia-se como pouco provável a concretização das metas 4.4 e 4.6, especificamente voltadas para a EJA, como mostra a figura 5 a seguir:

Figura 5- Classificação das Metas do ODS4 da Agenda 2030

Classificação das metas		
Meta 4.1	↩	RETROCESSO
Meta 4.2	↩	RETROCESSO
Meta 4.3	↩	RETROCESSO
Meta 4.4	↩	RETROCESSO
Meta 4.5	↩	RETROCESSO
Meta 4.6	↩	RETROCESSO
Meta 4.7	↩	RETROCESSO
Meta 4.a	↩	RETROCESSO
Meta 4.b	↩	RETROCESSO*
Meta 4.c	⚡	AMEAÇADA

\*Painel ODS tornou 'não aplicável ao Brasil'

Fonte: VI Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável – Brasil (2022)

As análises aqui dispostas não se pretendem cometer o mesmo erro de apagar a subalternidade e também, a invisibilidade a que fora submetida modalidade de ensino EJA em outros tempos históricos. Conjectura-se apenas, que os tempos recentes não foram os mais promissores para a educação de um modo geral, menos ainda para a EJA, cuja trajetória tem sido marcada pelo aprofundamento dos cortes na destinação de recursos, Dessa forma, seja para a EJA escolar, seja para os programas criados com o intuito de consolidar metas estabelecidas em documentos legais orientadores do desenvolvimento da Educação Básica, ou ainda por ações pouco eficazes de natureza apartada da diversidade do público atendido por essa modalidade de ensino, a EJA caminha no obscurantismo que infelizmente, marca sua trajetória.

Sob essas configurações, há que se considerar o exposto em Akkari (2017, p. 948), quando analisa que há um consenso frágil nas orientações das Agendas internacionais, mesmo que a influência das organizações internacionais na formação de políticas nacionais de educação em alguns países tenha forte valor simbólico, devido ao o reconhecimento atribuído aos Organismos Internacionais que se reúnem em torno dessas agendas, a exemplo da Agenda 2030. Isso ocorre porque cada país irá depender das relações com os diferentes grupos sociais, aproveitando de forma particular as orientações da Agenda. Para além disso, o citado autor alerta sobre a utilidade dessas declarações internacionais, dadas as características por vezes utópicas dessas orientações e, também os limites da conceituação e orientação de prioridades da educação.

No tocante às características chamadas por Akkari (2017) de utópicas, o autor assim as considera por trazerem em seu bojo, tal como na Agenda 2030, objetivos relacionados à inclusão e equidade e, neste sentido, as lutas deveriam ser contra todas as formas de exclusão e marginalização, do mesmo modo, contra as disparidades e desigualdades no acesso, participação e nos resultados da aprendizagem. Por conta disso, no entendimento do documento internacional, os alvos desse esforço, seriam, essencialmente, os grupos desfavorecidos, especialmente as mulheres e pessoas com deficiência (UNESCO, 2015). No entanto, como garantir a concretização desse compromisso de inclusão e equidade, quando se observam estratos sociais sendo deixados para traz, como bem evidenciaram os resultados desta pesquisa? Como manter a soberania dos países que se alinham a esses comandos, para que não caiam na armadilha de propor políticas públicas educativas reduzidas à instrumentalidade do fazer, como percebeu-se na política que integra a EJA à Educação

Profissional ou, na simplificação do conceito de alfabetização, reduzido à “conhecimentos básicos em leitura e escrita”, como percebeu-se na política de combate ao analfabetismo?

Não se pretende com essa explanação, desqualificar o papel das agendas internacionais, sem considerar a possibilidade que os países têm de repensarem o seu projeto e políticas educativas para que se tornem mais adequadas às suas realidades, como alertou Akkari, (2017, p. 954). Pretende-se alertar que o estudo de uma política educativa, como mostra a história recente, não pode acontecer apartado da análise de como as instâncias internacionais operam e como as nações reproduzem os seus comandos. Retornamos à Dalle (2004, p. 455), para indicar que uma agenda global introduz novas concepções sobre a natureza das forças globais e sobre como é que elas operam e, neste sentido, pressupõe, mais do que a existência de um currículo mundial, exige a necessidade de ele ser demonstrado.

Para Souza (2016, p. 480-481) não se pode olhar para as influências e os impactos da globalização na organização da educação nacional, sem o determinismo simplificador, que aponta para a existência de uma cartilha, ao invés de uma Agenda. Esse alerta é pontual para entender as influências na composição da agenda e, os desdobramentos dessa agenda na realidade educacional do país, pontuando os seus aspectos mais contraditórios. Para Akkari (2017), considerando que o Brasil é *um mundo em miniatura*, por conta de sua dimensão continental, diversidade cultural e desigualdades estruturais, atender a uma orientação global que envolve “educação inclusiva e equitativa,” não parece acontecer no cenário atual em que há vários grupos sociais ainda não atendidos, na sua totalidade, por esses direitos.

Para Souza e Shiroma (2022, p. 22-23), o compromisso da Agenda 2030 com a educação para o desenvolvimento sustentável, é a sustentabilidade do próprio capital que, uma vez preocupado com a formação da força de trabalho, orchestra lucrar com essa formação a longo prazo, atingindo de um só golpe seus objetivos políticos e econômicos. Para as autoras, não é à toa que o Marco de Ação da agenda 2030 propõe a presença ativa de organizações privadas em todas as etapas de sua implementação. O Estado viabiliza, então, as reformas necessárias para que organizações sociais possam se estabelecer como legítimas provedoras de “serviços educacionais” e permanecerem como “parte interessada” (e de fato são), na formulação e regulação do projeto educacional, gerindo a formação da sociabilidade capitalista e assegurando a reprodução de suas condições sociais de produção. Para as autoras, o que na aparência se propaga, como estratégia para a garantia de direitos, é na essência, uma estratégia que obscurece o fenômeno real e concreto, que consolida o projeto dos proprietários do capital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Dissertação trouxe discussões acerca da política educacional para a EJA, situada no recorte histórico de 2015 a 2022, cuja tessitura envolve os efeitos de um fenômeno global, o que compreende a existência de uma Agenda Internacional para a educação. Tal Agenda é “logradouro” de onde partem orientações, que embora não tenham efeito impositivo, são assimiladas por países em desenvolvimento, parceiros ou signatários, dentre eles o Brasil, que são guiados pela narrativa humanista e aglutinadora e o perfil simbólico das instâncias internacionais que a compõem, como a UNESCO e o UNICEF, por exemplo.

Cumprir destacar que o estudo se materializou por meio de pesquisa do tipo Documental, que teve como objetivo geral analisar as interseções entre a política educativa para a EJA no Brasil e os compromissos advindos da Agenda Internacional 2030. Neste intento, a pesquisa confirmou a tendência de um alinhamento entre os comandos internacionais e os documentos normativos nacionais da política para a EJA, mesmo que isso não aconteça em uma ordem linear, como é o caso do PNE (2014-2024) que mesmo sendo anterior à Agenda 2030, mantém seus objetivos e metas voltados para o mesmo horizonte, seguindo agendas internacionais anteriores, o que ratifica uma tendência de continuidade entre elas.

Esse alinhamento identificou-se não somente pela presença dos mesmos termos ou termos correlatos, tanto nos documentos nacionais (PME, Resoluções do CNE e PNA), quanto nos documentos internacionais (Agendas de EPT, ODM e ODS), confirmados por meio de nuvens de palavras, mas também, pela presença de uma mesma lógica global, o que envolve uma narrativa sedutora que associa educação/escolarização à garantias de direitos e à mitigação dos entraves ao desenvolvimento dos países de perfil periférico, assim denominados no documento da UNESCO (2015).

Tal nomenclatura já demarca o tipo de relação estabelecido entre os países que compõem os grupamentos geopolíticos mundiais, de onde partem os compromissos internacionais, visto que na luta para se alinharem a esses comandos, os países periféricos vão consensuando e conciliando a participação dos “parceiros fortes,” considerados “atores-chaves” e que passam a responder, também, como provedores nessa “empreitada” para cumprir a agenda global. Restou claro que não se trata apenas da reforma do sistema educacional, na medida que uma “nova” forma de governança orienta o modo como o Estado deve operar para conciliar esses novos e diferentes atores e os possíveis ruídos que eles podem provocar na sociedade.

No Brasil, as Reformas educativas que se intensificaram a partir dos anos de 1990, reverberaram as feições e os efeitos da globalização sobre a educação. Neste sentido, o primeiro objetivo específico, desta pesquisa que propunha, *perscrutar a conjuntura histórica, política e econômica em que se assentam as agendas internacionais para a Educação e sua relação com o Brasil nas últimas três décadas*, trouxe à tona a figura do Estado, historicamente constituído como instância fundamental para preparar o terreno para que as relações sociais capitalistas se estabeleçam, mas sem perder a sua soberania. Com a segunda guerra, uma nova ordem mundial se configura, tornando o Estado-nação, antes soberano, agora flexível às exigências multinacionais, transnacionais ou propriamente mundiais, assentadas, essencialmente em uma ideologia dominante (ocidental). No âmbito da educação, isso colocou os sistemas educacionais em concorrência para atrair investimentos de instâncias multinacionais e assim, harmonizarem suas políticas educativas aos comandos globais.

Com isso, a educação molda-se a categorias curriculares homogeneizantes, na medida em que se alimenta da “teoria da escolarização,” termo cunhado por Richard Rubinson e Irene Browne (1994), e que se refere ao funcionamento de um currículo homogêneo que objetiva organizar e socializar a estratificação. Nessa configuração as agendas internacionais vão se consolidando, mas há que se atentar para um padrão de governabilidade educacional, que mesmo sob o controle do Estado, outras formas cada vez mais visíveis de “desresponsabilização” vão se configurando e exigindo a reconfiguração do Estado.

Notadamente, ainda no percurso histórico, a pesquisa localizou que os efeitos de uma Agenda Global para a educação, assentada no ideário neoliberal se localiza essencialmente nos países marcados pela lógica da dependência e exploração econômica em relação aos países centrais no mundo do capital. Neste contexto que envolve diagnósticos, análises e propostas de soluções, todos os países da América Latina e Caribe são impactados pelas agendas globais. Assim é que no Brasil, a Agenda 2030, constitui-se em referência citada nos principais documentos que orientam a política educativa, o que no âmbito desta pesquisa localizou-se no PNE (2014-2024), nas Resoluções n. 6 e n. 1 do CNE/CEB e ainda, na PNA advinda da SEB/MEC, todos em vigência entre 2015 a 2022, recorte histórico proposto para este estudo.

Com efeito, os achados nestes documentos referentes à EJA apontaram para interseções entre os documentos internacionais e a Agenda 2030, de tal modo que no PNE,

as metas 9 e 10 estão respectivamente associadas às metas 4.6 e 4.4 do ODS4 da Agenda 2030. Do mesmo modo ocorre com as Resoluções n. 6 e n. 1 do Conselho Nacional de Educação, na medida em que propõem o alinhamento da EJA à BNCC e à Reforma do Ensino Médio. Há que se considerar, então, que tanto os direitos de aprendizagem contidos na BNCC, quanto a ideia central da reforma do Ensino Médio, orientam para a implementação da Educação Profissional e é nesta direção que a EJA vem sendo orientada a se alinhar.

No que tange, especificamente, à PNA, trata-se de estratégia alinhada à Agenda 2030 no que se refere ao combate ao analfabetismo, sendo essa política subsidiada pelo método fônico. Nesse ínterim, vem sendo bastante criticada a orientação sobre o uso de tal método também para alfabetizar jovens e adultos da EJA, em claro movimento de homogeneização que tanto cerca o currículo da referida modalidade de ensino. A pesquisa documental trouxe dados, que responderam ao segundo objetivo específico proposto nesta pesquisa, qual seja, *mapear os documentos oficiais vigentes no período de 2015 a 2022, os quais direcionam a política educativa para a EJA no Brasil, no sentido de destacar suas interseções com a Agenda 2030.*

O terceiro e último objetivo específico, propôs *confrontar as recomendações presentes nas metas 4.4 e 4.6 da Agenda 2030 com dados estatísticos oficiais publicados sobre a alfabetização e a integração da EJA com a educação profissional (ideias centrais das duas metas do ODS-4).* No que se refere à alfabetização a meta **4.6 propõe garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.** Como ação do governo brasileiro, para esse intento, foi estabelecida no PNE (2014-2024) a Meta 9, que se organiza em torno de dois objetivos: **1) Elevar a taxa de alfabetização da população de 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015; 2) Até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.** A outra ação foi a emissão do Decreto n. 9.765/2019 (BRASIL, 2019), que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Ao confrontar o que as metas estabelecem e os dados que avaliam a sua concretização, o cenário que se desenhou não pareceu muito promissor, haja vista a histórica invisibilidade de extratos sociais marcados pela negligência da garantia dos seus direitos. Neste sentido, a pesquisa evidenciou que a pauta alfabetização, compõe os compromissos internacionais desde a Agenda de EPT (1990) e, desde lá vem sendo postergada, mesmo os

resultados apontando para alguns avanços. Resta claro, com isso, que não há ruptura com a lógica importada do projeto neoliberal para a educação e nem com a forma de inclusão/excludente a que os estudantes da EJA são submetidos.

Nestas condições, muitos são deixados para trás, à exemplo dos idosos, fato revelado nesta pesquisa que mostrou que a população que está vivendo mais, e que ainda assim, não se compõem políticas que acompanhem esse movimento, deixando negligenciado o referido grupo. O que se viu nos documentos analisados desvela uma “pseudo” inclusão da EJA, já que a PNA menciona, modestamente, a citada modalidade nesta normativa e, assim mais uma vez os estudantes (jovens, adultos e idosos) são integrados a uma política, cujo próprio documento reconhece que o método que irá subsidiá-la é considerado “a maneira mais eficaz de alfabetizar **as crianças**” (BRASIL, 2019, p. 35, grifo nosso). Isso tudo ratifica a ideia de que a política para essa modalidade é, por vezes, elaborada às sombras de iniciativas que não consideram as especificidades do seu público diverso e heterogêneo, restando, em última instância o seu “alinhamento” ao que já está sendo colocado em prática. É algo comparado ao ditado popular “ter que trocar o pneu do carro com ele em movimento.” Assim, como bem frisou Catelli Jr. (2019) o tratamento “artificial” da EJA nas normativas nacionais, objetiva tornar ainda mais homogêneo o currículo, na medida em que desconsidera especificidades da Educação de jovens, adultos e idosos e endossa o significado marginal da política de EJA no país.

Uma outra tessitura trazida por esta pesquisa, tem a ver com o alinhamento da Meta 4.4 estabelecida na Agenda 2030, cujas interseções se cruzaram com a política nacional brasileira, por meio da Meta 10 do PNE (2014-2024) e, também com as Resoluções n.1 e n. 6 do CNE/CEB. Todos estes documentos encaminham a EJA para a mesma finalidade: integrar-se à Educação Profissional (ideia central da meta internacional).

No contexto do citado PNE, a pesquisa confirmou essa tendência, na medida em que os documentos (nacional e internacional), apresentam os mesmos termos ou termos correlatos como: *educação profissional, formação para o trabalho, mercado de trabalho e treinamento*, por exemplo. No âmbito das Resoluções do CNE/CEB, a orientação é para que a EJA se “alinhe” à BNCC e à Reforma do Ensino Médio e estes, ao se referirem à educação para jovens e adultos, direcionam as finalidades da escolarização para a formação para o trabalho (essência da meta internacional).

A análise nos documentos, sinalizou o direcionamento da política para a EJA voltado para a “nova ordem global,” que é formar a força de trabalho requerida por um mercado cada

vez mais precarizado, desregulamentado e flexibilizado. Ademais, observou-se, que o alinhamento a essa nova ordem global, reduz a educação ao caráter instrumental da formação para o trabalho, o que foi ratificado ao estudar a reforma do Novo Ensino Médio, que dentre as principais mudanças, destaca a formação profissional e a extensão da carga horária e é a esta organização que a EJA é orientada a se alinhar pelas resoluções do CNE/CEB.

Revela notar, que está se falando de uma modalidade de ensino que reúne jovens, adultos, e por que não, idosos, que anseiam por ingressar (ou regressar) no mercado de trabalho e assim, garantir a sua sobrevivência. Isto é fato! Contudo, conforme alertou Ramos (2010), não se pode considerar, que sob essas condições, a EJA seja convertida em educação compensatória que apenas prepara para o trabalho e se nutre do mito da empregabilidade. Alinhar-se a esta conversão, de acordo com Cerqueira Estrela e Andrade (2020, p. 13) remete a “uma clara e incontestável configuração que submete a educação ao esvaziamento de suas dimensões críticas.”

Embora pareça apropriado que as políticas educativas se voltem para a formação para o trabalho, não é razoável que esta seja a sua única finalidade. Dessa maneira, apesar da constatação de avanços no combate ao analfabetismo, bem como um modesto aumento na escolarização de parte da população brasileira, não parece razoável considerar que está sendo garantido o direito à educação de forma inclusiva, equitativa e de qualidade, considerando os milhares que são deixados para trás.

Do mesmo modo, não parece razoável, que mesmo os dados que aferem o alcance das metas que deveriam implementar a política para a EJA, sejam eles advindos do documento nacional ou do documento internacional, refutem a sua concretização, que isso não seja revertido em oportunidade de discutir e se apropriar de outras orientações mais adequadas para o contexto do país, **mais ajustadas as suas assimetrias**, como ponderou Akkari (2017, p. 954, *grifo nosso*), ao analisar a Agenda 2030. Quanto à Agenda internacional 2030, coaduna-se com a avaliação de Souza (2021. 98) de que o documento de Incheon apenas apresenta possibilidades para o setor privado avançar na gestão de seus próprios negócios, amparado na ação do Estado.

Por fim, vale destacar que a pesquisa partiu do questionamento sobre como a política educacional para a Educação de Jovens e Adultos vem se aproximando e reproduzindo as orientações advindas da Agenda Internacional 2030, especialmente no que tange às metas 4.4 e 4.6, que tratam, respectivamente, da formação para a competência técnica e profissional e o combate ao analfabetismo. Os achados permitiram, então, responder ao problema



indicando que há, sim, uma aproximação com as referidas metas, principalmente por não haver uma política verdadeiramente pensada e formulada para a EJA. O que se viu nas discussões ao longo deste texto, é que essa modalidade vai se adequando às políticas implementadas para outras etapas da Educação Básica.

Verificou-se que a referida adequação ocorre em contextos incompatíveis com a realidade singular e ao mesmo tempo, plural dos estudantes da EJA. Na análise destas configurações, conjectura-se nesta pesquisa que a construção de uma outra narrativa para a EJA, pressupõe uma outra lógica, avessa ao que Mézaros (2008) tão bem pontuou ao indicar que a democratização da educação está sendo reduzida à massificação do ensino, que ao mesmo tempo que forma a força de trabalho, condena a uma vida sem futuro.

Olhar para as implicações de uma Agenda Global para a educação nacional é, portanto, um alerta para as pesquisas vindouras em políticas educacionais, haja vista que não se trata do determinismo simplificador de uma cartilha, mas sim de uma Agenda, o que pressupõe desdobramentos na realidade da educação nacional, cujos aspectos mais contraditórios não foram explorados na sua totalidade neste estudo, dado os limites da pesquisa e de tempo. Nesse contexto, infere-se que a Educação de Jovens e Adultos não tem sido uma prioridade, e como bem apresentou-se neste estudo, vislumbra-se até o momento, que segue-se o mesmo caminho obscuro e de continuidade do histórico apagamento a que foi submetida em todo seu tempo histórico.

Apesar do exposto nos dados apresentados nesta pesquisa, os quais denunciam um cenário devastador não só para a EJA, mas para a educação como um todo, não se pode desesperançar acerca do fortalecimento de um movimento contra hegemônico. Esse movimento deve ser oriundo, via de regra, das classes populares, dos movimentos sociais, dos fóruns e da própria classe trabalhadora que da mesma forma que outrora reivindicaram acesso à educação como direito de todos, mais uma vez, são conclamados a (re)tomarem o seu espaço e lugar nessa “empreitada.”

São conclamados, então, a lutar pela defesa da educação e da escola pública, financiada com recursos públicos, de forma isonômica, inclusiva e equitativa e isso se faz urgente! Importante notar que a “esperança” aqui defendida se sustenta no verbo “esperançar” proposto por Paulo Freire, no sentido do agir coletivo, solidário, eminentemente humano e que se oponha a toda forma de exclusão e desumanização a que o projeto ultraliberal contemporâneo dos proprietários do capital tenta a todo custo consolidar.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 8, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/79084>.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para Educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n53/1981-416X-rde-17-53-937.pdf>
- ALVES, Natália. Socialização Escolar e Profissional dos Jovens: Projectos, estratégias e representações. **Cadernos Sísifo**, Lisboa: Educa, ano. 1, 83p, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/351049704>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.
- BARRIOS, J. B. de C.; GARCIA, S. R. de O.; CZERNISZ, E. C. da S. Entre o Ensino Médio Regular e o Ensino Médio EJA: uma análise da Lei n. 13.415/2017. **Revista Trama**. v. 14. n. 33. 2018. p. 49-59. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=reforma+do+ensino+m%C3%A9dio+e+EJA&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=reforma+do+ensino+m%C3%A9dio+e+EJA&btnG=)
- 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](https://flaviobolsonaro.com/PLANO_DE_GOVERNO_JAIR_BOLSONARO_2018.pdf)
- BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, jun. 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/26361647\\_Governanca\\_e\\_politica\\_educacional\\_a\\_agenda\\_recente\\_do\\_banco\\_mundial](https://www.researchgate.net/publication/26361647_Governanca_e_politica_educacional_a_agenda_recente_do_banco_mundial)
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 21 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Consultado em 06/03/2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.270**, de 14 de agosto de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.840**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>.

BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Conselho Deliberativo. **Resolução n. 18**, de 24 de abril de 2007b. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). 2008.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução n. 51**, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

BRASIL, **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014a. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Articulação Social. Departamento de Educação Popular. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: 2014b. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco\\_de\\_referencia\\_da\\_educacao\\_popular.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco_de_referencia_da_educacao_popular.pdf)

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014**. Natal: EDUFRN, 2014c.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Decreto n. 9.099**, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro. 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/99-legislacao?download=-12292:decreto-9099-18-de-julho-de-2017>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>base-nacional-comum-curricular>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Decreto n. 9.765**. Institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Brasília, 2019a. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica n. 1/2019**. CTTEBI/DPR/SEB/SEB: Consulta sobre Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/SEB, 2019b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 6/2020**: Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=147051-pcp006-20&-category\\_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147051-pcp006-20&-category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 39**, [s.d] (COEJA/DPD/SEB/SEB): Nova Resolução de Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos elaborada pelo Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/SEB, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>.

BRASIL. Conselho nacional de educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 1/2021**: Reexame do Parecer CNE/CEB n. 6 [sobre o] alinhamento das Diretrizes Operacionais para a EJA apresentadas na BNCC. Brasília, 18 de março de 2021b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category\\_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=180911-pceb001-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.1**, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos ao seu alinhamento à PNA e à BNCC, e EJA à Distância. Brasília, 2021c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category\\_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192)

BRASIL. Ministério da Educação. **Consulta pública sobre o Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/audio>.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Notas Estatísticas. Disponível em: <https://www.gov.br/...>Censo Escolar>Resultados>

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. **Metodologia da Investigação I**. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. 2004/2005. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mil/analisedocumentos.pdf>

CARVALHO, M. P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 30, n. 3, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/57618>.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo/Revista de Ciência da Educação**, n. 9. Mai/ago-2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt>sisifo>article>view>

CATELLI Jr., R. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: de programa em programa. *In*: MORTATTI, M. R.; FRADE, I. C. S. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: UNESP, 2014. p. 91-108.

CATELLI J. R.; GISI, Bruna; SERRÃO, L. F. S. ENCCEJA: cenário de disputa na EJA. **Rev. bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set/dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.94i238.356>

CERQUEIRA ESTRELA, S.; ANDRADE, M. E. B. de. Alfabetização e Letramento na EJA: uma Abordagem à Luz da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Internacional Educon**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. e20011018, 2020. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1228>.

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; Clavatta, Maria; Ramos, Marise (Org.). **Ensino Médio: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS. Implementation, results and overall assessment of the European Year of Lifelong Learning. **Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (1996)**, 1999. Disponível em: [https://ec.europa.eu/info/index\\_pt](https://ec.europa.eu/info/index_pt).

Contreras, José. **Autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

Cury, C. R. J. **Educação e Contradição**. São Paulo: Cortez, 1986.

CRUZ, R. E. da; SALES, L. C.; ALMEIDA; L. R. V. B. O financiamento da EJA no FUNDEB: a política que reiterou a negação do direito. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 39, n. 39, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/32398>

DALE. **The state and education policy**. Buckingham, England: Open University Press, 1989.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação.” **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. WCEFA. Nova Iorque, abr. 1990. Disponível em: <http://www.regra.com.br/educacao/>.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 714, p.108-130, mai. /jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, p. 321-337, jul./dez./2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/yumnxqhRj7KXD5mtckWrnfv/abstract/?lang=pt>

DI PIERRO, Maria Clara. JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Mazagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano 21, n. 55, novembro/2001.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwwn8w6dtBbmBqgQ/abstract/?lang=pt>

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educ. & Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNrg/?format=pdf&lang=pt>

DI PIERRO, Maria Clara. **Situação educacional dos jovens e adultos assentados no Brasil: uma análise de dados da pesquisa nacional de Educação na reforma agrária**. 29 Reunião Anual da ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), GT-18, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 119-130, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://rdepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2461/2418>

DI PIERRO, Maria Clara. **A Educação de Jovens e Adultos é uma porta de reingresso no sistema educacional**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio-EPSJV/Fiocruz. 01/07/2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-de-jovens-e-adultos-e-uma-porta-de-reingresso-no-sistema-educacional>

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2018. Disponível em: <https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05>.

EM BUSCA de saídas para a crise das Políticas Públicas de EJA. Instituto Paulo Freire/Brasil: **MOVIMENTO PELA BASE**; CENPEC. 2022.

FLORES, G. H.; GÁLVEZ, M. E.; ORTEGA; S. E. M. **A Situação da Educação com Pessoas Jovens e Adultas na América Latina e no Caribe, em Contexto de Pandemia: resumo executivo, recomendações e linhas estratégicas**. Campanha Latino-americana por *el Derecho a la Educación*. 2021. Disponível em: <https://redclade.org/pt-br/publicaciones/a-situacao-da-educacao-com-pessoas-jovens-e-adultas-na-america-latina-e-no-caribe-em-contexto-de-pandemia/>

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista Faculdade de Educação** [online]. 1998, v.24, n.1, p.37-69. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rfe/a/whyhKssdXW7TpgH83VQTfrw/?lang=pt>

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire – Guia da Escola Cidadã, 2008. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/735>

GARCIA, P. S.; BRITO, CZERNISZ. A. F. Indicadores educacionais atrelados ao professor: falta de formação ou negligência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.17, n.1, p. 0498-0520, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.14052>

GOMIDE, Denise Camargo. O Materialismo Histórico-Dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In: Jornada do Histedbr e Seminário de Dezembro: A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira*, 12., 2014. **Anais...Caxias, MA**, 2014. Disponível em: <http://scholar.google.com>.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. v. 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, Roberto; FONTOURA, Yuna. Desenvolvimento sustentável na Rio+20: discursos, avanços, retrocessos e novas perspectivas. **Cad. EBAPE.BR**, v. 10, n.3, artigo 3, Rio de Janeiro, set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/zgc38BzxyVtgM4Trbps57xC/abstract/?lang=pt>

HELD, David. **Polítical Theory and the modern state**, 1984.

HELD, David. **Modelos de democracia**. Madri: Alianza Editorial, 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a resistência e a deformação da educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/o-neoliberalismo-global-a-resistencia-e-a-deformacao-da-educacao>

IANNI, Octavio. Nação e Globalização. *In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria A. A. de; SCARLATO, Francisco C; e ARROYO, Miguel. O novo mapa do mundo: fim de século e globalização*. São Paulo: HUCITEC, p. 63-74, 1997. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000862105>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2009**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=240367>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Analfabetismo cai em 2017**, mas segue acima da meta para 2015 | Agência de Notícias (ibge.gov.br). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>noticias>37089>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad - c): microdados**. [Rio de Janeiro, 2023].

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad - c): suplemento educação: microdados**. [Rio de Janeiro, 2023].

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio** – Relatório Nacional de Acompanhamento – Brasil, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2010. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf)

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Ação Educativa**. Educação de Jovens e Adultos: insumos, processos e resultados. São Paulo: Ação Educativa, 2014. Disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2014/10/relatorio\\_final\\_INEP\\_EJA.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2014/10/relatorio_final_INEP_EJA.pdf).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Programa Internacional de avaliação de Estudantes**. Disponível em: <https://WWW.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados Censo Escolar**, 2010-2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **ODS – Metas Nacionais dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2018. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS NACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: Sumário executivo. Brasília, DF: Inep, 2020. p. 45-53. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020>.

JEFFREY, D. C.; LEITE, S. F. qualidade de ensino na modalidade eja sob a ótica dos docentes. **Olhares: revista do departamento de educação da unifesp**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 08–26, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/525>

JÚNIOR, C. A. S. da S.; ABREU, L. S. M. C. Organismos Internacionais e as Políticas de Formação de Professores na Produção Acadêmica da Pós-Graduação em Educação na Região Norte do Brasil. In: CAMARGO, A. M. M. de; ANDRADE, A. C.; CAMARGO, L. M. (org.). **A Constituição do Campo Científico sobre a Formação de Professores no Contexto Amazônico**. Curitiba: CRV, 2022.

KLEES, S.; SAMOFF, J.; STROMQUIST, N. P. **The World Bank and Education: critiques and alternatives**. Rotterdam/Boston/ Taipei: Sense Publishers, Rotterdam, 2012.



KUENZER, Acacia Zeneida. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96, p. 807-910, out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300012>

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *In*: Edgardo Lander (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Perspectivas latino-americanas, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em novembro de 2022.

LAVAL, Cristian. **A escola não é uma empresa**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>

LOPES, L. **Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Permanente**. Lifelong Learning is na elusive concept. Biesta, 1998. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/23755990/Aprendizagem-Ao-Longo-Da-Vida>.

MACHADO, Maria M. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei n. 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov., 2009. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/13004>

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

MARASCHIN, M. S.; FERREIRA, L. S. A política de educação de adultos integrada à Educação Profissional no Brasil: das políticas às práticas. **Holos**, Santa Maria, v.3, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9553>.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARX, Karl. **A Contribution to the Critique of Political Economy**, New York. 1970.

MARX, K. **O Capital** – crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

MORGAN, C. Testing students under cognitive capitalism: knowledge production of twenty-first century skills. **Journal of Education Policy**, p.1-14, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/303709334\\_Testing\\_students\\_under\\_cognitive\\_capitalism\\_knowledge\\_production\\_of\\_twenty-first\\_century\\_skills](https://www.researchgate.net/publication/303709334_Testing_students_under_cognitive_capitalism_knowledge_production_of_twenty-first_century_skills)

MOTTA, F. C. P. **Teoria das Organizações: evolução e crítica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

NAKADAKI, Vitória Pignatari. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre o governo Jair Messias Bolsonaro**. 2020. 66 f. (Trabalho de Conclusão de Curso) –

Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2020. Disponível em:  
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13577?show=full>

OLIVEIRA, Denise Cristina de. Análise de Conteúdo Temático Categorical: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm.**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez. 2007. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-512081>

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **As Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Séc. XXI**: diretrizes dos documentos demarcatórios em curso. *In*: Arquivos do Centro de Documentação e Memória da Educação de Jovens e Adultos da Amazônia. Belém-PA: UEPA, 2011. Disponível em:  
[http://www.memoriaejaamazonia.net/index.php?option=com\\_istore&c=arquivo](http://www.memoriaejaamazonia.net/index.php?option=com_istore&c=arquivo)

OLIVEIRA, Cícero. Um novo trabalho para um novo capitalismo. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e adultos**. v. 7, p. 1-23, 2020. Disponível em:  
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/index>

OLIVEIRA, Bolivar Alves. É possível erradicar o analfabetismo absoluto no Brasil até 2024? **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Política Educacional**. v. 6, [s.n], 2022. Disponível em:  
<http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5382/4093>

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240050>

PETRELLA, R. **L'education, victime de cinq pièges**. Le Monde Diplomatique, p. 6-7, oct. 2000. Disponível em: <https://www.monde-diplomatique.fr/2000/10/PETRELLA/2480>

PINTO, José Marcelino Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 28, n.100, Campinas, p. 877-897, out. 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, 2010. Disponível em:  
<http://seer.ufrgs.br/article/view>

RODRIGUES, M. M. A noção de educação ao longo da vida como eixo orientador das políticas de Educação para Jovens e Adultos. **Cadernos ANPAE**, v. 8, p. 1-18, 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/242.pdf>

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA. Gilmar Pereira da; SILVA, Elido Santiago da. Racionalidade Instrumental e formação humana: uma análise a partir da teoria do capital humano. **Revista Contrapontos**. Eletrônica. v. 19, n. 1. Itajaí, jan. – dez., 2019. Disponível em:  
[www.univali.br/periodicos](http://www.univali.br/periodicos)

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/n102/1080-5403-nec-102-39.pdf>

SIQUEIRA, Audrey Mara de Moraes. Direito à Educação ao longo da vida e modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 3, n.1, jan. – abr. 2019, p. 36-43. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/124>

SOARES, Leôncio. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAAE**, v. 32, n. 2, p. 463 - 485 mai./ago., 2016b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947>

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 1, n. 1, p. 75-89, 2016a. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450>

TORRES, Carlos Alberto (Org.). **Teoria crítica e sociologia da educação**. Maria José do Amaral Ferreira (trad). São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

UNESCO. **Conferência Internacional de Educação de Adultos**. 1997. Hamburgo/Alemanha. Declaração de Hamburgo: Agenda para o Futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: [nesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por)

UNESCO. CONSED. **Educação para todos: compromisso de Dakar**. Brasília: Ação Educativa, 2001. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000\\_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf)

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

XIMENES, Salomão Barros. **Padrão de Qualidade do Ensino: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica**. 424 f. Tese (Doutorado em Direito do Estado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-22052015-090529/pt-br.php>