

## A HISTÓRICA EXCLUSÃO ESCOLAR DE GRUPOS POPULARES E OS PROGRAMAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Elisabete Ferreira Esteves Campos\**

*Damires Souza da Silva\*\**

### RESUMO

Este artigo trata dos desafios da alfabetização de jovens e adultos, destacando o processo histórico de exclusão desse grupo de brasileiros e brasileiras cujo direito à escolaridade não vem sendo garantido. Chegamos ao século XXI com um contingente de adultos que não estão alfabetizados, uma vez que as políticas implantadas não garantiram as condições necessárias. Partindo de um olhar para as especificidades dos estudantes que procuram a Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentamos um ensaio teórico, com base na bibliografia da área, objetivando analisar como os programas se apresentaram nas últimas décadas e de que forma continuam na agenda político-educacional brasileira, por meio das novas diretrizes e propostas de alfabetização, que podem manter a exclusão dessa população historicamente marginalizada.

**Palavras-chave:** Alfabetização de jovens e adultos. Programas de alfabetização. Educação e emancipação. Paulo Freire.

### *THE HISTORICAL SCHOOL EXCLUSION OF POPULAR GROUPS AND LITERACY PROGRAMS FOR YOUTH AND ADULTS*

### **ABSTRACT**

*This article approaches the challenges of youths and adults' literacy in Brazil, highlighting the historical process of exclusion of this group whose right to schooling has not been guaranteed. We arrived in the 21st century with a contingent of youths and adults who are not literate, since the policies implemented did not guarantee the necessary conditions. Considering the specificities of students, we present a*

\* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). ORCID: 0000-0002-2023-0714. Correio eletrônico: elisabete.campos@metodista.br

\*\* Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). ORCID: 0000-0001-7312-9604. Correio eletrônico: damires.souza@gmail.com

*theoretical essay, based on the bibliography of the area, aiming to analyze the literacy programs in the last decades and how they continue in the Brazilian political-educational agenda, through the new guidelines and proposals for literacy, which can maintain the exclusion of this historically marginalized population.*

**Keywords:** *Youths and Adults Literacy. Literacy Programs. Education and Emancipation. Paulo Freire.*

## LA HISTÓRICA EXCLUSIÓN ESCOLAR DE LOS GRUPOS POPULARES Y LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS

### RESUMEN

*Este artículo plantea los desafíos de la alfabetización de jóvenes y adultos, destacando el proceso histórico de exclusión de este grupo de brasileños y brasileñas cuyo derecho a la escuela no ha sido garantizado. Llegamos al siglo XXI con un contingente de adultos que no están alfabetizados, ya que las políticas implantadas no garantizaron las condiciones necesarias. A partir de las especificidades de los estudiantes que buscan la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), presentamos un ensayo teórico, con base en la bibliografía del área, con el objetivo de analizar cómo los programas de alfabetización se presentaron en las últimas décadas y de qué forma continúan en la agenda político-educativa brasileña, por medio de las nuevas directrices y propuestas de alfabetización, que pueden mantener la exclusión de esa población históricamente marginada.*

**Palabras clave:** *Alfabetización de Jóvenes y Adultos. Programas de Alfabetización. Educación y Emancipación. Paulo Freire.*

### 1 INTRODUÇÃO

A educação é essencial para o progresso de todas as pessoas, enquanto sujeitos que participam do desenvolvimento social, econômico e cultural do País. Trata-se de direito fundamental, previsto na Constituição Federal de 1988, e requer a atenção de toda a sociedade e das políticas públicas que garantam os necessários investimentos e diretrizes para que esse direito seja efetivamente alcançado.

Neste ensaio, elaborado a partir do trabalho de conclusão de curso (SILVA, 2018), discutimos o descumprimento da Constituição no que se refere ao direito à educação, especialmente em relação à alfabetização de todos os brasileiros e brasileiras que, por não frequentarem a educação básica ou não conseguirem concluí-la, chegam à idade adulta na condição de analfabetos.

O percurso histórico do nosso país, desde o Brasil Colônia, é marcado por práticas sociais excludentes (SAVIANI, 2013) que se refletem na educação. O Brasil é um país com alto grau de desigualdade, mas a relação entre desigualdades sociais e escolares não se expressa de forma linear e requer análises a partir da combinação de múltiplos fatores (SEABRA, 2009) que permitam uma melhor compreensão.

A administração de um país tão desigual requer políticas públicas que não se limitem ao campo educacional, mas que sejam efetivas para garantir os direitos constitucionais aos 50 milhões de pessoas que vivem na linha da pobreza segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicados pela Agência Brasil.

A pesquisa de indicadores sociais revela uma realidade: o Brasil é um país profundamente desigual e a desigualdade gritante se dá em todos os níveis [...] por diferentes regiões do país, por gênero - as mulheres ganham, em geral, bem menos que os homens mesmo exercendo as mesmas funções -, por raça e cor: os trabalhadores pretos ou pardos respondem pelo maior número de desempregados, têm menor escolaridade, ganham menos, moram mal e começam a trabalhar bem mais cedo exatamente por ter menor nível de escolaridade. (OLIVEIRA, 2017, p. 2).

Dados atuais do IBGE publicados no portal da Rede Brasil Atual (RBA) sobre a desigualdade na distribuição de renda indicam que “[...] um décimo da população concentra 43% da massa de rendimentos, sendo que 1% da população com maior renda recebe quase 34 vezes mais do que os 50% de menor ganho, o que significa um recorde no crescimento da desigualdade.” (REDE BRASIL ATUAL, 2019, p. 1).

A menor escolaridade das classes sociais mais pobres, conforme dados disponíveis, evidencia a desigualdade, no campo educacional, de acesso e permanência na escola. O índice de adultos analfabetos em 2016 era de 7,2% caindo para 6,8% em 2018 - cerca de 11 milhões de pessoas analfabetas - conforme publicação da Empresa Brasil de Comunicação (2019), uma queda de apenas 0,4% em dois anos, o que pode comprometer a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) de acabar com o analfabetismo absoluto até o final de sua vigência.

O panorama é ainda mais grave quando se considera a população de analfabetos funcionais: “[...] cerca de 3 em cada 10 brasileiros”, segundo dados do Instituto Nacional de Alfabetismo de 2018 [...]” (INAF BRASIL, 2018, p. 8), comprometendo também a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) de reduzir esse índice em 50%.

As estratégias previstas no PNE, tais como chamadas públicas, garantia de oferta de ensino gratuito, parceria entre entes federados, parcerias com organizações da sociedade civil, transferência de renda, programas de alimentação e saúde, embora importantes, não foram suficientes para enfrentar o problema que também está vinculado à precariedade da infraestrutura de muitas escolas públicas.

De acordo com pesquisa publicada pela Unesco (2019, p. 1), “[...] as escolas federais e particulares apresentam médias mais altas de infraestrutura do que as estaduais e municipais. As escolas em áreas urbanas têm médias superiores às escolas rurais.” As escolas com as médias mais elevadas são também as que possuem estudantes com alto nível socioeconômico, resultando em condições de ensino e aprendizagem muito desiguais.

As desigualdades que decorrem de uma sociedade estratificada atingem o sistema escolar, conforme dados da Unesco. São desigualdades inerentes ao sistema capitalista como um todo e, na análise de Moura *et al.* (2015, p. 1059), agudiza-se o “caráter classista” em conformidade com uma escola a serviço da “valorização do capital”, mantendo as históricas exclusões dos grupos populares.

No bojo desse sistema, a alfabetização de jovens e adultos acaba recebendo menos atenção e investimentos. As políticas de parcerias que admitem educadores sem a formação necessária agravam ainda mais o problema. Neste artigo, abordamos as históricas exclusões dos grupos populares dos processos educacionais, apesar dos programas implantados por diferentes governos.

Em nossas análises, destacamos alguns aspectos dos Programas de Alfabetização de Adultos a partir das considerações de Barreyro (2010), Catelli-Jr. (2014), Pierro e Haddad (2015) e Haddad (2015). Na sequência, apresentamos considerações sobre a Proposta Curricular para EJA - 1,º Segmento, de 1996 (RIBEIRO, 2001), e os Cadernos Temáticos publicados em 2006 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (BRASIL, 2006).

As publicações de documentos oficiais para subsidiar o trabalho na EJA ressaltam a especificidade desse grupo de alfabetizandos e demandam sólida formação científica dos profissionais da educação, o que não ocorre quando as políticas admitem leigos e voluntários.

Com o apoio de Freire (2005, 2008) e Ferreira (2014), nossas análises permitem evidenciar o descompasso entre os fundamentos didático-pedagógicos e as políticas educacionais que não oferecem as condições necessárias para a alfabetização de toda a população brasileira.

Nas Considerações Finais, destacamos o Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui o Plano Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), mas sem definição clara dos recursos e sem orientação para a formação profissional dos alfabetizadores, mantendo a política de parcerias. A consciência fonológica indicada nessa legislação se contrapõe à concepção de alfabetização que vem sendo construída desde Freire, podendo manter os grupos populares afastados das culturas do escrito, conforme estudos e pesquisas amplamente publicados por Emília Ferreira (2014).

## 2 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA HISTÓRIA DE EXCLUSÕES

Compreender a trajetória da educação brasileira, suas concepções e ideologias é, sem dúvida, fundamental a todo e qualquer projeto de pesquisa, de ensino e de extensão. No caso deste ensaio, que tem como foco a alfabetização de jovens e adultos, questionamos por que adentramos o século XXI com uma população significativa de adultos analfabetos e uma população ainda maior de analfabetos funcionais.

Análises históricas permitem identificar que, em diferentes períodos, predominou um projeto elitista, com a exclusão de grande parcela da população brasileira dos processos educacionais.

No período colonial, “[...] a doutrina cristã, aprendizado da leitura e escrita e técnicas agrícolas [...]” constituíam-se como formação básica para uma pequena parcela da população. A formação das elites dar-se-ia em níveis mais elevados, “[...] com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra) [...]” (SAVIANI, 2013, p. 41-43), mantendo-se, assim, o *statu quo*. As mulheres, na categoria de “*imbecilitus sexus*”, compunham, com a população mais pobre, o grupo dos excluídos dos processos educativos (KRAUSE; KRAUSE, 2016).

No século XVIII, a influência do ideário iluminista provocou mudanças no Império Português, culminando com as reformas pombalinas, pretendendo romper com a dependência da Inglaterra e libertar a educação do monopólio jesuítico. As reformas abrangeram um amplo conjunto de medidas com o propósito de implantar novos modelos econômicos e políticos, modernizar a administração de Portugal, ampliar os lucros provenientes das colônias e construir um novo modelo de educação. Em 1759 foi determinado o fechamento dos colégios jesuítas em Portugal e suas colônias, dando início à “[...] reforma dos estudos menores, que correspondem ao ensino primário [aulas régias de primeiras letras] e secundário.” (SAVIANI, 2013, p. 82).

A Carta da Lei, de 6 de novembro de 1772, estendeu os benefícios dos estudos das primeiras letras a um maior número de habitantes, mas excluindo, como relata Saviani (2013, p. 96), “[...] empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris [...]”, bastando, para esses, “[...] as Instruções dos Párcos.” Saviani (2013, p. 102) considera que Bernard Mandeville (1670-1733), filósofo economista holandês que fundamentou a concepção iluminista e burguesa da reforma pombalina, formulou com “[...] clareza, sinceridade e fidelidade a visão burguesa da educação popular [...]”, ao afirmar que “[...] em uma nação livre na qual não se permite a escravidão, a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos.” Para Mandeville (1982, p. 191 *apud* SAVIANI, 2013, p. 102), “[...] ler, escrever e contar [...]” consistem em “[...] artes muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia [...]” e que “[...] cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para a sociedade.”

Em que pese a crueldade das ideias e palavras, a exclusão da classe trabalhadora foi explicitamente assumida, posto que a educação na reforma pombalina esteve a serviço da “burguesia mercantil” e da “nobreza togada” (SAVIANI, 2013). Com a expulsão dos jesuítas, a educação passa para o controle estatal, assumindo o ideário liberal burguês, sem eliminar a presença da Igreja na educação, que se manteve por meio das ordens religiosas.

Os avanços educacionais e culturais com a chegada da família real (1808) mantiveram a formação elitista, mas tornaram-se necessárias instruções voltadas ao desempenho de algumas profissões - agricultores, serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros -, mantendo à margem a educação da população em geral (SAVIANI, 2013).

Com a abolição dos escravos (1888) e a Proclamação da República (1889), começa a se configurar uma “classe proletária”, surgindo movimentos de críticas à educação burguesa que visavam à manutenção da sociedade com suas estratificações sociais (SAVIANI, 2013).

Ações e estratégias para a universalização da educação básica, defendidas desde o final do século XIX e início do século XX pelos escolanovistas, não se constituíram como política pública. Nas escolas que surgiam, muitas delas privadas, prevaleceu a visão europeia e religiosa de sociedade e de sujeito, e os grupos populares permaneceram sem acesso à escola pública. Em 1940 havia 56% de analfabetos no País (PORTAL INEP, 2004).

A partir da queda do Estado Novo, em 1945, até a Revolução de 1964, a educação no Brasil sofreu mudanças significativas, dentre as quais, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961,

período em que se fortaleceram as campanhas e movimentos de alfabetização de adultos (BRASIL, 1961).

É importante lembrar que, nos anos 1960, os analfabetos eram impedidos de votar, o que levou a investimentos em programas de alfabetização, de acordo com interesses políticos da época. Como afirma Costa (2006, p. 105), “[...] durante muito tempo teve-se uma concepção estreita da educação de jovens e adultos [...]”, promovendo apenas a aprendizagem dos conhecimentos básicos da leitura e escrita ou simplesmente a assinatura do nome.

Essa visão estreita da educação estava ligada aos interesses políticos e econômicos das elites, que entendiam que para os analfabetos bastava o domínio superficial da leitura e da escrita, pois assim seria possível manter a “ordem social” instituída. Politicamente era conveniente para as elites que os analfabetos soubessem ler e escrever para poderem votar. [...] Além disso, as elites entendiam que o voto dos recém-alfabetizados seria presa fácil para alimentar o curral eleitoral local. (COSTA, 2006, p. 105).

O projeto burguês de educação continua na atualidade, mantendo a classe de trabalhadores sem qualificação afastada dos processos escolares.

No Brasil, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo para a valorização do capital. (MOURA; LIMA-FILHO; SILVA, 2015, p. 1071).

Esses breves apontamentos sobre a histórica ideologia de exclusão dos grupos populares evidenciam que a educação não é neutra, sendo “[...] tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político.” (FREIRE, 2008, p. 23). Compreender as exclusões e desigualdades nos diferentes períodos históricos é condição para enfrentar seus desafios, formulando um projeto “[...] de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da re-invenção do mundo.” (FREIRE, 2001, p. 18).

O pensamento de Freire muito contribui para fundamentar as críticas à ideologia da exclusão inerentes à sociedade capitalista, considerando que ainda temos um grande contingente da população adulta analfabeta. Esse índice é ainda maior nas regiões mais pobres e entre os idosos (EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO, 2019).

### **3 PROPOSTAS E PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O modelo educacional de transmissão e memorização de conhecimentos, validado historicamente, foi alvo de estudos e críticas por Freire (2005), que nomeou essa prática de “educação bancária”. Nela os educadores depositam nos educandos os conhecimentos necessários para poderem “sacá-los” no momento da prova.

No dizer de Freire (2005, p. 67), “[...] nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção,

na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.”

Nos anos 1960, superando a tradicional educação transmissiva, Freire (2005) criou os Círculos de Cultura para alfabetização de adultos. Antes mesmo de iniciar os processos de alfabetização, Freire e sua equipe dialogavam com os grupos populares para investigar sua linguagem, seu cotidiano, sua visão de mundo e os temas que consideravam mais significativos.

Havia uma equipe de professores nordestinos no Serviço de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco. Alguns deles eram também gente do Movimento de Cultura Popular do Recife, o primeiro que se fez no Brasil, na aurora dos anos 60. [...] Depois de haver sido testado em “círculos” na roça e na cidade, no Nordeste, o trabalho com o método foi levado por muitas mãos ao Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília. (BRANDÃO, 2008, p. 17).

Constituíam-se como ponto de partida do programa de alfabetização os saberes e a cultura do povo, sua fala, sua forma de contar e calcular, sua religiosidade, dentre outros aspectos da vida cotidiana (FREIRE, 2005). As palavras, frases e textos usados na alfabetização emergiam desse processo dialógico, no qual os temas de interesse dos grupos populares eram transformados em objeto de estudo e análise, identificando, nas relações sociais, “o reinado de opressão” (BRANDÃO, 2008).

Nos Círculos de Cultura, propunha-se “[...] enfrentar culturalmente a cultura da dominação [...]” (FREIRE, 2005, p. 46), promovendo a consciência crítica “[...] do poder que controla politicamente a ordem social que o sustenta e também determina ideologicamente o saber, o pensamento, os valores, os símbolos com que se apresenta como legítimo.” (BRANDÃO, 2008, p. 105).

A concepção de alfabetização incluía a reflexão sobre o cotidiano dos educandos e sobre a ordem social e suas contradições a partir de temas indicados que, ao serem representados por meio de figuras, desenhos e outros recursos, permitiam um distanciamento da situação analisada, que era problematizada e ressignificada. Essa “pedagogia do oprimido” possibilita que os mais humildes “[...] se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos [...]”, caracterizando uma “pedagogia realmente libertadora” e, por isso, transformadora (FREIRE, 2005, p. 45). Os educandos eram convidados a dizer sua palavra, sua leitura e releitura do mundo, que iam reconstruindo coletivamente, em um esforço crítico de reflexão que conduz à *práxis*.

No processo dialógico inerente a esse método de ensino, as palavras que emergiam eram escritas, considerando seu significado no contexto da realidade. A palavra “favela”, por exemplo, carrega a marca da exclusão, da desigualdade, da opressão, assim como a palavra “tijolo” se articula à história de vida de muitos trabalhadores. Recusa-se, assim, o ensino cartilhesco, possibilitando aos educandos atribuírem sentido e significado ao que se aprende e, dessa forma, aprende-se com mais rapidez. Em pouco tempo, os educandos já estavam alfabetizados (BRANDÃO, 2008).

A proposta de Freire de “alfabetizar conscientizando” intencionava oportunizar aos grupos populares uma maior participação na sociedade que se democra-

tizava – proposta que foi considerada subversiva no governo militar. Em 1968, o Plano Nacional de Alfabetização aprovado com base nos trabalhos de Freire foi substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), esvaziado do conteúdo político na perspectiva democrática freireana, uma vez que se fundamentou na educação tecnicista implantada pela ditadura militar.

Com a queda do regime ditatorial, a Constituição de 1988 foi promulgada, procurando introduzir inovações com destaque para a universalização do ensino fundamental e políticas para enfrentar e superar o analfabetismo. O Plano Decenal Educação para Todos (1994-2003), com base na Conferência Internacional realizada na Tailândia, em 1990, e na Constituição Federal, enfatiza os propósitos de se implementar políticas, garantindo a todas as pessoas o acesso aos conhecimentos básicos para uma vida digna e uma sociedade mais justa. Mas, como analisa Saviani (1999), não houve esforço das três esferas do governo, além de problemas de financiamento, o que dificultou o alcance das metas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reafirma os direitos constitucionais e, no artigo 4.º, inciso VII, indica a “[...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades.” No entanto, o financiamento, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), priorizou o ensino fundamental, e a alfabetização de adultos permaneceu à margem do sistema, sendo assumida por voluntários.

Em 1997, o Programa Alfabetização Solidária, instituído no modelo de parcerias com a sociedade civil organizada, manteve a Educação de Jovens e Adultos excluída do atendimento obrigatório em escolas públicas, ficando a critério de cada rede de ensino definir o formato desse atendimento. Na análise de Barreyro (2010, p. 188),

Esse Programa priorizou critérios de menor custo, empregabilidade temporária e filantropia. Também, induziu subjetividades, diferentes daquelas que definem os analfabetos como sujeitos de direito. Assim, recuperou tanto o discurso assistencialista da ajuda quanto a tutela, por meio da adoção de adultos, e, finalmente, definiu os seus alunos como atendidos e banalizou a figura do alfabetizador.

Na primeira década dos anos 2000, com a mudança de governo, várias políticas impulsionaram o desenvolvimento da educação, como o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) e o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (2007). Mas a Educação de Jovens e Adultos continuou com tratamento periférico. “Dentre as 28 diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, pelo qual os Estados e Municípios aderem ao PDE, consta apenas a manutenção de um programa de alfabetização de jovens e adultos, trato este que sequer é monitorado.” (PIERRO; HADDAD, 2015, p. 208).

Na análise de Haddad (2015, p. 11), o Programa Brasil Alfabetizado, instituído em 2003, “[...] foi concebido e lançado como ação de alfabetização de massa, centralizado na sua concepção, de curto prazo, paralelo aos sistemas de ensino e sem diálogo com eles para que pudessem garantir a continuidade dos estudos dos educandos.” Ainda, segundo o autor, “Inúmeros estudos alertaram para a baixa

efetividade de programas com esta natureza, mas foram insuficientes para mudar a política.” (HADDAD, 2015, p. 11).

Para Catelli-Jr. (2014, p. 100), os recursos eram insuficientes e menos da metade dos inscritos concluíam o curso. O Programa foi reformulado em 2007, tornando os estados e municípios responsáveis pela sua execução. Mas, no dizer do referido autor, as forças políticas interferem na distribuição dos recursos e no modelo do Programa, dificultando os avanços almejados.

Em 2009, a Emenda Constitucional n.º 59 alterou o artigo 208 da Constituição Federal, tornando obrigatória a educação básica dos 4 aos 17 anos, assegurando sua oferta aos que não tiveram acesso a ela na idade própria, indicando às redes de ensino que assumissem tal atendimento. Poderíamos supor que, com a obrigatoriedade, jovens de 17 anos não seriam mais atendidos pela EJA, mas, embora tenha havido redução, ainda há analfabetos nessa faixa etária.

Em 2014, a Meta 9 do Plano Nacional de Educação previa que em 2015 haveria redução da taxa de analfabetismo para 6,5%, o que não foi alcançado. Em 2016, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais foi de 7,2% e, em 2017, caiu para 7%, o que correspondia a 11,5 milhões de pessoas. A população de 60 anos ou mais atingiu o índice de 19,3%, ficando “[...] mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%) [...]” - (EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO, 2018, p. 2). Em 2018, a taxa de analfabetismo de pessoas acima de 15 anos foi de 6,8% (EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO, 2019), uma redução ainda pouco significativa.

Os dados demonstram que as políticas e programas não foram suficientes para o atendimento escolar de toda a população, conforme determinação legal, restando um contingente de analfabetos excluídos da educação regular, mantendo as desigualdades e comprometendo o exercício da cidadania.

## 4 FUNDAMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Alfabetizar não é apenas “decodificar” palavras ou frases, mas requer a aprendizagem de um sistema complexo que precisa ser estudado no contexto da diversidade textual que circula socialmente (FERREIRO, 2014). A compreensão dos sentidos e significados é fundamental para a formação cidadã, o que não vem sendo garantido quando se considera a população de analfabetos funcionais. Conforme dados fornecidos pelo INAF BRASIL (2018, p. 8),

[...] Os Analfabetos Funcionais - equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros - têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas.

Esses dados precisam ser analisados em conjunto com dados divulgados pelo INEP, que apontam índices de 11,2% de “evasão” no ensino médio (PORTAL INEP, 2017), e também com os dados do relatório Education at a Glance 2017 (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2017) publicados pelo INEP, que indicam que 40% da população brasileira entre 25 e 34 anos

não completou o ensino médio, e, dentre os que estão cursando, permanece o problema da evasão.

Nos relatórios e documentos oficiais, usa-se o termo “evasão” para indicar os índices de estudantes que abandonaram a escola. Sabemos, no entanto, que há vários fatores envolvidos com o abandono que não podem ser compreendidos apenas no sentido da decisão individual. Freire (1995, p. 35) refuta o conceito de evasão por considerar que os estudantes são “expulsos” da escola. Como afirma Seabra (2009, p. 79), “[...] a segregação escolar não tem deixado de se fazer sentir, assumindo diversas formas no interior do próprio sistema de ensino.” Falta de acesso, reprovação e expulsão compõem um cenário de exclusões que são históricas.

Para Freire (1995, p. 35), “[...] há razões internas e externas à escola, que explicam a ‘expulsão’ e a reprovação dos meninos populares [...]” e que podem ser de naturezas diversas. São fatores multidimensionais combinados com diferentes dimensões sociais, o que requer estudos mais aprofundados que permitam análises contextualizadas.

No âmbito escolar, a sólida formação dos docentes constitui requisito fundamental para se assumir um projeto político-pedagógico comprometido com a alfabetização de todos os estudantes nas escolas públicas, garantindo assim a sua permanência. No entanto, nas políticas de alfabetização de jovens e adultos, prevalece o modelo de parcerias, no qual os governos municipais ou estaduais podem assumir apenas o papel de administradores, ficando a elaboração e o desenvolvimento dos processos e práticas de alfabetização sob a responsabilidade da instituição parceira.

Para subsidiar as organizações governamentais e não governamentais, foi publicada, em 1996, uma Proposta Curricular para EJA – 1.º Segmento, elaborada pela Organização Não Governamental Ação Educativa, em parceria com o Ministério da Educação. Nesta publicação, os autores consideram “[...] o ideário da Educação Popular [...]” como “[...] referência importante na área [...]”, por destacar “[...] o valor educativo do diálogo e da participação, a consideração do educando como sujeito portador de saberes, que devem ser reconhecidos.” (RIBEIRO, 2001, p. 13).

Os autores acreditam que a publicação poderá contribuir com os educadores, mas reconhecem a pertinência dos questionamentos recebidos, dentre eles, a real contribuição do documento “[...] para o aperfeiçoamento das práticas educativas com jovens e adultos quando outras políticas complementares como a de formação de educadores não correspondem ao mínimo desejável.” (RIBEIRO, 2001, p. 9).

No que se refere à formação, Haddad (2015, p. 9) relata que dados do INEP de 2005, relativos à habilitação da EJA nos cursos de Pedagogia, indicaram que “[...] das 619 [instituições avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos], 16 ofereciam a habilitação (2,6%) e, dos 1.499 cursos, 25 ofertavam essa formação específica.” Com base em outras pesquisas, o autor afirma que a formação para professores da EJA consistia em “[...] treinamentos e cursos aligeirados [...]”, o que reafirma a ausência de políticas voltadas para uma sólida formação docente, ao mesmo tempo que limita as possibilidades de assumirem os desafios colocados pela especificidade da educação de jovens e adultos.

O problema é também identificado pelo Ministério da Educação, quando publica o Mapa do Analfabetismo, reconhecendo que

Qualquer programa que tenha como foco a erradicação definitiva do analfabetismo do País deve priorizar um elemento que é central para o seu sucesso: a qualificação dos alfabetizadores. O descuido com esse aspecto ajuda a entender o fracasso de boa parte dos programas de alfabetização em massa que marcam a história do País. Ao contrário do que possa parecer, alfabetizar um jovem, ou adulto, que já traz uma, ou várias experiências de fracasso na sua vivência escolar, não é tarefa simples, que possa ser executada por qualquer pessoa sem a devida qualificação e preparação. (PORTAL INEP, 2004, p. 11).

Apesar de tais afirmações, a “improvisação de educadores alfabetizadores”, contando com “ajuda de custo ínfima”, foi a política predominante nos Programas (CATELLI-JR, 2014).

A preocupação com os formadores fez com que houvesse novas publicações do MEC para subsidiar o trabalho pedagógico. Em 2006, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004, publicou um conjunto de cinco Cadernos Temáticos para tratar do trabalho com essa modalidade de ensino. Os cinco temas abordados nos cadernos são estes: “Alunas e alunos da EJA”; “A sala de aula como um grupo de vivências e aprendizagens”; “Observação e registro”; “Avaliação e planejamento”; “O processo de aprendizagem de alunos e professores”.

No texto de apresentação do primeiro caderno, “Alunas e alunos da EJA”, consta o seguinte:

A SECAD, por meio do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, busca contribuir para atenuar a dívida histórica que o Brasil tem para com todos os cidadãos de 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica. Para tanto, é fundamental que os professores e professoras dos sistemas públicos de ensino saibam trabalhar com esses alunos, utilizando metodologias e práticas pedagógicas capazes de respeitar e valorizar suas especificidades. (BRASIL, 2006, p. 1).

Tanto na Proposta Curricular de 1996, quanto nos Cadernos de 2006, há o reconhecimento da diversidade étnica, religiosa, linguística, cultural e social que marcam a população brasileira. Propõe-se superar o predomínio de certo modo hegemônico de falar, de comportar-se, de expressar-se, para valorizar a diversidade e a especificidade que caracterizam os estudantes da EJA. Os jovens e adultos já construíram seus recursos linguísticos, vincularam-se a certas formas de expressões culturais e religiosas, apropriaram-se de diferentes saberes que precisam ter lugar na escola.

As vivências, experiências e saberes da população jovem e adulta são diferentes dos grupos infantis, levando à necessidade de adequações diversas, inclusive no material didático, nos livros e nos procedimentos metodológicos, que precisam estar articulados à realidade desses estudantes.

A diferença de faixa etária está presente nos agrupamentos da EJA – alguns mais jovens, outros bem mais velhos –, tendo em comum as marcas da exclusão social e escolar, e a busca por uma vida mais digna, por meio da educação.

É a partir da identificação dessas diversidades que se pode planejar estratégias de ensino mais adequadas às características dos diferentes agrupamentos. Considerar sua leitura de mundo e elaborar atividades partindo do cotidiano e da realidade dos educandos são indicações constantes nos Cadernos analisados.

Outro aspecto relevante que encontramos nos Cadernos de 2006 refere-se ao ritmo de ensino/aprendizagem e à estrutura de pensamentos, que são completamente variados e diferentes das classes regulares. Os educandos da EJA podem ser receptíveis às situações de aprendizagens diversas, com os saberes e experiências novas que a escola proporciona, quando há significados nessas aprendizagens que lhes permitam uma melhor compreensão da realidade e uma maior participação social. Não se trata somente de frequentar - ou voltar a frequentar - a escola, mas de assumir um novo projeto de vida.

Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são, esses alunos querem se sentir sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente. (BRASIL, 2006, p. 11).

Um dos desafios docentes é dialogar com a representação de escola que os educandos construíram. Grande parte pode manter uma visão tradicional e ficar insegura quando se depara com um modelo onde há o convite para a participação e construção coletiva do conhecimento. Isso de fato assusta àqueles que foram condicionados ao silêncio, à obediência, a não participação. Esse contexto pode ser um importante pretexto para o diálogo sobre o significado da cidadania participativa.

Compreender as razões da exclusão é também parte da formação para a cidadania. A necessidade precoce de trabalho, à qual muitos jovens têm de se submeter - geralmente com baixa remuneração por falta de escolaridade -, pode ser um fator de afastamento da escola.

É preciso evitar, a todo custo, o abandono, para que não se crie um círculo vicioso: o jovem trabalhador recebe baixa remuneração por falta de escolaridade e não frequenta a escola por ter de se dedicar ao trabalho. Nesse contexto, o abandono escolar deixa de ser apenas um problema pedagógico e se torna também uma questão social, política e econômica (BRASIL, 2006).

No país em que vivemos, as desigualdades são assombrosas, mas a preocupação é maior com os índices econômicos do que com a dignidade humana (FREIRE, 2005). Os adultos analfabetos carregam o peso do fracasso escolar e a possibilidade de um novo fracasso, tendo sua autoimagem fragilizada.

Acolher os estudantes que retornam à escola é uma forma de criar vínculo e favorecer a permanência, pois “[...] é fundamental que os professores e professoras dos sistemas públicos de ensino saibam trabalhar com esses alunos, utilizando metodologias e práticas pedagógicas capazes de respeitar e valorizar suas especificidades.” (BRASIL, 2006, p. 1).

Trechos de relatos de estudantes publicados nesse Caderno reafirmam a diversidade, as dificuldades e as marcas da opressão que carregam esses grupos populares, os quais são oriundos de famílias numerosas, com baixo poder aquisitivo. Muitos deles são trabalhadores do campo/lavoura ou outros trabalhos que exigem grande esforço físico e recebem baixa remuneração, como a função de ajudante de pedreiro, por exemplo. O acesso à escola é difícil, e só alguns conseguem encontrar oportunidade de aprender. A falta de capital cultural e de escolaridade da família fez com que muitos tivessem desistido da escola no período da infância. A dificuldade de aprendizagem levou a múltiplas reprovações. Experimentaram situações nas quais eram discriminados e sentiam-se culpados

por não conseguirem aprender, o que os levava a abandonar a escola (BRASIL, 2006). O documento ressalta ainda que,

Muitas vezes, os alunos com dificuldades são preconceituosamente taxados pelos professores, pais e colegas de “burros”, “preguiçosos”, “deficientes”, “lentos”. Estas palavras são corrosivas e imprimem cicatrizes profundas, causando efeitos devastadores na autoestima do sujeito. (BRASIL, 2006, p. 18).

Superar tais marcas, para muitos, é um imenso desafio e requer apoio por parte dos docentes. Sem esse suporte, um dos riscos que se corre é pensar que, por serem adultos que não aprenderam na época devida, qualquer conhecimento que se ofereça já é muito. Com esse pensamento, professores e professoras limitam o acesso aos conhecimentos formais e empobrecem as possibilidades de aprendizagem com abordagens superficiais, mantendo excluídos tais estudantes do acesso aos conhecimentos científicos. Trata-se de outra forma de exclusão.

Como afirma Freire (2005), somos sujeitos inacabados e com a “vocação ontológica de ser mais”; portanto, nenhum professor tem o direito de impedir o pleno desenvolvimento dos estudantes. Adultos que retomam os estudos têm um olhar curioso e esperançoso também. Cabe ao docente alimentar essa esperança, ampliar os conhecimentos, favorecer o sentimento de que são capazes e promover um ensino de melhor qualidade.

Partindo das experiências dos alunos, o Caderno 1 destaca dois saberes importantes: “saber sensível e saber cotidiano”. Quando compreendemos que a educação não se limita aos aspectos cognitivos, fica evidente que o saber sensível é, sem dúvida, parte relevante do desenvolvimento humano. Passam por esse saber “[...] o raciocínio lógico, a reflexão, a análise, a abstração para assim construir outro tipo de saber: o saber científico.” (BRASIL, 2006, p. 6).

Olhar, escutar, tocar, cheirar e saborear são as aberturas para nosso mundo interior. Ler e declamar poesia, escutar música, ilustrar textos com desenhos e colagens, jogar, dramatizar histórias, conversar sobre pinturas e fotografias são algumas atividades que favorecem o despertar desse *saber sensível*. (BRASIL, 2006, p. 7, grifo do autor).

A escolha de poesias, músicas, histórias, tão importantes para o trabalho com alfabetização, emerge do diálogo com os estudantes, para que as atividades escolares tenham sentido e significado. Sua compreensão da cultura escrita e seus conhecimentos sobre o sistema alfabético são pontos de partida para que possam acessar outros tipos textuais, conhecer diversos autores, estilos e recursos linguísticos.

O “saber cotidiano”, mencionado no Caderno 1, é um saber reflexivo por tratar das experiências vividas. Ainda que seja um saber que não se restringe ao que é “utilitário”, podendo ser também um conhecimento que requer “[...] transcendência com relação ao seu objeto [...]” (BRASIL, 2006, p. 7), nem sempre é reconhecido pela escola.

Os adultos analfabetos têm muitas compreensões sobre a linguagem escrita e podem mobilizar diversos conhecimentos em seu dia a dia, conforme exemplos apresentados no Caderno: um servente de pedreiro pode conhecer medidas de peso e comprimento, área, volume, proporções; um vendedor de ovos sabe cal-

cular preços e lucro ou prejuízo, precisa construir argumentos e estratégias para vender. Com esses e outros exemplos, o Caderno demonstra que os jovens e adultos possuem saberes do senso comum, de grande relevância como ponto de partida para alcançarem o saber sistematizado, científico.

A análise do referido Caderno indica o necessário avanço nas políticas, posto que a alfabetização de adultos não pode ser assumida por qualquer pessoa, uma vez que exige, como demonstramos, um elevado grau de profissionalismo.

Desde Freire, a educação de jovens e adultos vem caminhando na direção de uma educação democrática e libertadora, comprometida com a realidade social, econômica e cultural dos mais pobres. No entanto, ainda temos muito por construir nessa direção. (BRASIL, 2006, p. 27).

Um ambiente escolar, na perspectiva freireana, exige práticas pedagógicas para a formação de estudantes capazes de compreender melhor as questões sociais, culturais, econômicas e o projeto de sociedade assumido pelos diferentes governos, viabilizando e ampliando, assim, as estratégias para a inclusão social e política. Pode também favorecer o envolvimento em projetos que tenham como proposta uma inserção coletiva para a resolução de problemas da comunidade, compartilhando ideias e sugestões, gerando interação, estreitamento de vínculos, enriquecimento o compromisso social com uma sociedade mais democrática, menos injusta. A construção da consciência crítica sobre a sociedade opressora torna possível reconhecer-se como agente de mudanças com projetos compartilhados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo destacamos a histórica exclusão das classes populares dos processos de escolarização, entendendo que a garantia de direitos constitucionais requer investimentos em diferentes âmbitos para o enfrentamento e diminuição das desigualdades sociais.

No campo educacional, os diversos Programas ainda não foram capazes de resgatar a dívida com essa população, que foi mantida à margem da escola. Por outro lado, a publicação de subsídios teóricos aborda um conceito de formação para a emancipação que exige condições que também não têm sido garantidas pelos diferentes Programas. Evidencia-se, assim, o descompasso entre os fundamentos pedagógicos e as políticas que não oferecem a estrutura necessária para uma formação emancipadora e cidadã.

Precisamos de políticas para que as escolas públicas ofereçam a alfabetização de jovens e adultos em condições adequadas e dignas. Mudar a realidade desumana em que se encontram muitas escolas públicas do País deve ser prioridade de qualquer governo.

É necessária uma maior participação popular na definição de políticas educacionais, reivindicando condições para que todas as escolas públicas tenham boa infraestrutura, com material didático de boa qualidade, carteiras e cadeiras adequadas e confortáveis, horários de aulas adequados às necessidades dos estudantes adultos, práticas de acolhimento e respeito, bibliotecas com acervos de livros apropriados aos diferentes agrupamentos de estudantes, acesso à *internet*, programação de visitas culturais a museus, exposições, ci-

nemas, dentre outras atividades importantes e significativas. Essas são algumas das condições fundamentais para garantir o direito constitucional de acesso e sucesso para todos os estudantes.

Apesar da necessidade urgente de se propor políticas nessa direção, a educação pública está sendo atingida por cortes ou contingenciamentos de verbas praticados pelo governo federal, prejudicando prioritariamente as populações pobres, ampliando, assim, as desigualdades.

O Decreto n.º 9.765, de 11 de abril de 2019, instituiu a Política Nacional de Alfabetização, priorizando, no parágrafo único do art. 6.º “crianças na primeira infância” e “alunos dos anos iniciais do ensino fundamental”, indicando para a educação de adultos, conforme o art. 8.º, o “[...] desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal [...]” (BRASIL, 2019, p. 15). Diante das tantas demandas aqui destacadas, o foco apenas no material didático manterá a precariedade da alfabetização de jovens e adultos.

O Decreto estabelece princípios para a alfabetização, dentre os quais a “[...] fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas [...]” a partir de seis componentes, dentre eles a “consciência fonêmica” e a “instrução fônica sistemática.” (BRASIL, 2019, p. 2).

Tal indicação parece-nos contrária a toda fundamentação do trabalho com a alfabetização de adultos que vem sendo proposta há muitas décadas, conforme demonstramos. Ferreiro (2013), ao participar da série Grandes Diálogos, explicou que “[...] a consciência fonológica surge em países de tradições anglófonas, que privilegiam mais a leitura [...]”, o que não é o nosso caso. Nesses países, segundo a autora, a aprendizagem da leitura vem antes da escrita, podendo esse conceito estar ligado às práticas religiosas, nas quais é preciso ler as escrituras para alcançar a salvação. Nos fundamentos teóricos da autora, encontramos razões para considerar que centrar a alfabetização na consciência fonêmica não significa obter melhores resultados. Tal método desconsidera evidências científicas de que o trabalho com oralidade, leitura e escrita devem ocorrer como processo articulado, propondo-se atividades que levem em conta os contextos sociais (FERREIRO, 2014).

O que precisamos, em termos prioritários, não é retomar o debate sobre consciência fonológica, mas destinar recursos para que estados e municípios assumam a responsabilidade pela alfabetização, em condições adequadas, com professores concursados e com sólida formação na área, recusando a precarização profissional que ainda pode estar presente quando se admite a educação não formal.

Mesmo com o argumento da redução da população de jovens analfabetos, decorrente do acesso à escola pelas novas gerações, o analfabetismo funcional ainda atinge índices bastante elevados devido às desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas que persistem no País.

## REFERÊNCIAS

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da reforma do Estado. *Educar em Revista*, n. 38, Curitiba, set./dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&id=S0104-40602010000300012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S0104-40602010000300012). Acesso em: 20 out. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. *Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019*. Institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), meta do Ministério da Educação. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm). Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Lex: coletânea de legislação: edição federal, Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 20 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. 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). Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão - SECAD/MEC. *Alunas e alunos da EJA - Caderno 1. Trabalhando com a educação de jovens e adultos*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Ministério da Educação. Brasília: SECAD/MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno1.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf). Acesso em: 15 out. 2018.

CATELLI-JR, Roberto. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: de programa em programa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabela Cristina Alves da Silva (org.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: UNESP, 2014. p. 91-108. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao\\_ebook.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. Reflexões sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Interface*, Porto Nacional, TO, v. 3, n. 3, p. 105-117, maio 2006.

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO. *Analfabetismo no Brasil cai entre 2016 e 2018 de 7,2% para 6,8%*. Publicado em 19 jun. 2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-06/analfabetismo-no-brasil-cai-entre-2016-e-2018-de-72-para-68>. Acesso em: 15 out. 2019.

EMPRESA BRASIL DE COMUNICAÇÃO. *IBGE: taxa de analfabetismo no país cai 0,2 ponto percentual em 2017*. Publicado em 18 maio 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-05/ibge-taxa-de-analfabetismo-no-pais-cai-02-ponto-percentual-em-2017>. Acesso em: 20 jan. 2019.

FERREIRO, Emília. Consciência fonológica é pré-requisito para escrever? *Revista Nova Escola*, 25 jun. 2013. Série Grandes Diálogos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B0cyJgzkB6w>. Acesso em: 15 dez. 2018.

FERREIRO, Emília. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos e pesquisas*. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- HADDAD, Sérgio. Prefácio. In: STECANELA, Nilda. *Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões históricas e culturais*. Caxias do Sul, RS: EdUCS, 2015. p. 7-18.
- INAF BRASIL. *Indicador de alfabetismo funcional 2018*. Ação Educativa. Instituto Montenegro. Disponível em: [http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relatório-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf); <https://www.ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- KRAUSE, Cristina da Silva Cavalcante; KRAUSE, Maico. A educação de mulheres no período colonial brasileiro até o início do século XX: do imbecilitus sexus à feminização do magistério. In: SIMPÓSIO LINGUAGENS E IDENTIDADES DA/NA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL, 10., n. 1, 2016. *Anais [...]*. Disponível em: <http://revistas.ufac.br/revista/index.php/simposiufac/article/view/835>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- OLIVEIRA, Nielmar de. IBGE: 50 milhões de brasileiros vivem na linha de pobreza. *Agência Brasil*. Economia. Empresa Brasil de Comunicação (EBC). 15 dez. 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2017-12/ibge-brasil-tem-14-de-sua-populacao-vivendo-na-linha-de-pobreza>. Acesso em: 20 out. 2018.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/eag/documentos/2017/relatorio\\_education\\_at\\_a\\_glance\\_2017.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/relatorio_education_at_a_glance_2017.pdf). Acesso em: 20 jan. 2019.
- PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas da educação de jovens e adultos no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. *Cad. Cedes.*, Campinas, SP, v. 35, n. 96, p. 197-217. 2015.
- PORTAL INEP. *Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica*. 20 jun. 2017. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206). Acesso em: 15 out. 2018.
- PORTAL INEP. *Mapa do analfabetismo no Brasil 2004*. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+ Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3). Acesso em: 15 out. 2018.
- PORTAL MEC. *Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos*. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>. Acesso em: 15 out. 2018.

PORTAL MEC. *Educação Básica*. As medidas contra o analfabetismo. 24 set. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/11309-sp-1133963021>. Acesso em: 15 out. 2018.

REDE BRASIL ATUAL. *Renda dos mais pobres cai, concentração de riqueza cresce e desigualdade bate recorde*. Publicado em 16 out. 2019. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2019/10/ibge-desigualdade-bate-recorde/>. Acesso em: 17 out. 2019.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*, Ribeirão Preto, SP, n. 4, p. 15-30, jul. 1993. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X199300010003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X199300010003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 out. 2019.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º Segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 291-304, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 15 out. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 69, dez. 1999.

SEABRA, Teresa. Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia, problemas e práticas*, Lisboa, n. 59, p. 75-106, 2009.

SILVA, Damires Souza da. *Políticas de alfabetização de jovens e adultos: contribuições do caderno "Alunas e alunos da EJA"*. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Pesquisa avalia a qualidade da infraestrutura das escolas brasileiras. Publicado em 31 jul. 2019. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/study\\_evaluates\\_the\\_quality\\_of\\_infrastructure\\_of\\_brazilian\\_s/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/study_evaluates_the_quality_of_infrastructure_of_brazilian_s/). Acesso em: 15 out. 2019.

Recebido em: 30 abr. 2019

Aceito em: 16 nov. 2019