

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ELIODETE COELHO BEZERRA

**ESTRUTURA E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NO BRASIL E NOS ESTADOS UNIDOS**

**ARACAJU
2024**

ELIODETE COELHO BEZERRA

**Estrutura e Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos no
Brasil e nos Estados Unidos**

TESE apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Tiradentes – Doutorado,
como requisito parcial para a obtenção
do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

ORIENTADORA: Profa. Dra. Simone
Silveira Amorim

COORIENTADORA: Profa. Dra. Anna
Kaiper-Marquez

**ARACAJU
2024**

B574e	Bezerra, Eliodete Coelho Estrutura e fundamentos da educação de jovens e adultos no Brasil e nos Estados Unidos/ Eliodete Colho Bezerra; orientação [de] Prof.^a Dr. ^a Simone Silveira Amorim, Prof.^a Dra. ^a Anna Kaiper-Marquez – Aracaju/ SE: UNIT, 2024.
	118 f.il; 30 cm Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes 2024
	1 Alfabetização de adultos 2. Educação de jovens e adultos 3. Educação comparada 4. Educação de adultos 5. Literacia I. Bezerra, Eliodete Coelho II. Amorim, Simone Silveira (orient.). III. Kaiper-Marquez, Anna (orient.). IV. Universidade Tiradentes. V. Título.

CDU: 374.3/7 (81)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovada em 21/02/2024

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
SIMONE SILVEIRA AMORIM
Data: 26/06/2024 09:31:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Simone Silveira Amorim (Orientadora)
Universidade Tiradentes –(PPED/UNIT)

Digitally signed by
Fernanda Aparecida
Oliveira Rodrigues
Silva

Prof. Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva
Universidade Federal de Ouro Preto – (PPED/UFOP)



Documento assinado digitalmente
ANA KARINA DE OLIVEIRA NASCIMENTO
Data: 27/06/2024 12:35:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento
Universidade Federal de Sergipe – (PPGL/UFS)



Documento assinado digitalmente
RONALDO NUNES LINHARES
Data: 12/07/2024 08:17:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)



Documento assinado digitalmente
ANDREA KARLA FERREIRA NUNES
Data: 26/06/2024 12:10:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)

“Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende”.
(Paulo Freire, 1997, p. 98).

DEDICATÓRIA

Dedico essa Tese ao meu marido André pelo apoio incondicional na realização desse estudo. Ele não mediu esforços para a concretização do meu sonho, dentre outras coisas, ajudando-me, inclusive, financeiramente pagando o curso e comprando os livros. André muitas vezes acreditou bem mais que eu no desenvolvimento da pesquisa. Portanto, é também merecedor dessa conquista.
Te amo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me amparado em toda minha vida e, em especial, no processo de construção da minha Tese.

A minha família, meu marido André, minha filha Anne e meu genro Alessandro pelo apoio, carinho, amor e compreensão durante toda essa jornada da minha vida. Eles são a minha fortaleza e meu porto seguro, com quem posso contar sempre. Desejo que tenham orgulho de mim. Amo muito vocês!

A minha orientadora profa. Dra. Simone Amorim toda minha gratidão pela realização desse trabalho. Sua paciência, estímulo e compartilhamento de conhecimentos, saberes e práticas foram essenciais nessa caminhada. Obrigada por acreditar que era possível realizar esta pesquisa.

A minha coorientadora profa. Dra. Anna Kaiper-Marquez obrigada por compartilhar saberes e práticas da EJA dos EUA tão importantes para pensar e repensá-la em âmbito mundial.

Aos membros da banca Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares (UFMG), Profa. Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva (UFMG), Profa. Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento (UFS), Prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares (Unit), Profa. Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes (Unit) muito agradecida pelas ricas contribuições que trouxeram no momento da qualificação e defesa da Tese.

Aos meus irmãos, irmãs e demais familiares por estarem na torcida para que eu realizasse esse sonho.

Aos colegas do fórum EJA-Sergipe pela contribuição com discussões sobre a EJA, especialmente a profa. Ranúzia por quem tenho grande admiração por sua incansável luta pela Educação de qualidade e para todos.

A querida profa. Ada Augusta (*in memoriam*) a minha imensa gratidão pelo acolhimento e aprendizado em seu Grupo de pesquisa, pois sempre estive disposta a conversar sobre a EJA e demais assuntos relacionados a Educação. Ela foi uma grande incentivadora da realização da minha pesquisa.

As amigas do Instituto de Educação-AP Nelcirema, Jilcinéia, Lucivania e Sinthia com as quais nunca deixei de compartilhar meus projetos e sempre encontrei apoio para conquistá-los.

As amigas da Unit Amélia, Soane, Rita e Isabela que estavam sempre me animando com cafés e drinks, dialogando comigo sobre meu tema de pesquisa, contribuindo com suas ideias. Sei que posso contar com vocês.

Aos colegas do grupo de pesquisa-GEPEs pelo apoio total, em especial ao colega Antenor, que arranjava um tempo na sua agenda e me auxiliava com as referências e discussão do problema de pesquisa.

Aos professores Ilka, Vera, Ronaldo, Cristiane e Ester agradecida com suas valiosas contribuições durante as aulas no Doutorado.

À Unit pelo apoio Institucional na conclusão da Tese após o período pandêmico.

RESUMO

Esta Tese se insere no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação/Unit, na linha de pesquisa Educação e Formação Docente. Foi desenvolvida a partir das discussões emanadas no Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (GEPEs), estando ligada ao projeto de pesquisa “Desvelando os sujeitos, suas práticas e as instituições educativas: aspectos formais e não formais da educação”. Este estudo tem como objetivo geral compreender como se desenvolve a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e nos Estados Unidos da América (EUA), sob a perspectiva da Educação Comparada, a partir dos sistemas de ensino voltados para essa modalidade em ambos os países. E, como objetivos específicos, explicitar de que maneira se deu o processo de constituição da EJA nos dois países, historicamente, e como isso influencia esse processo atualmente; identificar, comparativamente, aspectos relevantes que atendam às necessidades formativas dos educandos e que devam ser considerados no planejamento de ações voltadas ao aprimoramento da oferta dessa modalidade de ensino. A metodologia foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa a partir de um estudo comparado (Crossley, 2002; Ferreira, 2008; Lourenço Filho, 2004) e consistiu na investigação de estudos acadêmicos de domínio público, disponíveis no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos repositórios das bibliotecas universitárias do Education Resources Information Center (ERIC), e no Open Access Theses and Dissertation (OATD). Desse levantamento, foi possível obter alguns resultados: Testes aplicados no Brasil e nos EUA indicam que eles apresentam uma quantidade alarmante de adultos nos níveis mais baixos de literacia, e que a situação da alfabetização de adultos dos EUA é mais próxima ao Brasil do que se poderia inicialmente supor, considerando as diferenças de desenvolvimento econômico e bem-estar social entre ambos os países. Em geral, Brasil e EUA possuem uma estrutura do sistema educacional bem parecidos, no entanto, no caso brasileiro, a EJA aparece como uma modalidade de ensino que transita dentro do sistema público, por outro lado, nos EUA a *Adult Literacy Education* é ofertada por Programas que estão normalmente fora do sistema educacional público estadunidense. A legislação federal americana de incentivo aos Programas de Educação de Adultos tem como marco a Lei da Educação de Adultos de 1966. No Brasil, apenas em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 LDB/96 tornou a EJA uma modalidade de ensino obrigatória, sendo financiada pelo Governo federal através do FUNDEB criado em 2006 e aperfeiçoado com relação à EJA em 2020. No confronto de ideias e sistemas educacionais dos EUA e do Brasil, tomou-se conhecimento de aspectos da EJA que só são perceptíveis quando se amplia o campo de visão, buscando aprender com as experiências de outras sociedades, como elas enfrentam os desafios de resgatar e incluir sua população adulta que não adquiriu a alfabetização necessária na idade adequada.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização de Adultos; Educação de Jovens e Adultos; Educação Comparada; Educação de Adultos; Literacia.

ABSTRACT

This Thesis falls within the scope of the Postgraduate Program in Education/Unit, in the Education and Teacher Training research line. It was developed based on discussions coming from the Education and Society Research Group: subjects and educational practices (GEPES), being linked to the research project “Unveiling subjects, their practices and educational institutions: formal and non-formal aspects of education”. This study has the general objective of understanding how Youth and Adult Education (EJA) works in Brazil and the United States of America (USA), from the perspective of Comparative Education, with the focus on the education systems of this modality in both countries. As specific objectives, this work intended explaining the historical development of EJA in both countries, and how this process influences the EJA today; also, to identify the fundamental aspects that meet the training needs of students and that should be considered when planning actions to improving this type of teaching. The methodology was developed following a qualitative approach based on a comparative study (Crossley, 2002; Ferreira, 2008; Lourenço Filho, 2004) and consisted of investigating academic studies in the public domain, available in the database of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), in the repositories of universities’ libraries at the Education Resources Information Center (ERIC), and in the Open Access Theses and Dissertation website (OATD). From this survey, it was found that tests applied in Brazil and USA indicate that both countries have an alarming number of adults at the lowest levels of literacy, and that the adult literacy situation in the USA is closer to Brazil than if could initially be assumed, considering the differences in economic development and social well-being between these countries. In general, Brazil and the USA have a very similar educational system structure, however, in the Brazilian case, EJA appears as a teaching modality that belongs the public educational system, on the other hand, in the USA Adult Literacy Education is offered by Programs that are normally outside the American public educational system. There is a solid American federal legislation that funding Adult Education Programs in the States starting with the Adult Education Law of 1966. In Brazil, it was only in 1996 that the Education Guidelines and Bases Law, known as LDB, made EJA a mandatory teaching modality. Brazilian public education is funded by the federal government through a specific budget called FUNDEB created in 2006, but only in 2020 part of the total budget is assigned to EJA. In the confrontation of ideas and educational systems in the USA and Brazil, aspects of EJA were learned that are only perceptible when the field of vision is expanded, seeking to learn from the experiences of other societies, how they face the challenges of rescuing and including their adult population that did not acquire the necessary literacy at the appropriate age.

KEYWORDS: Adult Literacy Education; Youth and Adult Education; Comparative Education; Adult Education; Literacy.

RESUMEN

Cette thèse s'inscrit dans le cadre du Programme Postgraduate en Éducation/Unité, dans l'axe de recherche Éducation et Formation des Enseignants. Il a été élaboré à partir des discussions émanant du Groupe de recherche Éducation et société: sujets et pratiques éducatives (GEPES), en lien avec le projet de recherche Dévoiler les sujets, leurs pratiques et les établissements éducatifs : aspects formels et non formels de l'éducation. Cette étude a pour objectif général de comprendre comment se développe l'éducation des jeunes et des adultes (EJA) au Brésil et aux États-Unis d'Amérique (USA), du point de vue de l'éducation comparée, basée sur les systèmes éducatifs axés sur cette modalité dans les deux pays. Et, comme objectifs spécifiques, expliquer comment le processus constitutionnel de l'EJA s'est déroulé dans les deux pays, historiquement, et comment cela influence ce processus actuellement ; identifier, comparativement, les aspects pertinents qui répondent aux besoins de formation des étudiants et qui devraient être pris en compte lors de la planification d'actions visant à améliorer l'offre de ce type d'enseignement. La méthodologie a été développée sur la base d'une approche qualitative basée sur une étude comparative (Crossley, 2002; Ferreira, 2008; Lourenço Filho, 2004) et a consisté à enquêter sur des études académiques du domaine public, disponibles sur la Coordination pour le perfectionnement du personnel de l'enseignement supérieur. Education (CAPES), dans les dépôts des bibliothèques universitaires de l'Education Resources Information Center (ERIC), et dans Open Access Theses and Dissertation (OATD). De cette enquête, il a été possible d'obtenir quelques résultats : les tests appliqués au Brésil et aux États-Unis indiquent qu'ils ont un nombre alarmant d'adultes aux niveaux d'alphabétisation les plus bas, et que la situation d'alphabétisation des adultes aux États-Unis est plus proche de celle du Brésil que si pourrait initialement être supposé, compte tenu des différences de développement économique et de bien-être social entre les deux pays. En général, le Brésil et les États-Unis ont une structure de système éducatif très similaire, cependant, dans le cas brésilien, l'EJA apparaît comme une modalité d'enseignement qui transite au sein du système public, tandis qu'aux États-Unis, l'alphabétisation des adultes est proposée par des programmes. qui sont normalement en dehors du système éducatif public américain. La législation fédérale américaine visant à encourager les programmes d'éducation des adultes est basée sur la loi sur l'éducation des adultes de 1966. Au Brésil, ce n'est qu'en 1996 que la loi 9.394 LDB/96 sur les lignes directrices et les bases de l'éducation a fait de l'EJA une modalité d'enseignement obligatoire, financée par le gouvernement fédéral à travers la FUNDEB créée en 2006 et améliorée par rapport à l'EJA en 2020. Dans la confrontation des idées et des systèmes éducatifs aux États-Unis et au Brésil, on a pris conscience des aspects de l'EJA qui ne sont perceptibles que lorsque nous élargissons le champ de vision, en cherchant apprendre des expériences d'autres personnes, comment elles font face aux défis du sauvetage et de l'inclusion de la population adulte qui n'a pas acquis l'alphabétisation requise à l'âge approprié.

MOTS CLÉS: Alphabétisation des adultes; Éducation des jeunes et des adultes; Éducation comparée, éducation des adultes; L'alphabétisation.

SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEFLA - Adult Education and Family Literacy Act
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEJA - Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire
DCNEJA - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPJA - Educação de Pessoas Jovens e Adultas
ERIC - Education Resource Information Center
ESEA - Elementary and Secondary Education Act
EUA - Estados Unidos da América
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GED - General Education Development
GEPES - Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade, Sujeitos e Práticas Educativas
GPGFOP - Grupo de Pesquisa em Política Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição do Ensino Superior
IFS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
ILI - International Literacy Institute
INAF - Indicador Nacional Analfabetismo Funcional
ISAL - Institute for the Study of Adult Literacy
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
NCES - National Center for Education Statistics

OATD - Open Access Theses and Dissertations
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD - Organization for Economic Cooperation and Development
ONU - Organização das Nações Unidas
PENSTATE - Pennsylvania State University
PIAAC - Program for the International Assessment of Adult Competencies
TRANSEJA - Transdisciplinaridade na Educação de Jovens e Adultos
TABE - Test of Adult Basic Education
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFCE - Universidade Federal do Ceará
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UMass – University of Massachusetts
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIT - Universidade Tiradentes
USP - Universidade do Estado de São Paulo

LISTA DE FIGURA

Figura 1 Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro.....	57
Figura 2 Funcionamento e Certificação da EJA no Brasil.....	59
Figura 3 Estrutura do Sistema Educacional Americano.....	70
Figura 4 Funcionamento e Certificação da EJA nos EUA.....	73
Figura 5 Taxas de Analfabetismo no Brasil por região.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Visão geral dos níveis de Literacia de acordo com o National Assessment of Adult Literacy-NAAL.....	35
Quadro 2 Descrição dos níveis de proficiência em Literacia de acordo com o Program for the International Assessment of Adult Competencies-PIAAC.....	36
Quadro 3 Habilidades funcionais avaliadas pelo Indicador de Alfabetismo Funcional-INAF.....	42
Quadro 4 Níveis de alfabetismo funcional de acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional-INAF.....	43
Quadro 5 Quantitativo das Teses em EJA produzidas no Brasil.....	79
Quadro 6 Quantitativo das Teses em EJA produzidas em 3 Instituições da região do Sudeste no Brasil.....	81
Quadro 7 Quantitativo das Teses sobre Educação e EJA em 9 Programas de Pós-Graduação de Universidades Federais da região Nordeste no Brasil.....	84
Quadro 8 Quantitativo de Trabalhos sobre EJA divulgados nos anais de eventos da ANPED 2000-2019.....	85
Quadro 9 Quantitativo de Trabalhos sobre EJA divulgados nos anais de eventos da ANFOPE 2016-2019.....	86
Quadro 10 Quantitativos das Teses em EJA produzidas nos EUA.....	88
Quadro 11 Síntese quantitativa dos Trabalhos Acadêmicos sobre EJA no Brasil e nos EUA.....	89
Quadro 12 Teses sobre EJA no Brasil 2013–2022.....	90
Quadro 13 Teses sobre EJA nos EUA 2002–2018.....	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Percurso Metodológico.....	18
1.2 A Educação de Jovens e Adultos nas trilhas da Educação Comparada.....	20
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEITOS E DEFINIÇÕES.....	26
2.1 Educação.....	27
2.2 Literacy, Letramento e Alfabetização.....	33
2.3 Adult Education, Adult Literacy Education, Educação de Jovens de Adultos.....	44
2.4 Centros e Programs.....	46
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NOS ESTADOS UNIDOS.....	48
3.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	48
3.2 Estrutura da Educação Brasileira e a Educação de Jovens e Adultos.....	57
3.3 Financiamento da Educação de Jovens e Adultos a partir da LDB 9.394/96.....	60
3.4 Histórico da Educação de Jovens e Adultos nos Estados Unidos.....	65
3.5 Estrutura da Educação Estadunidense e a Educação de Jovens e Adultos.....	69
3.6 História Legislativa da Educação de Adultos Estadunidense.....	73
4 ESTUDOS ACADÊMICOS SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	78
4.1 Mapeando as Pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	78
4.2 Mapeando as Pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos nos Estados Unidos.....	87
4.3 Um Olhar nas Teses sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil e nos Estados Unidos.....	90
4.4 Análise dos Trabalhos Academicos.....	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	108

1 INTRODUÇÃO

A motivação para estudar e pesquisar sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) começou em 2007 quando fui trabalhar como coordenadora pedagógica em uma escola pública, na cidade de Marabá-PA¹, que atendia essa modalidade de ensino. Foi uma experiência desafiadora, impactante e, ao mesmo tempo, encantadora. Anteriormente, eu ainda não havia trabalhado com a EJA até aquele momento minha experiência profissional se deu exercendo as funções de coordenadora pedagógica no ensino fundamental, e como professora e coordenadora na educação superior.

Esta nova experiência profissional me trouxe um olhar diferenciado para a Educação no Brasil, pois percebi em mim um sentimento de impotência e o pensamento de que os esforços em prol da EJA seriam em vão. Entretanto, à medida que os trabalhos iam sendo desenvolvidos pela comunidade escolar, eu comecei a acreditar que era possível ser diferente. Assim, eu estava imersa em encantos, histórias, experiências, lutas, resistências, conquistas e, neste cenário, a EJA foi aos poucos me inquietando, envolvendo, conquistando e me desafiando, também.

Neste contexto, percebi que a EJA precisava de um olhar diferenciado e um cuidado melhor em suas práticas educativas, pois sempre a ela era relegado o que não serviria para mais ninguém, por exemplo, o professor que tinha de fechar a sua carga horária e geralmente concluiria no turno da noite, este era colocado na classe da EJA, porque era a disponível. E não interessava se a pessoa tinha alguma experiência ou formação para atuar com esta classe.

Em seguida, em 2010, tive outra experiência com a EJA: fui docente em um curso de Pós-Graduação Lato Sensu para professores que trabalhavam com essa modalidade de ensino no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). Sem dúvida foi um momento ímpar e logo percebi que adentrava definitivamente naquele mundo peculiar, o qual me desafiava cada vez mais. Contudo, ser professor da EJA não se constituía em uma tarefa fácil de desempenhar, mesmo para os alunos/professores da minha turma da Pós-Graduação, os quais conhecem

¹ Marabá é uma cidade brasileira localizada no Sul do estado do Pará, o município possui 283.542 habitantes.

tão bem essa realidade. Era comum eles falarem da falta de material didático adequado, e da não formação para atuar com essa modalidade de ensino. Essas observações foram de fato constatadas quando eu atuava como coordenadora pedagógica da EJA.

No ano de 2014 comecei a participar como pesquisadora-colaboradora do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP), na Universidade Tiradentes (Unit), em Aracaju – SE. Este grupo era coordenado pela Profa. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra e desenvolvia pesquisas voltadas para a EJA. Um dos projetos principais era: “A Transdisciplinaridade como recurso teórico e metodológico de alfabetização de jovens e adultos no semiárido sergipano – TRANSEJA”, que tinha como um dos objetivos desenvolver estudos sobre alfabetização de adultos no âmbito da Educação Básica para as áreas da literacia e numeracia. A participação nesse projeto despertou-me ainda mais para a realização do Doutorado em Educação com a intenção de desenvolver pesquisa sobre EJA.

Posteriormente, eu tive uma experiência decisiva com a EJA², entretanto, não mais em nível profissional e, sim, no âmbito acadêmico. Foi quando fui aprender uma segunda língua, em 2015, nos Estados Unidos (EUA). Agora eu estava do outro lado, eu era uma aluna do EJA, logicamente, em um contexto bem diferente, mas com algumas dificuldades e limitações semelhantes às de um aluno já adulto que se alfabetiza na língua materna. Era uma confusão de sentimentos porque eu me percebia pesquisadora-alfabetizadora e ao mesmo tempo a aluna aprendendo. Dessa experiência resultaram novamente muitas inquietações e uma enorme vontade de saber cada vez mais sobre a Educação de Adultos.

Em decorrência dessa motivação, em 2016 fui conhecer um Centro de Alfabetização para Adultos nos EUA, *The Literacy Center*, que fica localizado na cidade de Allentown, no estado da Pennsylvania. Foram três dias de visitas: no primeiro encontro houve uma breve apresentação com a coordenadora pedagógica e a solicitação para o envio de um e-mail informando minhas intenções em conhecer o

² No Brasil é usado a terminologia Educação de Jovens e Adultos (EJA), entretanto, os EUA usam o termo *Adult Literacy* (Educação de Adultos), que é o termo usado pela UNESCO, quando se refere à EJA em vários países. Neste trabalho, optou-se em usar a terminologia brasileira ao tratar de ambos os casos. Ver a seção 2 sobre conceitos.

Centro Educativo. A resposta do e-mail identificou o dia e a hora que isto poderia acontecer.

No segundo encontro houve uma conversa com a Diretora do Centro Educativo junto à coordenadora pedagógica e percebi, em suas apreciações, que havia a preocupação da direção do Centro em saber: Qual a importância, para a pessoa que procura aquele local, em ser alfabetizada? O que significava, ou melhor, o que mudaria na vida dessa pessoa ao ser alfabetizada? Isso chamou, sobremaneira, minha atenção, porque a diretora disse que era fundamental, tanto para o professor quanto para o aluno, ter claro o porquê do processo de alfabetização, ou seja, quais os objetivos a serem atingidos com o conhecimento a ser adquirido.

O terceiro dia de visita ao Centro foi de observação da dinâmica de funcionamento da Instituição e da prática de uma aula para imigrantes que estavam aprendendo uma segunda língua, no caso, o inglês. Entretanto, não houve a observação de uma aula de alfabetização de adultos na língua materna porque era o fim de semestre letivo e a maioria deles já havia finalizado suas atividades pedagógicas, apenas estrangeiros ainda estavam tendo aulas.

De acordo com a coordenadora pedagógica, existia uma equipe de professores e voluntários que desenvolviam estratégias e metodologias próprias para os adultos que estudam no Centro Educativo visitado, e que estavam relacionadas à aprendizagem da leitura, da escrita e ao processo de socialização. Um outro ponto que me chamou a atenção foi o fato da equipe que trabalha no Centro desenvolver seu próprio material didático. E, assim, toda a dinâmica das aulas girava em torno das habilidades de leitura, escrita e socialização, além dos objetivos específicos de cada aluno.

Nesse contexto, após a visita ao Centro Educativo estadunidense, foram surgindo alguns questionamentos sobre a EJA, por exemplo: Existem, no Brasil, Centros ou lugares específicos para a Educação de Adultos, como identificado nos Estados Unidos? Quais as diferenças e semelhanças no atendimento ao adulto em processo de alfabetização no Brasil e nos EUA? O Brasil desenvolve material didático e metodologias de ensino específicas para a Educação de Adultos?

Algumas dessas inquietações, que não se constituem, propriamente, nas questões do projeto de pesquisa desta Tese, foram sendo respondidas à medida em

que eu fazia o levantamento de estudos sobre Instituições Educativas que oferecem essa modalidade de ensino e me aprofundava mais na leitura sobre a história e funcionamento da EJA, assunto que será aprofundado mais à frente. Entretanto, a curiosidade e o desejo em desenvolver um estudo comparado entre os sistemas educacionais dos dois países foram se tornando mais fortes e presentes, havendo, desse modo, motivações suficientes para desenvolver a pesquisa.

Vale destacar que aquela experiência de 2007 mudou, sobremaneira, minha vida pessoal e profissional. Foi, sem dúvida, uma mudança positiva e, dessa experiência, resultaram muitas outras, algumas delas relatadas aqui, convergindo para cursar o Doutorado em Educação a fim de contribuir para a compreensão e melhoria da EJA.

De volta ao Brasil fui informada por uma colega no curso de Doutorado que havia um Centro Educativo na cidade de Maceió, no estado de Alagoas. Como ainda não havia definido o meu lócus de pesquisa, eu fui conhecer o Centro Educacional de Jovens e Adultos Paulo Freire (CEJA). O contato para a visita do referido Centro Educativo aconteceu de forma diferente da experiência que tive nos EUA, ao invés de solicitações formais, houve troca de mensagens através do aplicativo WhatsApp com a Diretora do Centro que, prontamente, colocou-se à disposição para qualquer informação e de imediato me convidou para conhecer o local e, assim, marcamos uma data.

Na visita de um dia ao CEJA, eu tive conversas informais com a Diretora, uma coordenadora pedagógica e uma professora, e realizei observações do cotidiano escolar que deixaram algumas impressões bem parecidas com as que tive nos EUA e estavam relacionadas à preocupação com a aprendizagem dos adultos.

Por outro lado, percebi algumas diferenças como, por exemplo, que o ambiente não possuía elementos visuais com as produções textuais dos alunos e outros elementos que pudessem tornar o espaço mais provocativo para a aprendizagem, pois das dez salas de aula usadas para EJA apenas uma delas tinha poucos cartazes pregados na parede, os quais eram os trabalhos produzidos pelos próprios alunos da EJA. Como bem estabelecido, para um ambiente educativo³ é

³ Sobre este assunto ver: SENRA, Clarice Parreira e BRAGA, Marco. Inovação Disruptiva: um olhar sobre os Ambientes Educativos Inovadores. In: **Revista de Ensino de Ciências e Matemática-REnCiMa**, v. 10, n.4, p. 101-115, 2019.

muito importante que ele esteja carregado de manifestações significativas do, e para o alunado.

Naturalmente, ocorreram comparações entre as realidades do *Literacy Center* e do CEJA, no que diz respeito ao atendimento aos alunos e material didático usado por eles. Logo fiquei interessada em saber mais, pois são questões instigantes que precisavam de um estudo aprofundado a fim de obter respostas e, para tanto, havia a necessidade de realizar, de fato, um estudo comparado.

Desta feita, a ideia foi desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo e elaborar um quadro comparativo apresentando as duas realidades investigadas e dedicadas à EJA. A hipótese da pesquisa é que as diferentes condições de oferta de cursos da EJA e as diferentes bagagens culturais devem fornecer diferentes resultados em termos de formação do indivíduo. Acredito, desse modo, na importância de uma investigação sistemática para analisar e interpretar melhor essas duas realidades, Brasil e EUA, quanto ao atendimento dado à EJA.

Nesse contexto, o trabalho está organizado de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Comparada cuja abordagem é qualitativa, explicitando e detalhando cada etapa. Ela será descrita, principalmente, a partir do percurso metodológico, na terceira pessoa do singular.

1.1 Percurso Metodológico

Apresenta-se aqui o caminho metodológico percorrido e que possibilitou desenvolver o trabalho de investigação. O propósito foi o de desenvolver uma pesquisa de cunho qualitativo e elaborar um quadro comparativo apresentando as realidades investigadas em dois sistemas de ensino dedicados à EJA, nos países Brasil e EUA. Nesta perspectiva, a metodologia foi desenvolvida com base na abordagem qualitativa a partir de um estudo comparado⁴ (Crossley, 2002; Ferreira, 2008; Lourenço Filho, 2004) considerando as seguintes etapas:

⁴ Vale destacar que o Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (GEPES), promove e incentiva a produção de estudos comparados. Este grupo faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unit, ao qual a pesquisadora desta tese está vinculada e é

Na primeira etapa foi realizada pesquisa bibliográfica a partir da busca de livros, teses, dissertações, artigos e outros textos acadêmicos em páginas eletrônicas de instituições públicas e privadas de ensino superior, nos repositórios de bibliotecas universitárias, nas bases de dados dos Programas de Pós-Graduação, da CAPES, de associações como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), do Education Resources Information Center (ERIC) e do *Open Access Theses and Dissertation (OATD)*.

O propósito foi o de mapear as pesquisas já realizadas sobre a EJA nos dois países que se enquadrassem no escopo deste trabalho, selecionando o material escrito na língua portuguesa e inglesa e, assim, cumprir o parâmetro de ineditismo, buscando elementos que possibilitassem a comparação e análise das duas realidades investigadas.

Segundo Minayo (2014, p. 89), nessa fase da pesquisa, denominada pela autora de exploratória, “[...] o conhecimento é uma construção que se faz a partir de outros conhecimentos sobre os quais se exercita a apreensão, a crítica, a dúvida”. Esse processo é contínuo, pois não se encerra prontamente, sempre é necessária a busca de mais informações para respaldar as argumentações contidas nas questões e que possam responder de forma adequada ao que se pede.

As questões que guiaram esta pesquisa foram: Em que condições os Sistemas Educacionais conseguem atender a EJA no Brasil e nos EUA? O que implica as semelhanças e diferenças no atendimento dado à EJA em ambos os países? O contexto histórico, social e econômico em que a EJA acontece tem alguma implicação no atendimento dos adultos que procuram essa modalidade da educação?

Desse modo, desenvolver-se-á Tese sobre “A Estrutura e Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e nos Estados Unidos”, configurando-se como objetivo geral compreender como se desenvolve a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e nos Estados Unidos, sob a perspectiva da Educação Comparada, a partir dos sistemas de ensino voltados para essa modalidade em ambos os países. E, como objetivos específicos, explicitar de que maneira se deu o processo de

coordenado pela Profa. Dra. Simone Silveira Amorim, orientadora desta Tese. Para mais informações ver o site do grupo de pesquisa GEPES. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/grupopesquisaeducacaosociedade>>.

constituição da EJA nos dois países, historicamente, e como isso influencia esse processo atualmente; identificar, comparativamente, aspectos relevantes que atendam às necessidades formativas dos educandos e que devam ser considerados no planejamento de ações voltadas ao aprimoramento da oferta dessa modalidade de ensino.

Na segunda etapa o levantamento dos dados foi realizado via internet, procurando-se informações sobre os dois contextos educacionais que subsidiassem a análise comparativa proposta. Nesta etapa, atentou-se para os aspectos legais, organizacionais e quantitativos na EJA de cada país. Portanto, foi feito um levantamento organizando e sintetizando os dados, considerando as particularidades de cada país.

A princípio, a metodologia da pesquisa envolveria observações *in loco*, em locais de ensino selecionados no Brasil e nos EUA, tendo sido previstas entrevistas com docentes, discentes e gestores, assim como observação de aulas. No entanto, diante do contexto pandêmico e suas implicações, inclusive por conta das normas de segurança sanitária, houve a necessidade de redimensionar e adaptar os procedimentos metodológicos a fim de dar conta do objeto de pesquisa.

Por último, na terceira etapa, os dados coletados foram analisados sob a perspectiva da Educação Comparada, buscando descrever, interpretar e comparar e analisar os dados. Espera-se que os resultados obtidos com esse estudo possam ajudar a compreender como a EJA se desenvolveu em diferentes realidades e a partir desse novo olhar contribuir com uma reflexão ampliada sobre a EJA e suas práticas educativas.

1.2 A Educação de Jovens e Adultos nas trilhas da Educação Comparada

Neste tópico serão discorridos os conceitos relacionados à Educação Comparada, a qual servirá de base para a compreensão do objeto da pesquisa – Educação de Jovens e Adultos (EJA) – em uma perspectiva internacional, considerando os contextos do Brasil e dos EUA.

É cabível dizer que no desenvolvimento de um trabalho tendo como base a Educação Comparada, previsivelmente haverá comparações, como o próprio nome sugere e estas estarão ancoradas no contexto histórico, político, econômico e social no qual o objeto está inserido. E dada a complexidade do cenário é necessário estabelecer os parâmetros para comparação. Além disso, considerar-se-á tudo mais que esteja, direta e indiretamente, ligado ao objeto de análise, melhor dizendo, aos objetos, uma vez que serão realizadas comparações.

Assim, esse trabalho segue a recomendação de autores como Crossley (2002); Ferreira, (2008); Lourenço Filho (2004) e Mattheou (2012), os quais demonstram a relevância de estudos comparados e veem nesse tipo de pesquisa uma maneira de descrever, explicar, compreender, interpretar e comparar as diversas formas como as propostas educacionais se desenvolveram e ainda se desenvolvem. Ressalta-se, desta feita, que o nosso olhar estará voltado, especificamente, para a EJA.

Por um longo período a Educação Comparada foi colocada de lado quanto ao uso como um estudo sistemático, entretanto, no século XIX, os estudos comparativos ganharam incentivos (Crossley, 2002; Ferreira, 2008). Até meados da década de 1950, a Educação Comparada não tinha *status* científico: era necessário abolir alguns requisitos tais como a subjetividade, a intuição e a especulação, e assim adquirir um novo paradigma de estudos (Mattheou, 2012). Ainda de acordo com este autor, em suas próprias palavras:

Uma mudança paradigmática significativa estava relacionada aos objetivos da educação comparada. No novo paradigma, o campo de estudos manteve seu objetivo ambicioso para compreender e explicar o funcionamento da educação e sua relação com o contexto social mais amplo. Entretanto, a compreensão e a explicação não deveriam mais se basear na mente intuitiva, cultivada e sensível do comparativista, mas em uma teoria científica de fundamentos sólidos, em leis abrangentes [...] (Mattheou, 2012, p. 84).

É nessa perspectiva de Mattheou (2012, p.84) que esta Tese se insere ao fazer uso do estudo comparado com o propósito de compreender e explicar a EJA em

um contexto social abrangente. A “teoria científica de fundamentos sólidos” deve advir das referências acadêmicas e documentais.

A globalização e a atuação das agências multilaterais, como o Banco Mundial, colocaram em pauta a efetividade e credibilidade das políticas públicas na área educacional em todos os países, sendo necessário ampliar o campo de visão e o entendimento do problema, com os estudos comparados vindo a se tornar a metodologia padrão para análise e avaliação das ações educacionais no contexto global. Assim, seguindo essa linha de raciocínio, tem-se compreensão da grande importância dos estudos comparados e, de acordo, com Ferreira (2008):

A Educação Comparada não pode só relacionar o que aconteceu. O seu objetivo último não deve ser o de encontrar semelhanças ou diferenças, mas o de encontrar sentido para os processos educacionais. Apesar das diferentes globalizações, das ideologias transnacionais, das consequências de imposições de modelos civilizacionais, não vemos tudo acontecer da mesma forma e ao mesmo ritmo em todas as sociedades. Não vemos mesmo tudo acontecer de igual modo no mesmo país. A ênfase dada aos diferentes aspectos educativos diverge de povo para povo, de grupo social para grupo social, de região para região, diverge segundo o grau de desenvolvimento tecnológico, o empenhamento ideológico, a disposição espacial etc (Ferreira, 2008, p. 136).

Segundo Ferreira (2008), dependendo da abordagem que a Educação Comparada assume, da consciência e mobilização do enfoque dado ao mesmo objeto de estudo, esta terá condições de apresentar, a partir dos dados evidenciados, uma análise consistente, crítica e contundente sobre os fatos encontrados. Ainda, para Ferreira (2008) o uso da Educação Comparada vai além de simplesmente comparar duas realidades, sendo essencial ao progresso da ciência da educação, ela permitirá o raciocínio crítico identificando semelhanças e diferenças no processo educativo fazendo relação com o contexto social

Para realização dessa dinâmica é necessário que examine os dados das realidades comparadas para uma melhor compreensão. Desse modo, somente poderá ter-se um entendimento global de um fenômeno se houver a comparação desse fenômeno em realidades diversas. É possível pensar sobre uma problemática

com contextos bem parecidos ou totalmente diferentes, pois faz-se necessário analisar os vários aspectos utilizados para compreender a problemática que estiver em análise.

No levantamento bibliográfico realizado por Silva e Livério (2020) sobre a divulgação da aplicabilidade da Educação Comparada foi constatado que na década anterior aos anos 1940 os Estados Unidos já desenvolviam análise dos seus sistemas de ensino, em âmbito local e nacional. A partir de então, os estudos comparativos ganharam força e difusão. No período de 1940 a 1970, devido a criação de sistemas educacionais e a análise destes expandiu-se os trabalhos de Educação Comparada.

Em relação ao Brasil, Silva e Livério (2020) destacaram as viagens de Anísio Teixeira aos Estados Unidos para conhecer as experiências de lá, pois este trouxe em sua bagagem informações do sistema educacional estadunidense, as quais serviram de modelo para pensar a construção de um outro sistema de ensino brasileiro, além disso, resultou em publicações de trabalhos comparativos. Vale destacar que Lourenço Filho sistematizou alguns estudos, utilizando como enfoque as escolas, além das suas próprias experiências estrangeira em um livro sobre Educação Comparada. (Silva; Livério, 2020).

Acrescentando-se a essa análise, Lourenço Filho (2004) é enfático ao destacar a importância dos estudos comparativos, que, segundo ele, favorecem um amplo campo de ação e possibilitam uma reflexão apurada do que foi investigado, isto porque os dados servirão de parâmetros para uma ação futura, que estará embasada nesses dados já testados e validados. Em vista disso, a comparação será inevitável, pois permitirá rever as ações em curso e seus pontos positivos e/ou negativos. Como resposta se fará uma projeção da ação identificando os problemas e possíveis soluções. Lourenço Filho (2004) continua afirmando:

Só ao confrontarmos o sistema de ensino de nosso próprio país com outros sistemas é que tomamos maior consciência de certos aspectos distintivos do processo da educação nacional como conjunto, e passamos a elaborar critérios que nos levem a melhor entender as nossas próprias instituições escolares, suas razões, propósitos e resultados. Em face de regularidade e diferenças, que se observem, é que nos propomos o problema de condições determinantes, ou fatores do processo educativo, apreendendo-lhes os contornos – e neles

discernindo relações com outros muitos fatos da vida coletiva: os de natureza econômica, política, religiosa e, enfim, todos quantos exprimam a dinâmica cultural de nosso próprio país –, que assim passamos a melhor compreender (Lourenço Filho, 2004, p. 20).

Além disso, Lourenço Filho (2004) agrega a primordialidade que os gestores, ou quaisquer outros que estejam na linha de frente de alguma ação educativa, tenham uma formação ligada a estudos comparativos para servir de base para as suas práticas educacionais, sendo que, de tal formação, surgirão resultados, provavelmente positivos, vindos da reflexão do trabalho que se está desenvolvendo ou se desenvolverá.

Lourenço Filho (2004, p. 21) segue afirmando, “o que se colhe pelos estudos comparativos é um conjunto de informações que conduzem a hipóteses e a construção de modelos, para melhor compreensão do processo educacional e condições de sua institucionalização”. Ferreira (2008) corrobora as ideias de Lourenço Filho, pois considera que o sentido último dos estudos comparados não deverá ser o de encontrar semelhanças e diferenças, entretanto, o de dar sentido aos processos educacionais.

Desse modo, a intencionalidade desta pesquisa foi desenvolver um estudo comparado trazendo informações importantes, no campo da EJA, a partir da análise das suas estruturas dentro dos sistemas de ensino dos EUA e do Brasil, e futuramente, possam subsidiar não apenas outras pesquisas como também práticas educativas direcionadas a essa modalidade de ensino, mas fundamentalmente ajudar a entender o próprio processo da EJA no Brasil.

Apresenta-se na primeira seção, as motivações, os caminhos percorridos para estudar sobre a EJA, contemplando a hipótese, as questões de pesquisa, os objetivos geral e específicos, bem como foi direcionada a investigação e o que se pretendeu alcançar, a partir do proposto nas seções desse estudo. Em seguida foi traçado o caminho metodológico, explicitando e detalhando cada etapa. Nesta seção também é apresentada a fundamentação teórico-metodológica acerca da Educação Comparada para possibilitar a compreensão do objeto de pesquisa, que será interpretado, explicado e analisado junto aos dados encontrados nas seções subsequentes.

Na segunda seção são apresentados e discutidos conceitos e definições de Educação, *Literacy*, Letramento, Alfabetização, *Adult Education*, *Adult Literacy Education* e EJA, bem como a conotação que tais conceitos receberam ao longo da história da Educação. Além disso, faz-se uma breve apreciação sobre *Centros e Programs*.

Na terceira seção faço uma contextualização histórica da EJA do Brasil e dos EUA, destacando, em cada momento histórico, alguns resultados expressivos sobre a EJA de cada país. Para tanto, são usados documentos, artigos, material bibliográfico para a compreensão e análise da EJA no contexto dos dois países. Além disso, entende-se ser importante contextualizar a EJA, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, para um melhor entendimento e suporte às análises dos resultados desta investigação.

Na quarta seção são apresentados os estudos acadêmicos, com as análises de Teses sobre EJA na língua portuguesa e inglesa, os quais foram obtidos a partir das bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do *Open Access Theses and Dissertation* (OATD), e dos repositórios das bibliotecas de Universidades brasileiras e estadunidenses.

Na quinta e última seção, são apresentados os resultados obtidos com a investigação, além da resposta final para as proposições da Tese, assim como os desdobramentos desta pesquisa.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

A Educação comparada impõe o desafio de se entender e relacionar os conceitos utilizados pelas comunidades educacionais em diferentes países, especialmente quando a cultura, a língua e a evolução histórica são muito distantes. Segundo Barros (2011, p. 21):

[...] os conceitos são construções, representações parcelares de algo que se pensou e, porque se pensou, passou a existir no mundo das ideias. Fazem parte do nosso esforço de entendimento daquilo que nos rodeia e do acto de transmitir ao outro esse entendimento.

A terminologia pode ser definida como “o conjunto de termos de um domínio”, ou ainda, empregada mais tecnicamente, “[...] é o reflexo formal da organização conceptual de uma especialidade e um meio inevitável de expressão e comunicação profissional” (Krieger, 2002, p.264). A ciência da Educação possui obviamente uma vasta terminologia, mas que não é, e nem poderia ser, uniforme entre os variados povos e culturas (Pimenta, 1998).

Uma tradução direta de um termo ou expressão, na maioria das vezes, não expressa com certa precisão o entendimento original do país procedente. Ao mesmo tempo, termos muito diferentes podem significar a mesma coisa dentro de um determinado contexto. Muitas vezes, a primeira tradução de um termo se torna padrão, mesmo que não seja precisa, ou mesmo que as palavras já não expressem o entendimento atual da realidade em questão no país originário.

Desta feita, pretende-se nesta seção compreender e comparar os conceitos dos termos associados à Educação de Jovens e Adultos, nos sistemas de ensino do Brasil e dos EUA. Os conceitos carregam a evolução histórica dos processos educativos em cada país, e já expressam as diferenças socioculturais que influenciam nas características dos sistemas de ensino. Neste sentido, iremos percorrer pelos conceitos de Educação, *Literacy*, Letramento e Alfabetização.

2.1 Educação

O conceito de Educação foi se formando e transformando ao longo da história, e até hoje diversos povos e culturas têm concepções diferentes do que seria a Educação. No mundo ocidental, por exemplo, o conceito de Educação se consolidou no século XX.

Vários são os significados de Educação, desde o mais comum que corresponde ao processo de aprender a ler e escrever um texto, até um sentido amplo de leitura do mundo (Freire, 2018). Tal conceito se enquadra no contexto aplicado, ao nível de ensino, quem o aplica e a quem ele se destina. Isto envolve a EJA.

A Educação não é algo isolado, abstrato, mas está estreitamente relacionada com a sociedade e a cultura de cada época, as quais produzem ideais e tipos humanos que a Educação deve realizar. A Educação é um conjunto indivisível da realidade educacional e das ideias educacionais. (Luzuriaga, 1987).

As origens do pensamento crítico sobre os objetivos e métodos da Educação no mundo ocidental podem ser traçadas até Jan Amos Comenius (1592-1670), na Europa do século XVII. Segundo Cambi (1999, p.286), Comenius via a Educação como sendo “a criação de um modelo universal de ‘homem virtuoso’, ao qual é confiada a reforma geral da sociedade e costumes”. Para Luzuriaga (1987), o projeto educativo de Comenius buscava relacionar organicamente os aspectos técnicos da formação com uma abrangente reflexão sobre o homem.

Em sua obra clássica *Didática Magna*, Comenius (2011) apresenta uma preocupação relacionada à Educação com a formação do homem, que deveria tornar-se um bom cristão, dotado de sabedoria, com bons pensamentos, viver na verdadeira fé em Deus e, ainda, um homem capaz de praticar ações virtuosas. Para tanto, Comenius promete ensinar tudo a todos, sem distinção de gênero ou classe social, com um método interessante de modo que ilumine as mentes dos discentes com o saber. Assim, Comenius antecipou a ideia de escola democrática unificada.

De acordo com Luzuriaga (1987, p.144), o expoente do empirismo inglês, John Locke (1632-1704), pensava que, na Educação, o decisivo é a preparação para a virtude, a formação moral, que consiste em submeter os instintos à razão; a leitura, escrita e a instrução são necessárias, mas não são a parte principal da Educação.

Locke foi um “dos primeiros a conceber a Educação de forma total, integral, considerando assim a vida física, como a intelectual e a moral”.

O século XVIII foi marcado pelas ideias e ideais iluministas, no qual Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um dos pensadores mais influentes no campo educacional, principalmente por sua obra *Emílio ou da Educação* (Rousseau 1999). Luzuriaga (1987, p.167) resume as ideias sobre Educação de Rousseau da seguinte maneira:

[...] para ele a educação constitui um desenvolvimento natural de dentro para fora [...] a educação começa com a vida e na educação se deve proceder gradualmente acomodando as diversas fases do desenvolvimento: infância, adolescência, juventude [...] a educação deve ensinar a viver, deve ser ativa e deve realizar-se em ambiente de liberdade [...] a educação deve atender tanto o aspecto físico, como o intelectual e moral [...] a educação deve ser integral, total, humana (Luzuriaga, 1987, p.167).

Corroborando Luzuriaga (1987), Cambi (1999) aponta três temas que constituem as maiores contribuições de Rousseau à Pedagogia: a descoberta da infância dotada de características e finalidades diversas da idade adulta, a aprendizagem motivada colocada no centro da formação intelectual e moral, e a dialética autoridade-liberdade no ato educativo.

Um outro expoente que trouxe contribuições valiosas para a Educação ainda no século XVIII foi Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Luzuriaga (1987) considera Pestalozzi o maior gênio da Pedagogia, sendo o fundador da escola primária popular, tendo exercido a atividade pedagógica com crianças pobres e órfãos durante décadas.

Manacorda (1989, p. 266), por seu turno, acrescenta outra definição de Pestalozzi, sobre Educação. Para Pestalozzi a Educação tinha como finalidade “preparar o ser humano para o uso livre e integral de todas as suas faculdades [...] Mediante a educação o homem deve tornar-se útil à sociedade [...] também nas mais modestas condições de vida”.

A Educação escolar formal do século XX, entretanto, foi moldada pelas ideias de Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Segundo Ghiraldelli Jr. (1994), baseado em princípios de Psicologia, Herbart pensava que:

o que existia era a instrução educativa, ou seja, a formação do caráter e da mente pela instrução, pelo contato com modelos literários, artísticos, científicos e filosóficos que, uma vez no papel de conteúdos escolares, deveriam educar as novas gerações (Ghiraldelli Jr., 1994, p.22).

Ainda de acordo com Ghiraldelli (1994, p.22), a ênfase na apreensão dos conteúdos na formação do aluno, acabou por forjar um dos mais poderosos métodos de ensino, denominado de “cinco passos formais de instrução”, que consiste na preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação.

a lição do dia deveria começar pela recordação dos tópicos anteriormente estudados (preparação); em seguida o professor poderia apresentar o conteúdo da nova lição (apresentação); o terceiro passo do processo se daria pela comparação entre os conteúdos novos e velhos (associação) a partir das percepções, sensações e associações iniciais; o penúltimo passo consistiria na formação de conceitos abstratos e gerais (generalização); por fim, caberia ao professor propor alguns exercícios para verificação da aprendizagem e treinamento (aplicação) (Ghiraldelli Jr., 1994, p.22).

A pedagogia herbartiana influenciou, sobremaneira, os métodos pedagógicos da escola tradicional no mundo ocidental, incluindo os sistemas formais de ensino no Brasil e nos EUA. Assim, surge um movimento reformador conhecido como “educação nova” ou “escola nova”. Um dos pioneiros foi o filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952), que fundou uma escola experimental em 1896. As ideias pragmáticas de Dewey se inserem num grupo da pedagogia contemporânea chamado de “pedagogia ativa” (Dewey, 1978; Luzuriaga, 1987).

Conforme Luzuriaga (1987, p.249), em oposição à teoria herbartiana da “educação pela instrução”, Dewey propôs sua teoria da “educação pela ação”, acentuando o caráter da Educação como um *learning by doing*, ou aprender fazendo. E acrescenta com o significado de Dewey para a Educação:

[...] a um tempo, função social e função individual; por um lado, é a soma dos processos pelos quais uma comunidade transmite poderes e fins, com o propósito de assegurar sua existência e desenvolvimento; por outro, é também crescimento, contínua reconstrução da experiência. A escola não é uma preparação para a

vida, se não que é a própria vida, depurada; na escola o aluno tem que aprender a viver (Luzuriaga, 1987, p.249).

Dewey formulou um método pedagógico chamado de “cinco passos para o funcionamento do raciocínio indutivo” (Ghiraldelli, 1994, p.25). Corroborando Ghiraldelli (1994), Luzuriaga (1987) descreve os passos:

1º) que o aluno tenha uma situação de experiência direta [...]; 2º) que se proponha um problema autêntico dentro dessa situação, como estímulo para o pensamento; 3º) que tenha a informação e faça as observações convenientes para tratá-la; 4º) que as soluções lhe ocorram e ele seja responsável para que se desenvolvam de modo ordenado; 5º) que tenha oportunidade para comprovar suas ideias, pela aplicação [...] (Luzuriaga, 1987, p. 250).

No Brasil, a educação formal herbartiana foi combatida pelo movimento da Escola Nova, muito influenciado por Dewey e outros pensadores americanos e europeus. Um signatário do movimento, Anísio Teixeira via a educação como processo de democratização valorizando as experiências vivenciadas no cotidiano, refletindo sobre elas (experiências) a criança teria a capacidade de resolver seus próprios problemas.

Vale destacar que outro participante do movimento escolanovista, juntamente com Anísio Teixeira, foi Lourenço Filho. Ele também trouxe algumas ideias dos EUA para o movimento, uma delas foi a da abordagem de Educação Comparada. Esse período inicia no Brasil nas décadas de 1920-30, conforme consta na primeira sessão no tópico sobre aspectos teóricos metodológicos da pesquisa. Além disso, quando estava na direção do Departamento Nacional de Educação desenvolveu importantes ações ligadas à Campanha Nacional de Adultos.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, em seu Art. 26: “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória.” Portanto, é um consenso das democracias modernas que a instrução elementar gratuita é um direito que deve ser obrigatoriamente garantido pelo Estado. Neste ponto, o que deve constituir a “instrução elementar” passa a ser objeto de debate representando apenas um aspecto da Educação.

Brandão (2016, p. 9) considera a Educação como apreensão e construção do conhecimento, onde se estabelece uma relação estreita com a experiência que o indivíduo possui. Sua capacidade de aprender se dá a partir daquilo que ele vivenciou, combinando o que faz parte do seu cotidiano com aquilo que está em contato pela primeira vez, propiciando uma educação mais elaborada, formal. A escola é o local apropriado para que isso seja realizado, mas sabemos que ela “não é o único lugar onde a educação acontece, talvez nem o melhor”.

Brandão (2016) afirma ainda que a Educação se dá no dia a dia, em qualquer lugar; a todo momento as pessoas estão aprendendo e trocando saberes, vivem em constante busca de algo que possa suprir as necessidades sociais, filosóficas e existenciais. O saber adquirido pelos primeiros representantes da espécie humana era o da socialização e todos os indivíduos tinham acesso às informações básicas necessárias para a convivência em grupo e sua sobrevivência, o aprender-ensinar era constante e recíproco, todos participavam deste processo. Entretanto, com a evolução humana o conhecimento foi se ampliando até tornar-se sistematizado.

Por volta da metade do século, no Brasil se desenvolveu uma escola de pensamento chamada Educação Libertadora, cujo maior expoente é Paulo Freire (Ghiraldelli, 1994). As ideias de Freire focavam especialmente no processo educativo de adultos, uma vez que na época a taxa de analfabetismo era alarmante, além da pobreza e desigualdade social. Fatos estes que ainda persistem no país.

Conforme Freire (2019), o conceito de Educação é de fato abrangente e complexo; a Educação deve ser um estudo filosófico-antropológico do homem, que no processo de reflexão e reflexão-na-ação descobre-se um ser inacabado e em processo permanente de aprendizado. A ideia de Educação de Paulo Freire está em total oposição ao que ele chama de “educação bancária”, no qual o professor vai depositando conteúdos na cabeça do aluno, que é tido, neste caso, como indivíduo não pensante.

A concepção “bancária” [...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo espacializado neles e não aos homens como ‘corpos conscientes’. A consciência como se fosse alguma seção ‘dentro’ dos homens, mecanicistamente

compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá 'enchendo' de realidade (Freire, 2019, p. 87).

Freire (2019) foi quem trouxe de forma simples, através do termo Educação bancária, a explicação e o entendimento do que, na verdade, não é Educação, ou não deveria ser, mas essa ainda é uma prática bem comum nas escolas brasileiras. Em contrapartida, Freire (2019, p. 94) enfatiza para a condição do homem como ser pensante, o qual tem a capacidade de transformar o mundo e a si mesmo a partir de uma outra forma de Educação – a libertadora.

Ao contrário da 'bancária' a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma [...]. Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação 'bancária', mas um ato cognoscente (Freire, 2019, p. 94)

São concepções de Educação antagônicas, de desumanização e humanização do homem, com finalidades bem distintas. Enquanto uma visão mantém o homem passivo e adaptado às crenças existentes no mundo ao qual pertence, a outra rompe, sobremaneira, com esta concepção tornando o homem consciente de seu engajamento no mundo. A Educação é uma forma viável de se obter as informações desejáveis e importantes para a compreensão da vida e do mundo do trabalho. “Ela é um ato político, pois assim como transforma o homem transforma a natureza” (Freire, 2019, p. 94).

Neste sentido, Brandão (2016) e Freire (2019) concluem que a Educação poderá ser não apenas equalizadora dos fatos sociais ou reprodutora do *status quo*, há também a possibilidade de ela propiciar ao indivíduo a capacidade de compreender-se enquanto sujeito e agente transformador da sociedade, ou seja, assim como ela serve para legitimar a ideologia da classe dominante, também pode servir à igualdade dos homens.

Enquanto Dewey influenciou o pensamento educacional brasileiro nos anos 1920, os escritos de Paulo Freire influenciaram a academia norte-americana nos anos 1970. Atualmente, *Educação* e *Education* possuem basicamente os mesmos significados, e podem ser traduzidas sem perda de entendimento em qualquer contexto educacional. (McLaren, 2004).

Desse modo, a escolarização para as pessoas adultas é um fator primordial para sua vida em sociedade, pois lhe permitirá garantir não apenas o direito de ir e vir, mas possibilitar sua participação na mesma a partir da compreensão do seu papel, o qual é importante nas decisões da vida cívica e da cidadania.

2.2 *Literacy*, Letramento e Alfabetização

Com o advento da Educação de massa ao final do século XIX, de acordo com Livingstone (2011), muitas pessoas se tornaram letradas, mas não literatas, ou seja, sabiam ler e escrever, entretanto, não dominavam o cânone literário associado à cultura. Contudo apropriam-se do processo de aprendizagem da escrita em suas práticas sociais, além disso, adquirem um vasto conhecimento de diversos assuntos literários (Mollica; Leal, 2009). Assim, na língua inglesa, a palavra *Literacy* “foi criada para expressar a aquisição e a posse de aptidões consideradas cada vez mais gerais e necessárias” (Livingstone 2011, p.20).

O conceito de *Literacy* é objeto de debate, dependendo da área acadêmica e dos pontos de vista das agências educacionais e Governos. Wagner (2010, p.161, tradução nossa) afirma que “*Literacy*, em sua essência, se refere a um conjunto de habilidades necessárias para compreender e produzir formas escritas de linguagem”. No contexto atual, as definições de *Literacy* são muito mais amplas. Wagner (2010, p. 161) complementa:

Literacy é um fenômeno cultural e é praticada em uma variedade de configurações e contextos [...] *Literacy* como ensinada nas escolas em todo o mundo conta apenas uma parte da história da *Literacy*, porque ela é praticada das mais variadas formas fora do contexto escolar (Wagner, 2010, p. 161, tradução nossa).

Nessa linha de raciocínio, os autores Kirsch e Jungeblut (1986, p. 67) complementam o conceito de *Literacy* e para eles, por exemplo:

Literacy não é simplesmente...um conjunto de habilidades isoladas associadas com a leitura e escrita, mas mais importante [...] [é] a aplicação daquelas habilidades para propósitos específicos em contextos específicos (Kirsch e Jungeblut, 1986, p. 67, tradução nossa).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem um papel de destaque com implementação de políticas direcionadas à Educação, em especial a EJA. O referido Órgão tem como uma das metas garantir a Educação para adultos e, ao longo dos anos, vem conceituando *The Literacy* de acordo com o contexto. Atualmente, a UNESCO (2023) expande o conceito de *Literacy* incluindo o sistema digital, desse modo, *Literacy* é assim definida:

Para além do seu conceito convencional como um conjunto de competências de leitura, escrita e contagem, *Literacy* é agora entendida como um meio de identificação, compreensão, interpretação, criação e comunicação num mundo cada vez mais digital, mediado por texto, rico em informação e em rápida mudança. *Literacy* é um *continuum* de aprendizagem e proficiência na leitura, escrita e utilização de números ao longo da vida e faz parte de um conjunto mais amplo de competências, que inclui competências digitais, Letramento midiático, educação para o desenvolvimento sustentável e cidadania global, bem como competências profissionais específicas (UNESCO, 2003, on-line, tradução nossa).

Para a população estadunidense os níveis de *Literacy* são variados e estes níveis estão definidos estatisticamente pela Avaliação Nacional da *Literacy* de Adultos (*National Assessment of Adult Literacy* – NAAL), que é um teste patrocinado pelo *National Center for Education Statistics* (NCES) desde 1992, fornecendo uma medida detalhada da *Literacy* de adultos nos EUA. Entendido como um *continuum*, em concordância com o entendimento da UNESCO, os níveis de *Literacy* e respectivas habilidades de acordo com o NAAL são mostrados no Quadro 1 (NCES, 2023).

Quadro 1 – Visão geral dos níveis de *Literacy* de acordo com o *National Assessment of Adult Literacy-NAAL*

Nível e definição	Habilidades padrão do nível	Tarefas típicas do nível
Abaixo do Básico indica apenas as mais simples e concretas habilidades de literacia. Faixa de pontos do nível: Análise textual: 0 – 209 Análise documental: 0 – 204 Análise quantitativa: 0 – 234	Adultos no nível <i>Abaixo do Básico</i> variam desde analfabetos em inglês até possuir as seguintes habilidades: - Localizar informação facilmente identificável em textos curtos e banais - Localizar informação facilmente identificável e seguir instruções escritas em documentos simples (ex.: tabelas e formulários) - Localizar números e usá-los para realizar operações simples (primariamente adição) quando a informação matemática é muito concreta e familiar.	- Pesquisar num texto simples e curto o que é permitido a um paciente beber antes de um exame médico - Assinar um formulário - Adicionar o valor num envelope de depósito bancário
Básico indica habilidades necessárias para realizar atividades de literacia simples do dia-a-dia. Faixa de pontos do nível: Análise textual: 210 – 264 Análise documental: 205 – 249 Análise quantitativa: 235 – 289	- Ler e entender informação em textos curtos e banais - Ler e entender informação em documentos simples (ex.: tabelas e formulários) - Localizar informação quantitativa facilmente identificável e usá-la para resolver problemas simples em uma etapa quando a operação aritmética é especificada ou facilmente inferida.	- encontrar em um panfleto para prospectivos jurados uma explicação de como as pessoas foram selecionados para o júri - usar um guia de televisão para descobrir quais programas estão passando em um horário específico - comparar os preços dos ingressos para dois eventos
Intermediário indica habilidades necessárias para realizar atividades de literacia moderadamente desafiadoras Faixa de pontos do nível: Análise textual: 265 – 339 Análise documental: 250 – 334 Análise quantitativa: 290 – 349	- ler e compreender textos moderadamente densos e pouco comuns, bem como resumir e fazer inferências simples, determinando a causa e efeito e reconhecendo o propósito do autor - localizar informações em documentos densos e complexos e fazer inferências simples sobre as informações - localizar informações quantitativas menos familiares e usá-las para resolver problemas quando a operação aritmética não é especificada ou facilmente inferida	- consultar materiais de referência para determinar quais alimentos contêm vitamina específica - identificar um local específico em um mapa - calcular o custo total do pedido de material de escritório específico em um catálogo
Proficiente indica habilidades necessárias para realizar atividades de literacia mais complexas e desafiadoras Faixa de pontos do nível: Análise textual: 340 – 500 Análise documental: 335 – 500 Análise quantitativa: 350 – 500	- ler textos longos, complexos e abstratos, bem como sintetizar informações e fazer inferências complexas - integrar, sintetizar e analisar múltiplas informações localizadas em documentos complexos - localizar informações quantitativas mais abstratas e usá-las para resolver problemas de múltiplas etapas quando as operações aritméticas não são facilmente inferidas e os problemas são mais complexos	- comparar pontos de vista em dois editoriais - interpretar uma tabela sobre sangue, pressão, idade e atividade física - calcular e comparar o custo por quilo de alimentos
Fontes: Hauser, R.M, Edley, C.F. Jr., Koenig, J.A., and Elliott, S.W. (Eds.). (2005). <i>Measuring Literacy: Performance Levels for Adults, Interim Report</i>. Washington, DC: National Academies Press; White, S. and Dillow, S. (2005). <i>Key Concepts and Features of the 2003 National Assessment of Adult Literacy (NCES 2006-471)</i>. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.		

Fonte: National Center for Education Statistics, Disponível em: https://nces.ed.gov/naal/perf_levels.asp Acesso em: 05. dez. 2023 (Tradução nossa).

Quadro 2 – Descrição dos níveis de proficiência em *Literacy* de acordo com o *Program for the International Assessment of Adult Competencies* - PIAAC

Nível de proficiência	Tarefas
Abaixo do Nível 1 0 – 175 pontos	As tarefas neste nível exigem que o respondente leia textos breves sobre temas familiares para localizar uma única informação específica. Raramente há qualquer informação concorrente no texto, e a informação solicitada é idêntica em forma à informação na pergunta ou diretiva. O entrevistado pode ser solicitado a localizar informações em textos curtos e contínuos; entretanto, neste caso, a informação pode ser localizada como se o texto tivesse formato não contínuo. É necessário apenas conhecimento básico de vocabulário, e o leitor não precisa compreender a estrutura de frases ou parágrafos ou fazer uso de outros recursos do texto. As tarefas abaixo do Nível 1 não utilizam recursos específicos de textos digitais.
Nível 1 176 – 225 pontos	A maioria das tarefas neste nível exige que o respondente leia textos relativamente curtos, contínuos, descontínuos ou mistos em formato digital ou impresso para localizar uma única informação que seja idêntica ou sinônima da informação dada na pergunta ou diretiva. Algumas tarefas, como aquelas que envolvem textos não contínuos, podem exigir que o respondente insira informações pessoais em um documento. Pouca ou nenhuma informação concorrente está presente. Algumas tarefas podem exigir simplesmente percorrer mais de uma informação. Espera-se que o entrevistado tenha conhecimento e habilidade para reconhecer vocabulário básico, determinar o significado de frases e ler parágrafos de texto.
Nível 2 226 – 275 pontos	Nesse nível, os textos podem ser apresentados em meio digital ou impresso e podem ser de tipos contínuos, descontínuos ou mistos. As tarefas neste nível exigem que os entrevistados façam correspondências entre o texto e a informação e podem exigir paráfrases ou inferências de baixo nível. Algumas informações concorrentes podem estar presentes. Algumas tarefas exigem que o entrevistado: • percorra ou integre duas ou mais informações com base em critérios; • compare e contraste ou raciocine sobre as informações solicitadas na pergunta; • navegue em textos digitais para acessar e identificar informações de várias partes de um documento.
Nível 3 276 – 325 pontos	Os textos neste nível são frequentemente densos ou longos e incluem páginas de texto contínuas, não contínuas, mistas ou múltiplas. A compreensão do texto e das estruturas retóricas torna-se mais central para a conclusão bem-sucedida de tarefas, especialmente para navegar em textos digitais complexos. As tarefas exigem que o respondente identifique, interprete ou avalie uma ou mais informações e muitas vezes exigem níveis variados de inferência. Muitas tarefas exigem que o respondente construa significado em pedaços maiores de texto ou execute operações em várias etapas para identificar e formular respostas. Muitas vezes, as tarefas também exigem que o respondente desconsidere conteúdo irrelevante ou inapropriado para responder com precisão. Informações concorrentes estão frequentemente presentes, mas não são mais proeminentes do que as informações corretas.
Nível 4 326 – 375 pontos	As tarefas neste nível muitas vezes exigem que os respondentes executem operações em várias etapas para integrar, interpretar ou sintetizar informações de textos complexos ou longos, contínuos, não contínuos, mistos ou de tipos múltiplos. Inferências complexas e aplicação de conhecimento prévio podem ser necessárias para executar a tarefa com sucesso. Muitas tarefas exigem a identificação e a compreensão de uma ou mais ideias específicas e não centrais no texto, a fim de interpretar ou avaliar evidências sutis, afirmações ou discursos ou relações persuasivas. A informação condicional está frequentemente presente em tarefas deste nível e deve ser levada em consideração pelo respondente. Informações concorrentes estão presentes e às vezes parecem tão proeminentes quanto as informações corretas.

Nível 5 376 – 500 pontos	Neste nível, as tarefas podem exigir que o respondente procure e integre informações em textos múltiplos e densos; construir sínteses de ideias ou pontos de vista semelhantes e contrastantes; ou avaliar argumentos baseados em evidências. A aplicação e avaliação de modelos lógicos e conceituais de ideias podem ser necessárias para realizar tarefas. Avaliar a confiabilidade das fontes probatórias e selecionar informações importantes é frequentemente um requisito. As tarefas muitas vezes exigem que os entrevistados estejam cientes de pistas retóricas sutis e façam inferências de alto nível ou usem conhecimentos prévios especializados.
------------------------------------	---

Fonte: OECD Skills Outlook 2013: *First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing (Tradução nossa).

Em 2011 começou a ser administrado um outro teste chamado de Programa para a Avaliação Internacional das Competências de Adultos (*Program for the International Assessment of Adult Competencies* - PIAAC), conforme Quadro 2. Para o PIAAC (NCES, 2023, on-line, tradução nossa) “*Literacy* é a habilidade de compreender, avaliar, usar e se envolver com textos escritos para participar da sociedade, para atingir seus objetivos e para desenvolver seu conhecimento e potencial”.

No PIAAC são avaliados 6 níveis de *Literacy* da população estadunidense entre 16-65 anos (Quadro 2), sendo os níveis abaixo de 1 e 1 considerados níveis baixos de *Literacy*, enquanto os níveis 2 e 3 são médios e os níveis 4 e 5 são altos. O PIAAC é o indicador mais atual do avanço do país com relação às habilidades em *Literacy*, *Numeracy* e resolução de problemas em ambientes altamente tecnológicos (NCES, 2023). Segundo Guy (2005, p.2), em seu relatório para *Education for All Global Monitoring Report Literacy for Life*:

Após a aprovação da Lei de Educação de Adultos de 1965, os programas para adultos financiados pelo Governo federal geralmente seguiram um modelo baseado na escola. The *Literacy* foi compreendida principalmente em termos de níveis escolares. Os níveis de um a oito anos constituíam a Educação Básica para Adultos. Os programas de Educação Básica para Adultos, por sua vez, foram subdivididos em *Literacy* de baixo nível (níveis de um a quatro anos) e *Literacy* de nível médio (níveis de cinco a oito anos). Níveis de grau nove a doze constituídos adultos secundário ou *General Education Development* (GED). Os instrumentos de avaliação usados para avaliar os níveis de *Literacy*, como o *Test of Adult Basic Education* (TABE), amplamente utilizado, foram projetados para produzir equivalentes ao nível da série. Os testes padronizados usados na

educação de adultos têm sido versões predominantemente para adultos de testes de desempenho padronizados usados para crianças (Guy, 2000, p.2, tradução nossa).

Os resultados recentes do PIAAC mostram que a porcentagem da população estadunidense entre 16 e 65 anos com baixos índices de *Literacy* (até o nível 1) variaram de 21 a 23% entre 2014 e 2017. Os dados também mostram que em torno 4% dos adultos não possuem as habilidades mais básicas de *Literacy*, se enquadrando abaixo do nível 1 (OECD, 2013).

Em língua portuguesa, a palavra-conceito *Literacy* não tem ainda uma tradução consensual. Embora desde a década de 1980 tenha sido utilizada a palavra Letramento como uma tradução para a palavra inglesa *Literacy*. Em Portugal, por exemplo, o termo Literacia está sendo usado com o mesmo sentido de *Literacy*. Benavente *et al* (1996, p.4) define Literacia como:

as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana. Trata-se das capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional e pessoal) (Benavente *et al*, 1996, p.4).

Benavente *et al* (1996, p. 4) esclarece que Literacia não deve ser confundida com o termo Alfabetização:

Se o conceito de alfabetização traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), um novo conceito – a literacia – traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo. Pretende-se, com aquele novo conceito, dar conta da posição de cada pessoa num continuum de competências que tem a ver, também, com as exigências sociais, profissionais e pessoais com que cada um se confronta na sua vida corrente (Benavente *et al*, 1996, p. 4).

De acordo com Soares (1998, p. 33), o termo Letramento se propagou, no Brasil, a partir dos trabalhos de Kato e Tfouni⁵. No entanto, ganhou certa popularidade causando polissemia no vocábulo sendo muitas vezes confundida com a palavra alfabetização. Observa-se que o termo Literacia não é comumente usado no campo educacional brasileiro. Assim, Tfouni, Monte-Serrat e Martha (2003, p. 27) definem Letramento:

A concepção de letramento como fenômeno que influencia indiretamente culturas e indivíduos que não dominam a escrita, por ser um processo mais amplo do que a alfabetização, mas que está intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito (Tfouni; Monte-Serrat; Martha, 2003, p.27).

Molica e Leal (2009) ampliam o conceito sobre Letramento e o descrevem de 2 maneiras: Letramento escolar e Letramento social. O letramento escolar está voltado para aquisição de habilidades específicas como leitura e escrita. Enquanto Letramento social é aquele que envolve a experiência da pessoa e o conhecimento que adquire ao longo da vida, os quais lhe permitirão criar estratégias de leitura do mundo, conforme a teoria de Paulo Freire (2009). Por isso a confusão em seu entendimento e/ou aplicação.

Magda Soares (1998, p. 47) cunhou o termo Letramento como uma tradução de *Literacy*. Conceituando Alfabetização como a “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”. Conforme Soares (1998, p.39), Letramento é definido como:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (Soares, 1998, p. 39)
Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita (Soares, 1998, p.47)

⁵ Ver: KATO, Mary Aizawa. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística, 1986; TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

Posteriormente, Soares e Batista (2005, p. 24) afirmam que o termo Alfabetização “designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica”. E, desse modo, definiram Letramento como:

o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidas no uso da língua em práticas sociais e necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita (Soares; Batista, 2005, p. 50)

Percebe-se que o termo Letramento, como definido por Soares (1998) e Soares e Batista (2005), está vinculado à capacidade de leitura e escrita, não sendo tão abrangente como as definições de *Literacy* e Literacia expostas acima. Entretanto, o termo Letramento foi incorporado ao contexto brasileiro, sendo sua terminologia utilizada para discutir esse aspecto da Educação no Brasil, inclusive no campo da EJA, como um componente a ser trabalhado no processo de ensino-aprendizagem (Vóvio; Kleiman, 2013).

Porém, se voltarmos ao começo do século XX, as palavras *Literacy* e Alfabetização no Brasil eram intercambiáveis, uma vez que não existia a escolarização de massa no país. Ao longo do tempo, os conceitos de ambas as palavras foram se ampliando e, ora se diferenciando ora se aproximando. No Brasil, Alfabetização se sedimentou como o “processo de alfabetizar: ensinar a ler e escrever” até o advento das ideias de Paulo Freire, que influenciaram sobremaneira a academia norte-americana na evolução do conceito atual de *Literacy* (McLaren, 2005).

O senso comum no Brasil entende que o termo analfabeto designa um indivíduo que não possui capacidade alguma de leitura e escrita e que, portanto, não frequentou a escola. Com o tempo, surgiu o termo analfabeto funcional. Segundo Ribeiro (1997, pp. 145 e 147):

O termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 [...] passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica,

fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à “sobrevivência” nas sociedades industriais (Ribeiro, 1997, p. 145).

E autor continua afirmando:

A ampla disseminação do termo analfabetismo funcional em âmbito mundial deveu-se basicamente à ação da Unesco, que adotou o termo na definição de alfabetização que propôs, em 1978 [...] qualificando a alfabetização de funcional quando suficiente para que os indivíduos possam inserir-se adequadamente em seu meio, sendo capazes de desempenhar tarefas em que a leitura, a escrita e o cálculo são demandados para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade. O qualitativo funcional insere a definição do alfabetismo na perspectiva do relativismo sociocultural. Tal definição já não visa limitar a competência ao seu nível mais simples (ler e escrever enunciados simples referidos à vida diária), mas abrigar graus e tipos diversos de habilidades, de acordo com as necessidades impostas pelos contextos econômicos, políticos ou socioculturais (Ribeiro, 1997, p. 147)

Nesta perspectiva, o Brasil não participa do *PIAAC* que avalia os níveis de *Literacy*, mas possui um teste comparável chamado Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), que é direcionado a população adulta entre 15 e 64 anos de idade, aplicado pela Organização não-governamental Ação Educativa⁶. O INAF (2013) avalia 4 habilidades funcionais nos campos do Letramento e do Numeramento (Quadro 3), em 5 níveis de enquadramento (Quadro 4).

⁶ O INAF mensura os níveis de Alfabetismo Funcional desde 2001. São realizadas entrevistas domiciliares, questionários e testes por meio de especialista do Instituto Paulo Montenegro e da ONG Ação Educativa. Estes são parceiros na implementação e análise dos dados do INAF. <https://alfabetismofuncional.org.br/>

Quadro 3 – Habilidades funcionais avaliadas pelo Indicador de Alfabetismo Funcional- INAF

Habilidade	Definição
Localização	Diz respeito à capacidade de identificar em um texto uma ou múltiplas informações expressas de modo literal ou não. As tarefas mais simples envolvem a localização de uma só informação. Quando se solicitam várias informações, fica mais fácil se for especificada a quantidade que se deve buscar. Por exemplo, a pergunta “Quais são os três materiais necessários para...” oferece menos dificuldade do que “Quais são os materiais necessários para...”.
Integração	A integração de informações exige do leitor a capacidade de lidar com dois ou mais elementos, comparando-os, ordenando-os (maior/menor, mais/menos, antes/ depois, etc.) ou estabelecendo outros nexos lógicos entre eles (referenciação, sinonímia, causa/efeito, parte/todo, fonte/dado ou opinião, etc.). Tanto para a compreensão quanto para a produção de textos, o sujeito precisa constantemente integrar a informação já dada com outras introduzidas conforme o texto progride. Nos textos com informação numérica, a integração pode implicar, muitas vezes, o domínio de noções e a realização de alguma operação matemática ou a associação entre números e grafismos (gráficos, mapas, diagramas etc.).
Avaliação	Refere-se à capacidade de elaboração, criação ou recriação com base em elementos textuais, seja por meio da produção de um texto próprio, seja pela resolução de problemas que envolvem diversas etapas e/ou que geram resultados parciais a serem retomados, situação em que é necessário não só dominar noções e operações matemáticas, mas também estabelecer um plano de resolução e controlar sua execução.
Elaboração	As tarefas que visam a verificar essa habilidade convocam explicitamente o leitor a aportar informação extratextual para confrontar com informação textual ou emitir parecer sobre ela. Em alguns casos, mais de uma resposta é aceitável, desde que o sujeito justifique sua posição, o que exigirá capacidade de elaboração da resposta com ideias próprias, sem perder de vista os elementos do texto que as fundamentam.

Fonte: <https://alfabetismofuncional.org.br/habilidades-e-niveis-de-alfabetismo/>

Os resultados dos testes do INAF realizados em 2018 são alarmantes, indicando que 8% da população entre 15 e 64 anos é analfabeta, enquanto 22% da população tem capacidade rudimentar de interpretação de textos e de quantidades. A comparação direta entre os resultados do *PIAAC* nos EUA e INAF no Brasil não é possível, uma vez que a definição dos níveis e os tipos de testes são diferentes.

Quadro 4 – Níveis de alfabetismo funcional de acordo com o INAF

Nível	Definição	Resultado INAF 2018
Analfabeto	São considerados analfabetos os indivíduos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela deles consiga ler números familiares como o do telefone, da casa, de preços etc.	8%
Rudimentar	A pessoa com alfabetismo rudimentar é capaz de localizar informações explícitas, expressas de forma literal, em textos compostos essencialmente de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano. Além disso, consegue comparar, ler e escrever números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefones) identificando o maior e o menor valor. Também tem aptidão para resolver problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares e estabelecer relações entre grandezas e unidades de medida.	22%
Elementar	É considerado alfabetizado em nível elementar o indivíduo capaz de selecionar, em textos de extensão média, uma ou mais unidades de informação, observando certas condições e realizando pequenas inferências. Ele também resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle. O alfabetizado funcional em nível elementar tem condição de comparar e relacionar informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. Reconhece, ainda, o significado de uma representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza.	34%
Intermediário	É considerado alfabetizado no nível intermediário o indivíduo capaz de localizar informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. Ele também está apto a resolver problemas matemáticos envolvendo porcentagem e proporção, que exigem critérios de seleção, elaboração e controle. Além disso, o alfabetizado intermediário interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos ou científicos), relacionando regras com casos particulares, reconhece evidências e argumentos e confronta a moral da história com a própria opinião ou com o senso comum. Por fim, ele reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou de sinais de pontuação.	25%
Proficiente	O indivíduo proficiente, no topo da escala de alfabetismo funcional, elabora textos de maior	12%

complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. É capaz de interpretar tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo a representação de informação quantitativa (intervalo, escala, sistema de medidas) e reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). A pessoa proficiente também está apta a resolver situações-problema relativas a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração e que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências.

Fonte: <https://alfabetismofuncional.org.br/habilidades-e-niveis-de-alfabetismo/>

Observa-se que os números disponíveis indicam que a situação da Alfabetização de Adultos, em ambos os países, mais próxima do que se poderia inicialmente supor, dado a diferença de desenvolvimento econômico e bem-estar social entre Brasil e EUA, ilustrado pelo Índice de Desenvolvimento Humano-IDH, respectivamente 0,754 e 0,921 (PNUD, 2022).

2.3. *Adult Education*, *Adult Literacy Education*, Educação de Jovens de Adultos

Nos Estados Unidos, *Adult Education* é o termo comum que compreende qualquer Programa de Ensino direcionado para jovens e adultos que complementem seus conhecimentos curriculares e extracurriculares, ampliando suas competências sociais ou profissionais. *Adult Basic Education (ABE)* e *Adult Secondary Education (ASE)* são os termos para Educação de Adultos nos níveis fundamental e médio, respectivamente, que levam à certificação. Outros Programas que se inserem no contexto da Educação de Adultos nos EUA são *English as a Second Language (ESL)* inglês para imigrantes e cursos profissionalizantes.

Expressões mais acadêmicas são *Adult Literacy Education* ou *Adult Literacy Instruction*, dependendo do contexto, como observado na coletânea *Literacy for the*

New Millennium (Guzzetti, 2007). Por sua vez, *Adult Literacy*, ou Alfabetização de Adultos, é discutida no contexto atual do conceito. Segundo Elish-Piper (2007):

A definição contemporânea mais comum de Alfabetização de Adultos foca na habilidade dos adultos de ler e escrever em relação às atividades diárias em casa, no trabalho e na comunidade. Outras definições da Alfabetização de Adultos ampliam a noção de Alfabetização para incluir competências tecnológicas, a habilidade de resolver problemas e de representação visual. Ainda outras definições assumem uma postura mais progressista e veem Alfabetização de Adultos como um processo político e transformativo que ocorre em contextos social, cultural e de poder (Elish-Piper, 2007, p. 4, tradução nossa).

Neste contexto, existem vários tipos de Alfabetização de Adultos: prosa linguística (domínio da escrita e leitura), documental (entendimento e uso de formulários e documentos), quantitativa (ou numeracia – domínio da matemática básica aplicada), de saúde (conhecimentos para se manter saudável), digital (conhecimento e aplicação das novas tecnologias), dentre outros (Elish-Piper, 2007).

No Brasil, o termo Educação de Jovens e Adultos – EJA é oficial, aparece na legislação e nos documentos especializados no assunto, bem como está sedimentado na comunidade acadêmica e escolar. EJA é a modalidade de ensino direcionada para jovens com 15 anos ou mais e pessoas adultas que não atingiram o nível escolar na idade adequada (Brasil, 1996). A EJA diz respeito ao ensino de competências curriculares que devem levar à certificação equivalente ao Ensino Fundamental ou Médio. Esse conceito está diretamente ligado ao currículo do ensino que segue as diretrizes curriculares vigentes, não abrangendo, por exemplo, o aprendizado de uma segunda língua fora do currículo escolar ou aquisição de uma habilidade profissional (Brasil, 2013).

Embora o termo *Youth and Adult Education* seja encontrado em muitos documentos e relatórios da área, especialmente quando se compara dados internacionais (Wagner, 2010), a tradução direta do termo EJA para a realidade norte-americana não nos parece adequada, porque para os estadunidenses abrange ensino profissionalizante e a aprendizagem de uma segunda língua. Isso não corresponde à

realidade brasileira. Enquanto a EJA no Brasil é uma modalidade de ensino que deve ser obrigatoriamente ofertada pelos Estados e Municípios e regulada pelo Governo federal, nos EUA, *Adult Literacy Education* apenas recebe recursos financeiros (*grants*) do Governo federal, a Lei impõe requisitos para obtenção dos recursos, mas não obriga adesão dos Estados que, por seu lado, criam diferentes Programas a partir de suas prioridades locais (ver detalhes na seção 3).

2.4. Centros e *Programs*

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos é realizada, em geral, no ambiente das escolas públicas municipais e estaduais. Em alguns estados como exemplos, Alagoas, Rio de Janeiro e São Paulo, porém, a EJA ocorre em locais específicos dedicados para esta modalidade, chamados de Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJAs mantidos pelos Governos. Isso demonstrado na seção 4.

Beder (2007, p. 59-60, tradução nossa) esclarece que, nos EUA, “*Adult Literacy Education Programs* são as Instituições que organizam, gerenciam e realizam o trabalho de Educação de Adultos no nível local”, e complementa: “Normalmente, quando os profissionais da Educação falam de *Programs*, eles estão se referindo a operações financiadas com recursos federais e estaduais, baseadas em sala de aula que educam os estudantes em grupo”. A grande maioria dos *Programs* não são Instituições educacionais independentes, eles são vinculados a vários tipos de organizações: escolas públicas, instituições de base comunitária, faculdades comunitárias (*Community Colleges*) e Instituições do sistema prisional.

Analisando as terminologias utilizadas no Brasil e nos EUA foi percebido dificuldades de entendimento e aplicabilidade dos seguintes conceitos: Alfabetização/Letramento/*Literacy/Adult Education*.

No Brasil, o surgimento do termo “analfabetismo funcional” representa o reconhecimento da existência de um nível de conhecimento entre o Analfabetismo e a Alfabetização plena, mas é claramente insuficiente para dar conta do *continuum* que abarca a *Literacy*. O conceito empregado para este termo é bem diferente de

Alfabetização usado no Brasil, referindo-se apenas à capacidade de ler e escrever, sem se referir ao tipo e ao nível de complexidade dos textos analisados. Por outro lado, o termo Letramento vem ganhando campo na Educação de Adultos e o seu significado não é exatamente o mesmo de Literacia, dependendo do contexto ora assume como Letramento Escolar ora como Letramento Social (Mollica e Leal, 2009).

Nos EUA o conceito de *Literacy* é entendido como Educação em geral, e da Educação de Adultos em particular. A tradução literal do termo Alfabetização de Adultos para o inglês é *Adult Literacy* e quando se fala em Alfabetização de Adultos do Brasil para o estadunidense, quase que imediatamente, relaciona-se a teoria Freiriana. No contexto estadunidense há a separação dos termos *Adult Literacy* de *Adult Education*, existindo de fato o termo *Adult Literacy Education*, significando a estrutura e os processos educativos necessários para aumentar os níveis de Literacia dos adultos.

O entendimento da *Literacy* como um continuum de conhecimentos em diferentes áreas fez com que os EUA desenvolvessem testes padronizados para avaliar os níveis de Literacia da população de adultos participando do PIAAC. O Brasil, por sua vez, não adota oficialmente nenhum programa de avaliação, mas existe utiliza o INAF, que serve de referência para entender os níveis de alfabetização de adultos.

Na seção 3 são apresentados os contextos históricos da EJA do Brasil e dos EUA, respectivamente, indicando suas características e peculiaridades. Além disso, são apresentados as estruturas e os funcionamentos dos sistemas educacionais brasileiro e estadunidense, bem como os processos de certificação para os Ensinos Fundamental e Médio e como a EJA está inserida nesses contextos.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NOS ESTADOS UNIDOS

Quais são os caminhos percorridos pela EJA ao longo das décadas, tanto no Brasil quanto nos EUA? Para tanto, faz-se necessário compreender, historicamente, os vários períodos em que houve a negação do direito à educação e/ou a oferta de uma educação precária aos Jovens e Adultos nos dois países analisados. Assim, espera-se que nesta seção esta compreensão possa trazer elementos para a análise dos resultados encontrados. Em nível didático, far-se-á uma apresentação da EJA em cada país separadamente por conta do seu próprio contexto histórico, seguidamente da análise comparativa refletindo como a EJA seguiu sua trajetória no Brasil e nos Estados Unidos. Ademais, apresentar-se-á a estrutura do sistema educacional de cada país.

3.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

O histórico da Alfabetização de adultos no Brasil remonta ao período da colonização, quando a preocupação girava em torno de catequizar os indígenas e manter uma parte dos negros, os quais viviam em desconhecimento da leitura, da escrita e da sua própria condição de indivíduo, escravizados⁷. Outros personagens, como exemplo, a mulher, encontrava-se também nessa condição de desconhecimento do mundo letrado e tudo isso resultava em um grande contingente de pessoas analfabetas.

Freire (1989) faz um apanhado histórico sobre o analfabetismo no Brasil desde 1534 até a década de 1930 e, de acordo com a autora (1989, p. 14-15), “o analfabetismo não é uma escolha e não se soluciona por decretos ou leis, porque vem sendo o resultado das múltiplas e infinitas transas dialéticas das pessoas, enquanto posicionadas nas classes sociais”. No período colonial, essas “transas dialéticas”

⁷ Algumas comunidades africanas eram letradas, como exemplo as que foram para a Bahia (sabinada; Malês). Ver sobre os negros letrados Peres, Eliane. A aprendizagem da leitura e da escrita entre negras e negros escravizados no Brasil: as várias histórias dos ‘sem arquivos’. **Cadernos de história da educação**. v. 19, n. 1, p. 149-166, jan. abril 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br>. Acesso em: 29 abril 2024.

começaram com a chegada dos jesuítas através do trabalho de catequese dos nativos e, embora houvesse a orientação para que esta catequização envolvesse também instrução, esta última foi ministrada apenas para os descendentes dos colonizadores que tiveram acesso ao aprendizado da língua portuguesa. Desta feita, a grande maioria da população daquele período terminou sem instrução, ficando apenas com a catequização religiosa.

De acordo com Aguiar (2001), somente a partir da Constituição de 1824, com Educação Para Todos, que houve um indicativo para a importância da EJA. Não obstante, na prática, esse preceito constitucional não teve força de Lei e, ainda segundo o autor (2001), embora existisse um índice elevado de pessoas analfabetas, pouco foi feito por elas, com exceção de algumas ações episódicas como a realizada em Sergipe, que foi uma das poucas Províncias a implementar as aulas noturnas de primeiras letras para os adultos no final do século XIX (Nunes; Amorim, 2019).

Um fato interessante destacado por Freire (1989) diz respeito à primeira grande campanha para combater o analfabetismo no Brasil, em 1915, realizada pela Liga Brasileira contra o Analfabetismo. Esta era composta por vários setores da sociedade do primeiro período republicano (1889-1930), sendo que a legitimação da Liga se deu através de um estatuto e, dentre os artigos, 2 merecem destaque: “Art. 3 - criar leis de exclusão de analfabetos das funções públicas”; “Art. 4 - ensinar leitura, escrita, aritmética, desenho geométrico e noções de instrução cívica”. A autora identificou o espírito nacionalista no estatuto da Liga e, segundo ela, na realidade, a Liga queria conseguir a obrigatoriedade do ensino primário (Freire, 1989 p. 189).

Entretanto, ainda na ‘República Velha’, assim chamada, a exclusão no processo decisório continuou e apenas uma minoria da população, que era letrada, tinha o direito ao voto. Com a Lei Saraiva de 1881 o ato de votar fora negado aos adultos analfabetos porque estes eram considerados incapazes de pensar por si só (Freire, 1989).

Nesse período, também houve um decreto apresentado por Leônicio de Carvalho, que tinha papel ativo na formulação de política da Educação, permitindo a criação de cursos noturnos, com duração de 2 ou 3 horas diárias, com as mesmas matérias do diurno. Estes cursos eram destinados apenas aos homens adultos livres ou libertos (Freire, 1989).

Em 1920 tem-se o movimento de ‘entusiasmo pela educação’. Com a primeira guerra mundial e o período crescente da industrialização, mostrava-se o novo contexto para a sociedade, assim, havia uma grande exigência de escolarização, pois “75% da população em idade escolar ou mais era analfabeta” (Ghiraldelli, 2008, p.31). Nessa mesma década, um outro movimento chamado de ‘otimismo pedagógico’ resultou no ciclo de reformas estaduais da Educação.

Nos anos de 1930 foi marcado pelo Manifesto dos Pioneiros que surgiu com o movimento da Escola Nova liderado por alguns intelectuais da Educação como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, dentre outros. Este movimento mostrava a insatisfação com a Educação e com o ensino daquela época. Estes Pioneiros exigiam uma escola que permitisse a todos os indivíduos o direito a Educação pública e não apenas a elite (Ghiraldelli, 2008).

A década de 1940 veio marcar um período de iniciativas para a EJA com o propósito de orientar o ensino supletivo para as pessoas adultas. O objetivo era capacitar trabalhadores para o mercado de trabalho pois, como afirma Aguiar (2001), havia um alto contingente de analfabetos e, para o Governo da época, esta população estava atrapalhando o desenvolvimento do país por conta da sua condição socioeconômica. Desse modo, foram criadas várias campanhas de alfabetização com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil.

Ainda de acordo com Aguiar (2001), o que impulsionou o movimento e as campanhas pela alfabetização de jovens e adultos, na década de 1940, foi a pressão internacional vinda da Organização das Nações Unidas (ONU), a partir de sua agência especializada a UNESCO, órgão recém-criado naquela década, que pretendia combater o analfabetismo mundial nos países considerados por este organismo internacional como atrasados. É interessante observar que em pleno século XXI, a UNESCO continua a atuar com campanhas para erradicar o analfabetismo, inclusive, essa é uma das metas propagada por este Órgão e que consta como nona meta no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2014).

Continuando com o que era proposto na década de 1940, os métodos pedagógicos usados nas campanhas de alfabetização não levavam em consideração a diversidade de contextos e realidades específicas dos alunos, focando apenas no saber ler e escrever pequenos textos e questões utilitárias de higiene, trabalho e até

conduta e comportamento social. Essas campanhas não tiveram continuidade (Aguilar, 2001).

Nas décadas seguintes, 1950 e 1960, houve um grande movimento a favor da EJA, liderado por pessoas engajadas e fortemente preocupadas com a questão do analfabetismo no Brasil, as quais se organizavam em grupos com propostas alternativas para esses excluídos do processo educacional.

Saviani (1991) alerta sobre a questão da marginalidade ligada à escolarização, pois, se de um lado temos teorias que usam a Educação como um instrumento de equalização social, por outro temos a Educação como fator de discriminação social, portanto, a marginalização social. Neste sentido, ficando o educando à margem da sociedade, sendo excluído do processo educacional e, em se tratando da EJA, pode-se dizer que tais teorias ainda permanecem fortes dentro e fora do âmbito escolar.

Entretanto, existe o fator resistência, o qual não aceita a exclusão, mas luta pelo direito de todos à educação. Nesse contexto, ainda nas décadas de 1950 e 1960, existiu o movimento da Educação popular, com as contribuições de Paulo Freire (1921-1997), além de vários seminários e congressos que foram acontecendo em prol da EJA, como forma de discutir o cenário educacional brasileiro. (Aguilar, 2001; Haddad; Di Pierro, 2000).

A Educação popular e os movimentos sociais sempre trabalharam a favor de uma educação emancipadora e conscientizadora. Paulo Freire plantou as sementes de suas ideias para que houvesse o diálogo e a luta pelo direito a Educação para todos. Neste sentido, Gadotti (2016, p. 3) afirma: “A Educação Popular se constitui de um grande conjunto de teorias e de práticas que tem em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, com a emancipação humana”.

Paulo Freire (1967, 1996, 2019) foi o pensador, ativista, professor e teórico, que trouxe como preocupação fundamental a alfabetização para adultos e as suas obras desenvolvem, essencialmente, uma análise voltada para essa questão. A título de exemplo, Freire implementou o Projeto 40 horas em Angicos, uma experiência pioneira na alfabetização de jovens e adultos, a qual aconteceu no Sertão Central do Rio Grande do Norte, na cidade de Angicos, no ano de 1963.

O Projeto de alfabetização de adultos em Angicos foi, sem dúvida, uma experiência marcante em vários sentidos. Primeiro, uma metodologia diferente e totalmente orientada por Paulo Freire, com a dinâmica dos círculos de cultura⁸ conduzida a partir da leitura de vida dos participantes. Segundo, pelo quantitativo de pessoas atendidas, foram cerca de 300 alunos alfabetizados. Por último, material didático construído exclusivamente para esta proposta. Para muitos daqueles que participaram, o aprendizado trouxe uma outra perspectiva de vida, alguns deles, inclusive, tornaram-se professores por influência da participação no Projeto. Entretanto, a proposta inicial era de alfabetizar cerca de 1.000 adultos no período de 3 anos e isso não aconteceu (Carvalho; Barbosa, 2011).

A iniciativa de 40 horas de Educação foi tão significativa que ela incomodou bastante os governantes daquela época e com o golpe militar não foi possível dar continuidade ao Projeto e nem houve tempo para a sistematização do método aplicado, o que somente veio acontecer em seu exílio no Chile com a obra “Educação Como Prática da Liberdade” (Carvalho; Barbosa, 2011).

O método de Paulo Freire aplicado em Angicos se constitui em 5 etapas: Primeira, o professor interage com o aluno compartilhando experiências num processo de conhecimento da realidade de cada um. Segunda, o professor conhecedor da realidade vai utilizar palavras geradoras, originárias do contexto do aluno e de riqueza fonética. Terceira, criar situações-problemas a partir da palavra geradora, elas possibilitarão à conscientização. Quarta, elaboração de fichas-roteiro utilizadas pelo professor. Quinta e última, tem-se as famílias silábicas e a partir delas serão construídas outras palavras que podem envolver o contexto da palavra geradora inicial e do aluno ao mesmo tempo.

Freire (1967) revolucionou a maneira de pensar o processo de alfabetização, no qual a relação entre professor e aluno se dá através do diálogo e, nesse processo, um aprende com o outro, assim acontece a *dialogação*, termo usado por ele. Ao utilizar esse termo, ele compreendia a forma das pessoas adultas entenderem o mundo em um processo constante de aprendizagem, de reflexão sobre sua condição de ser participante do mundo.

⁸ Círculos de leituras era a metodologia usada por Paulo Freire para desmistificar a ideia que o adulto alfabetizado tinha sobre si, para ele somente possuía cultura apenas o homem letrado (Henz, Freitas e Silveira, 2018).

Na década de 1970 o movimento popular tentava se mobilizar para continuar sua jornada a fim de proporcionar Educação aos adultos excluídos da sociedade. O país passava por um momento político delicado, apresentando um número expressivo de pessoas com baixa escolaridade, e o Governo tinha que dar respostas que demonstrassem uma ação direcionada à resolução do problema e que fosse apresentada não apenas em âmbito nacional, mas, também, internacionalmente. Segundo Haddad e Di Pierro (2000):

Havia ainda a necessidade de dar respostas a um direito de cidadania cada vez mais identificado como legítimo, mediante estratégias que atendessem também aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico implementado pelo regime militar (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 114).

Contrariando as expectativas populares, ou seja, reprimindo os movimentos de grupos que tinham propostas empenhadas em melhorar a condição de vida, o Governo implementava ações que reforçavam práticas abusivas e que negavam o direito dos indivíduos. Ainda de acordo com Haddad e Di Pierro (2000):

A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 113).

Vale destacar que, nesse contexto, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pelo Governo Militar no ano de 1968. O MOBRAL preconizava o uso do método de Paulo Freire, entretanto, era um programa de Governo usado de maneira desvirtuada da ideia proposta pelo criador do método. O MOBRAL tinha como propósito a apreensão da escrita e da leitura pelas pessoas analfabetas e não a leitura do mundo, conforme era orientado por Freire e divulgado no movimento popular. Na verdade, o MOBRAL, era “uma campanha de massa com controle doutrinário”, nas palavras de Haddad e Di Pierro (2000, p. 115). Inclusive,

naquele período, o indivíduo era considerado responsável pela sua condição de analfabeto, isentando, desse modo, a responsabilidade do Governo para com ele.

Segundo Freire (1967), a prática da liberdade é fundamental para o aprendizado do sujeito, pois ele, tendo consciência da sua participação na sociedade, será capaz de atuar e agir nela, não apenas como expectador, mas como sujeito atuante, crítico e transformador e, desse modo, a Educação será um fator primordial nesse processo de reflexão e percepção desse homem. Ele ressalta que este movimento não se constituía uma tarefa fácil, a de se perceber no mundo, refletir sobre ele e ser o agente de transformação, não apenas sobre si, mas, sobre o que lhe cerca.

Percebe-se, assim, que não havia nenhuma regulamentação escrita, ou orientação, ou documento, respaldado pelo Governo, para a EJA. O que havia, na verdade, até o início da década de 1970, eram iniciativas de pequenos grupos de pessoas realmente preocupadas com as condições de vida dos jovens e adultos analfabetos e, principalmente, com a Educação no Brasil.

Ainda na década de 1970, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 5. 692/1971, o Ensino Supletivo seguiu a mesma lógica do MOBRAL, entretanto, com os fundamentos e características mais bem explicitados em documentos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000):

A Lei atenderia ao duplo objetivo de recuperar o atraso dos que não puderam realizar a sua escolarização na época adequada, complementando o 'êxito empolgante do MOBRAL que vinha rápida e drasticamente vencendo o analfabetismo no Brasil', e germinar 'a educação do futuro, essa educação dominada pelos meios de comunicação, em que a escola será principalmente um centro de comunidade para a sistematização de conhecimentos, antes que para sua transmissão' (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 116, grifo dos autores).

É nessa perspectiva, como bem sinalizam Haddad e Di Pierro (2000), que o Ensino Supletivo ganhou força, sendo a promessa de projeto de futuro, propagado pelo Governo Militar (1964-1985) e, assim, segundo este, solucionaria todos os problemas relacionados à EJA, oferecendo uma oportunidade de escolarização para os que estavam excluídos e atualização para os que queriam se modernizar no novo modelo de sociedade.

Pode-se dizer que a LDB, Lei n. 9.394/1996, foi um marco para a EJA, pois ela assegurou o atendimento a essa modalidade de ensino no Brasil. De acordo com o Art. 37, Seção V, da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996, p. 20), “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. E continua no Art. 38, da mesma Seção, afirmando que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”, os quais tratam especificamente da EJA.

De fato, essa conquista se iniciou com a Constituição Federal de 1988(CF/88), na Seção I que trata Da Educação, especificamente, no Cap. III, o Art. 205 ao declarar que:

A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2001, p. 119).

O Art. 205 da CF/88 é claro ao tratar da Educação como direito de todos e destaca a obrigatoriedade do Estado em oferecer a educação, também, para todos os indivíduos da sociedade, incluindo os adultos. E a CF/88 continua afirmando, no Art. 206, da mesma Seção, no princípio I, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 2001, p. 119).

Não obstante essas conquistas, a EJA ainda é tratada de forma secundária pelas políticas públicas para a Educação o que, conseqüentemente, dificulta a situação daqueles que não tiveram acesso à Educação escolar na idade própria. Por conseguinte, a Educação como direito do indivíduo, em especial à EJA, deve ser garantida e acessível a todos, não apenas nos termos das Leis brasileiras.

Como demonstrado em pesquisas recentes (Bezerra *et al.*, 2012; Di Pierro, 2017), verifica-se a negação dos direitos educativos às pessoas adultas, o que se traduz na elevada taxa de analfabetismo como revelado pelo INAF (2019).

Desse modo, parte-se da Tese de que os antecedentes históricos, sociais, econômicos, culturais determinam o direcionamento dado às ações voltadas para a EJA, assim como o pouco interesse do poder público em resolver problemas a ela relacionados e, acarreta, sobretudo, a existência de uma camada significativa da população que acaba não sendo assistida de maneira suficiente quanto às suas reais necessidades de formação educacional.

De acordo com a UNESCO (2000), a Declaração de Dakar sinalizou pela redução em 50% do analfabetismo mundial no período de 2000 a 2015. O Brasil tinha no ano de 2000 uma população analfabeta de 16,3 milhões representando 13,6% da população de 119,5 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade. No ano de 2018, o país apresentava um número de 11,3 milhões de analfabetos, correspondendo a 6,8% de uma população de pouco mais de 166 milhões de pessoas acima de 15 anos (IBGE, 2019).

Portanto, pode-se estimar que houve no século XXI uma redução em torno de 5 milhões de pessoas na quantidade de analfabetos, e de 50% na taxa de analfabetismo em relação à população acima de 15 anos. Apesar dessa acentuada queda no analfabetismo, os números atuais ainda são muito elevados e o problema agrava mais se considerarmos os 36 milhões de pessoas analfabetas funcionais, de acordo com o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF, 2019).

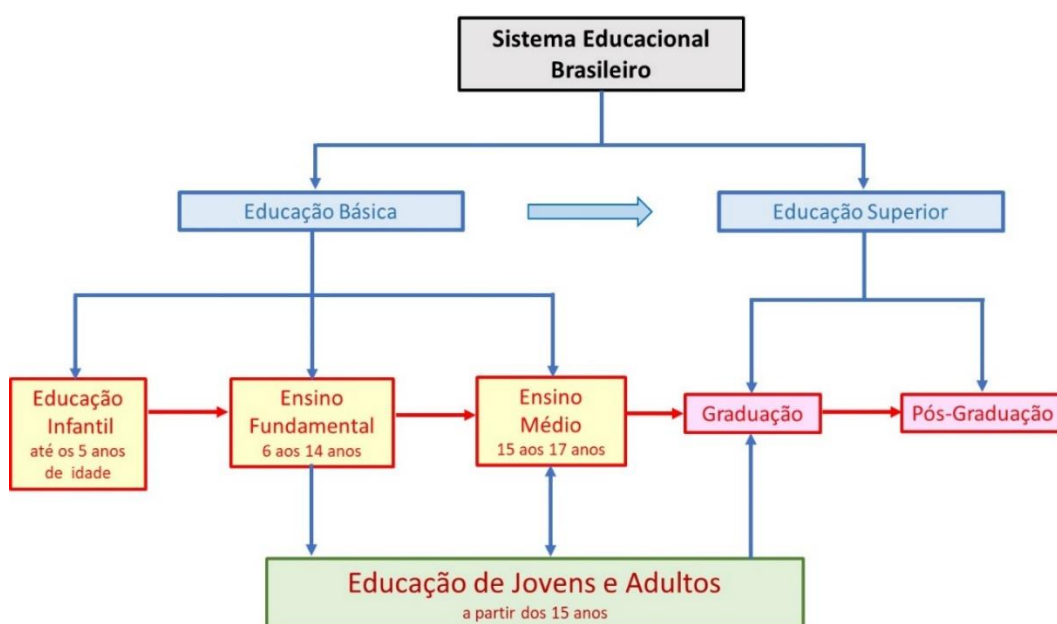
No contexto da globalização, em que organismos internacionais, como a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) atuam diretamente na ampliação das oportunidades educacionais das populações de países em desenvolvimento, considera-se a EJA como uma questão de ordem mundial (Kendall, 2012; Rizvi, Lingard, 2012). Os dados brasileiros indicam a necessidade de ações urgentes no campo da EJA por parte do Governo visando incluir essa população de adultos com baixos nível de alfabetização numa sociedade cada vez mais tecnológica e complexa.

Tem-se, a seguir, um organograma mostrando a estrutura da educação brasileira, nele consta 2 tipos de oferta da Educação no Brasil, a Educação Básica (obrigatória) e a Educação Superior e, a partir delas, os níveis de ensino e modalidades. A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino, transitará por todos eles (Figura 1).

3.2 Estrutura da Educação Brasileira e a Educação de Jovens e Adultos

O Sistema de Educação no Brasil é regido pela Constituição Federal de 1988, pela LDB 9.394/96 e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1996, 2001, 2014). São essas leis que conduzem, em regime de colaboração⁹, os Governos federal, estaduais e municipais, dando os direcionamentos de como deverá funcionar o ensino brasileiro. Ele se estrutura da seguinte forma: a Educação Básica, na qual estão os níveis da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; e Educação Superior com Graduação e a Pós-graduação (Figura 1).

Figura 1 – Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro



Fonte: elaboração da autora (2023).

De acordo com a Figura 1, a Educação Básica apresenta 3 etapas de ensino, a Educação Infantil, que inicia mesmo antes de completar 1 ano de idade e a criança poderá ir para a creche ficando lá até os 4 anos, após vai para a pré-escola aos 5

⁹O regime de colaboração é uma estratégia usada com o propósito de solução de um mesmo problema conjuntamente entre a União, os Estados e os Municípios.

anos de idade. Em seguida, tem-se o Ensino Fundamental a partir dos 6 anos de idade com a duração de 9 anos. Neste nível de ensino, o primeiro ano é compreendido como o da alfabetização e a preocupação gira em torno de ensinar ao aluno, principalmente, a ler, a escrever, bem como elementos da matemática (Brasil, 2013).

Finalizando as etapas da Educação Básica, tem-se o Ensino Médio, que o aluno poderá iniciar a partir dos 15 anos de idade, finalizando-o no período de 3 anos. A gratuidade e obrigatoriedade pela educação começa a partir dos 4 anos de idade e finaliza aos 17 anos. De acordo com a CF/88, é um direito de todo o indivíduo à educação e, também, obrigatório o oferecimento dela pelo Estado (Brasil, 1988, 2001; 2013).

Como demonstrado, ainda na Figura 1, apresenta-se a Educação Superior, a qual pode ser ofertada tanto pelo Governos estaduais quanto Governo federal, além da iniciativa privada. Ela é composta pela graduação, que tem cursos em média de 3 a 5 anos de duração e a Pós-graduação com cursos *Lato Sensu* (Especializações) e *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado), variando o período dos cursos ofertados. Mas, em geral com duração de 2 a 4 anos.

Em relação à EJA, como uma modalidade do ensino, pode-se dizer que ela transita pelos 2 níveis de ensino, o Fundamental e o Médio (Brasil, 1996). Concluído o Ensino Médio, o egresso da EJA poderá realizar algum curso da Educação Superior. Somente após 4 anos da LDB 9394/96 e muita mobilização de diversos setores da sociedade, foi elaborado um documento que pudesse orientar a EJA em relação à sua organização e funcionamento: são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA). Nela estão contidas informações importantes orientando sobre a conduta das Instituições Educativas, estas seguindo os preceitos legais supracitados e de acordo com as orientações das etapas da Educação Básica (Brasil, 2000).

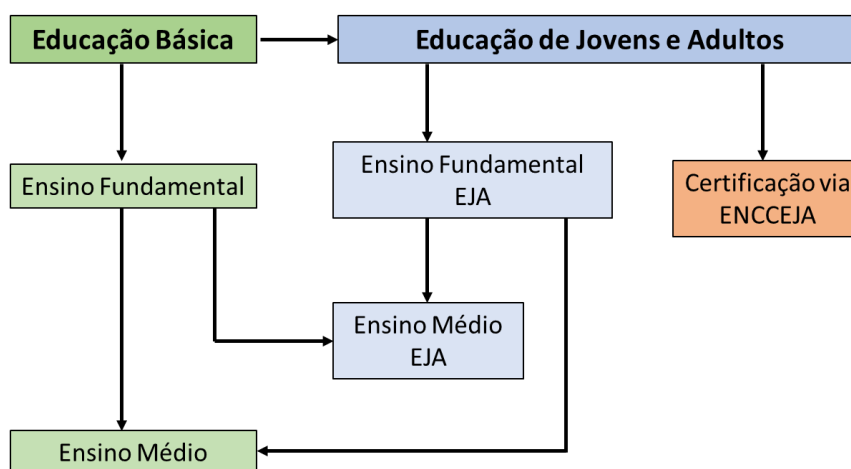
A idade mínima para entrada na EJA no Ensino Fundamental é de 15 anos. Ela poderá ser realizada de 2 formas: sequencial ou através de ciclos semestrais. Em um semestre, por exemplo, é ofertado o quinto e o sexto ano, finalizado no outro semestre com sétimo e oitavo anos, isso no ensino fundamental. Para aqueles que estão em processo de alfabetização, não sabem ler e escrever, há uma turma específica chamada de primeiro segmento, mas não são em todas as escolas que ela

é ofertada. Às vezes o aluno é colocado em uma turma de quinto ano. À escola é reservado o direito de uma avaliação para aceleração do estudo e a partir de um teste o aluno poderá ou não avançar de ano escolar (Brasil, 2013).

O Ensino Médio para a EJA funciona da mesma forma que o Ensino Fundamental e, também, é ofertado pelos Institutos Federais através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Nesse Programa, os jovens e adultos obtêm uma certificação de Ensino Médio e Técnico em um mesmo diploma. A idade mínima para a entrada na modalidade de ensino em nível Médio é de 18 anos (Brasil, 2006, 2010).

Para a conclusão dos Ensinos Fundamental e/ou Médio pela EJA, há duas maneiras de obter a certificação. Na primeira, o aluno poderá se matricular na turma da EJA na Instituição Educativa escolhida cursando os semestres e cumprindo todos os requisitos exigidos, por exemplo, a frequência mínima e aprovação nas disciplinas, conforme Figura 2. Desse modo, o indivíduo não apenas obtém a certificação, mas, interage com outras pessoas da Instituição Educativa. O processo de aprendizagem, portanto, também acontece na interação com os professores colegas e comunidade escolar.

Figura 2 – Funcionamento e Certificação da EJA no Brasil



Fonte: elaboração da autora (2023).

Como outra forma de obter o diploma, o estudante pode fazer um teste oferecido pelo Governo Federal chamado de Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA). É prova única e não obrigatória, nela estão contidos os assuntos relacionados ao nível de ensino para o qual o aluno se inscreveu. Neste exame é cobrado uma taxa de inscrição e é ofertado uma vez ao ano através de um edital. Após o resultado da prova o candidato, não sendo aprovado, poderá realizar o ENCCEJA quantas vezes for necessário, até sua aprovação. Passando na prova, o aluno conclui ou o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio (BRASIL, 2003).

Um fato significativo de se observar em relação ao funcionamento da EJA no Brasil, na Figura 2, é que a pessoa jovem e/ou adulta poderá cursar, por exemplo, o Ensino Fundamental, sem ser na modalidade EJA e, depois, concluir a Educação Básica no Ensino Médio na EJA. Da mesma forma, em sentido contrário, poderá acontecer da pessoa ter realizado o Ensino Fundamental na EJA e concluir o Ensino Médio sequencial. A pessoa adulta também poderá não ter cursado nenhum nível de ensino e, mesmo assim, fazer o ENCCEJA, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. Para esses níveis de ensino da EJA existem poucos cursos preparatórios para a realização do exame.

3.3 Financiamento da EJA no Brasil a partir da LDB 9.394/96

No sistema federativo Brasil, a União mantém maior influência sobre questões como educação, saúde e segurança, quando comparado com o sistema federativo dos Estados Unidos (Castro Jr., 2024). Além disso, o Brasil tem uma tradição cultural e jurídica em estabelecer nas leis os direitos e deveres do Estado. Nesse sentido, a LDB/96 (Brasil, 1996), no que diz respeito à EJA estabelece que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...] VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades

adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (LDB, Art. 4º, Inc. VII, 1996).

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 (LDB, Art. 37, 1996).

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (LDB, Art. 37, § 1º 1996).

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (LDB, Art. 38, 1996).

O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [...] II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados (LDB, Art. 87, § 3º, 1996).

A EJA é, portanto, “uma modalidade da Educação Básica que visa a oferta do ensino para as pessoas que, em geral, por motivos de natureza socioeconômica, não puderam se inserir no sistema educacional ou concluir a escolaridade na idade constitucionalmente prevista” (Cruz *et al.*, 2023). Após a LDB, o financiamento do ensino público foi regulado inicialmente pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006, e depois pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em vigor desde 2007.

O FUNDEF foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997. De acordo com Cruz *et al* (2023), o FUNDEF

desestimulou o atendimento da EJA ao priorizar o Ensino Fundamental comum. Como detalha Carvalho (2014, p.636):

A Emenda Constitucional [...] que instituiu o Fundef [...] suprimiu, das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988, o artigo que responsabilizava o governo e a sociedade civil por erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental num prazo de dez anos. Com isto, os recursos para a EJA ficaram prejudicados, ainda mais devido ao veto presidencial, que excluiu as matrículas da EJA do cômputo geral das matrículas que poderiam fazer jus aos recursos do Fundef [...]. Este veto, na realidade, gerou uma situação capciosa: entendemos que não havia nenhuma barreira para o uso dos recursos deste fundo na EJA, o que não podia era computar suas matrículas para o recebimento de recursos. Ao desconsiderar as matrículas da EJA no repasse de verbas, o Fundef marginalizou ainda mais a educação oferecida à população jovem e adulta, mantendo o descaso com que esta modalidade de ensino tem sido tratada pelo poder público (Carvalho, 2014, p. 636).

Gouveia (2008) compilou os gastos dos Estados com EJA em 2006, último ano do FUNDEF, encontrando que apenas em 4 Estados os gastos com a EJA ultrapassaram 10% dos recursos do Fundo, sendo que a média de gastos da maioria dos Estados ficou em 4%.

A omissão da EJA no FUNDEF levou o Governo federal a instituir Programas Suplementares custeados com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os Programas Suplementares “são programas e ações educacionais de adesão voluntária que auxiliam a manutenção e o desenvolvimento da educação em níveis ou modalidades específicas” (FNDE, 2023). Os Programas destinados à EJA são: Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

Segundo o Ministério da Educação do Brasil (MEC), “o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado em 2003 com o objetivo de promover a superação do analfabetismo tendo seu último ciclo ocorrido em 2016”, e foi retomado com novo formato a partir de 2022 com nova edição do Decreto nº 10.959. Por sua vez, o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA) foi instituído pela Lei 10.880 de 2004, com o “objetivo de ampliar a oferta de vagas na Educação Fundamental pública de jovens e adultos, em cursos

presenciais com avaliação no processo, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal”, sendo que:

O valor da assistência financeira será estabelecido em ato do Ministro de Estado da Educação e terá como base: o número de estudantes atendidos exclusivamente na educação de jovens e adultos nos estabelecimentos públicos de ensino, cujas matrículas ainda não tenham sido computadas no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (Lei 10.880, Art. 3º § 1º, Inc. I, 2004).

De acordo com Carvalho (2014), o FUNDEB foi instituído pela Lei 11.494 de 2007 e:

Ao incluir todas as etapas e modalidades que compõem a educação básica, o Fundeb acabou favorecendo a EJA, que resultou, portanto, inclusa neste novo fundo, algo que não ocorria antes [...] ter-se-ia, a partir deste momento, uma garantia de recursos para os municípios ou estados que resolvessem cumprir com suas obrigações e manter ou abrir novos cursos de EJA, em todo o país (Carvalho, 2004, p.636).

Porém, Carvalho (2014) argumenta que a distribuição dos recursos do FUNDEB não estimulou o investimento dos estados e municípios nessa modalidade, pois:

[...] quanto ao tratamento dado à EJA, dois pontos foram veementemente questionados na regulamentação deste fundo: 1) a limitação de um percentual máximo de quinze por cento dos recursos do Fundeb para esta modalidade de educação e 2) a fixação do fator de ponderação atribuído à EJA, de 0,7 do valor de referência estabelecido às séries iniciais do ensino fundamental ‘regular’ urbano, no ano de implantação do Fundeb, menor dentre todas as etapas e modalidades da educação básica (Carvalho, 2004, p. 637).

Por seu turno, Cruz *et al.* (2023) relatam que o Estado do Piauí foi penalizado por ter investido mais de 15% dos recursos do FUNDEB entre os anos de 2017 e 2020, mediante a redução do valor médio por aluno.

O fenômeno não se restringiu à rede estadual, ficando evidente que ganhar ou perder, na lógica da trava do Fundeb para a EJA, está relacionado com a prioridade dada pela rede às etapas e/ou modalidades impactadas pelo problema. Os governos que mais investiram em EJA e menos no atendimento na educação infantil tiveram maiores perdas, fato que ocorreu, principalmente, nos menores municípios do Estado [...] O estudo permitiu concluir que a trava de (15% de gastos com a) EJA coloca em oposição as etapas e modalidades presentes no Fundeb e desconsidera as realidades locais, denotando perversidade na política de financiamento e negação de princípios constitucionais que asseguram que a educação é um direito de todos e dever do Estado, devendo ser ofertada com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, inclusive para os que foram excluídos do sistema. Desta forma, a justificativa da existência de valores anuais por aluno do Fundeb para a EJA menores do que o mínimo definido nacionalmente revela explicitamente a negação do direito educacional da população jovem e adulta (Cruz *et al.*, 2023, p. 16).

O FUNDEB permanente foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 108/2020 e regulamentado pela Lei n.º 14.113/2020. Foram mantidos os índices de ponderações da matrícula de 0,80 para EJA avaliação no processo e de 1,20 para EJA integrada à educação profissional. Entretanto, o teto de gastos com a EJA de 15% foi eliminado, o que, segundo Cruz *et al.* (2023, p. 16), constitui “um grande avanço para estimular a oferta (de EJA) no país, fazendo surgir novas esperanças para a população jovem e adulta de que seu direito humano à Educação seja assegurado”.

Está claro que a política brasileira para a EJA é formulada e controlada pelo Governo federal, o qual repassa as verbas de acordo com um orçamento e legislação restritivos, que termina por desestimular o investimento dos Estados e Municípios na modalidade. A EJA fica concentrada no sistema educacional público e funciona normalmente como um apêndice da educação básica, apesar da enorme necessidade de investimento na modalidade, como assinalado pelos resultados do INAF.

Apresentar-se-á, seguir, um breve histórico da EJA nos Estados Unidos, bem como um organograma descrevendo como funciona o sistema educacional estadunidense, detalhando sua estrutura e como a EJA se enquadra nesse cenário.

3.4 Histórico da Educação de Jovens e Adultos nos Estados Unidos

Acredita-se que países desenvolvidos e em desenvolvimento revelam níveis elevados de Educação entre suas populações, uma vez que o nível educacional é um dos fatores determinantes para o avanço socioeconômico de um país. Entretanto, Brasil e Estados Unidos apresentam número alto de adultos com baixos níveis de alfabetização, e enfrentam desafios semelhantes para inclusão social e econômica dessa parcela da população.

Enquanto o Brasil possui uma população miscigenada que compartilha a mesma língua e basicamente a mesma herança cultural, os EUA apresentam uma população separada por etnias que possuem características culturais próprias, sendo os afro-americanos, basicamente descendentes dos escravos africanos e imigrantes da África, e a comunidade hispânica, formada por imigrantes de países da América Latina e seus descendentes, os casos mais representativos, sendo 18,9% e 12,6% da população (USAFACTS, 2022).

Embora ambos os países tenham sido colonizados a partir do século XVI, possuindo uma população indígena nativa e apresentado vários movimentos migratórios acolhendo diversos povos europeus e africanos escravizados, os dois países tiveram contextos históricos de desenvolvimento bem diferentes (Davidson, 2016; Prado Júnior, 2000). Enquanto no Brasil tivemos basicamente colônias de exploração dos recursos naturais até a chegada da família real em 1808, nos EUA colônias de exploração e de povoamento coexistiram desde o início da colonização. Além disso, o Brasil foi colonizado quase que uniformemente por portugueses, enquanto os EUA foram formados por colônias de ingleses (que se tornaram independentes dando origem ao país), mas também por territórios ocupados inicialmente por espanhóis e franceses (Davidson, 2016).

De acordo com Di Pierro (2013a), a educação de adultos nos EUA também remonta ao período colonial e, inicialmente, teve um direcionamento bem parecido com o do Brasil porque estava vinculada à religião, ou seja, ao estudo da Bíblia com o objetivo de evangelização. Em vista disso, e de acordo com o contexto histórico, é visível que ambos os países, inicialmente, tinham a mesma preocupação: apenas tornar e manter os indivíduos seres passivos e controláveis.

Roumell, Salajan e Todoran (2018) fazem uma apreciação do contexto histórico e político da EJA nos EUA de 1862 até 2014. Segundo estas autoras, as instituições de EJA foram historicamente mais flexíveis e temporárias do que aquelas da Educação Básica, refletindo a diversidade política e social inserida na política educacional para esse segmento.

Em geral, para Roumell, Salajan e Todoran (2018), a política para a EJA foi orientada como reação às crises econômicas e, frequentemente, para servir de estímulo para a economia nos EUA. Desse modo, enquanto a política educacional para Educação Básica e Superior foi desenvolvida e controlada pelos interesses das comunidades locais e dos Estados, a educação de adultos foi um interesse federal estabelecido no início dos anos de 1900. E muitos dos maiores e mais importantes programas na área foram criados pelo governo federal ou financiados por ele, o que distingue a política educacional da EJA do restante do país, em termos nacionais¹⁰.

Os Estados Unidos é um país federativo, onde cada estado rege suas próprias leis, entretanto, em relação à Educação existe, em linhas gerais, uma orientação comum quanto à sua estrutura. Isso não se pode dizer quanto à EJA, pois os estados e municípios são livres para oferecê-la. No entanto, o Governo federal financia instituições não governamentais que oferecem EJA.

Ainda de acordo com Roumell, Salajan e Todoran (2018), o conceito utilizado nos EUA para a EJA, nos Programas de Governo, é o que diz respeito às práticas e processos dos alunos adultos, os quais são considerados sujeitos pedagógicos. E isto independe da sua condição socioeconômica, seu nível de escolaridade, sua idade e onde as práticas educativas acontecem. Acrescenta-se a este entendimento o conceito dado para a educação de adultos por Elish-Piper (2007, p.15).

¹⁰ Sobre a história dos Estados Unidos ver: LEPORE, Jil. **Estas verdades:** a história da formação dos Estados Unidos. Tradução de André Czarnobai e Antenor Savoldi Jr 1 ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

A alfabetização de adultos é uma questão importante enfrentada pelos Estados Unidos, assim como pelo resto do mundo. Ter uma cidadania alfabetizada é essencial devido às crescentes demandas por alfabetização na vida cotidiana e no local de trabalho. Embora existam muitas definições concorrentes de alfabetização de adultos, o principal objetivo dos esforços de alfabetização de adultos é que os adultos leiam, escrevam e falem inglês; calcular; e resolver problemas no nível necessário para atingir metas, funcionar no trabalho e desenvolver todo o seu potencial (Elish-Piper, 2007, p. 15, tradução nossa).

A partir desse conceito, e de acordo com Elish-Piper (2007), percebe-se que para os EUA a orientação para a alfabetização de adultos gira em torno, principalmente, de 3 pontos: saber ler, escrever e falar a língua materna. Desse modo, com esses elementos, o adulto terá como resolver problemas do dia a dia, complicações e demandas em relação ao trabalho e, ainda, terá condições para desenvolver o seu potencial na vida pessoal e profissional.

Para uma melhor compreensão de como se deu o processo histórico da EJA nos EUA, Roumell, Salajan e Todoran (2018) analisaram três momentos distintos observando as mudanças na localização, densidade, intensidade, foco e enquadramento das políticas, os quais estão organizados em três momentos distintos.

No primeiro momento, a EJA foi pensada para melhorar as Forças Armadas e a Economia (1850 – 1950). Este é marcado pela ênfase no progresso econômico e na reconstrução do período pós – Primeira Guerra, que direcionaram o enquadramento da política de EJA em termos utilitários e pragmáticos. No entanto, devido às múltiplas necessidades em sobrepor os setores sociais e econômicos afetados por essa fase tumultuada de desenvolvimento da história do país, o foco das políticas subsequentes é bastante difuso, dados os domínios concorrentes que o Governo Federal estava tentando abordar. Considerando a aparente intenção que este Governo tinha que se estabelecer como o principal *locus* para iniciar e supervisionar a EJA em âmbito nacional nos EUA.

Em consequência, a densidade de ações parece relativamente grande para o período, de forma que o Governo tentou conectar vários domínios destas a partir da legislação da EJA. Contudo, dado o caráter incipiente e indefinido da política voltada para esse campo de atuação, particularmente durante suas primeiras cinco décadas

de desenvolvimento, a alocação financeira parece apontar para uma falta inicial de intensidade de ações, embora compensadas pelas prioridades claramente formuladas.

No início da década de 1900, houve várias iniciativas com o propósito de alfabetizar os adultos americanos, algumas delas financiadas por missionários. Como exemplo de experiência de educação para adultos, houve a da superintendente escolar do estado de Kentucky, Cora Stewart. Ela iniciou com classes de aula à noite para soldados e, além disso, construiu seu próprio material didático, o qual focava na linguagem básica, história, civismo, agricultura, vida rural e higiene. Seu material foi disponibilizado para cerca de 50.000 soldados americanos tal iniciativa serviu de modelo para outros Estados dos EUA (Elis-Piper, 2007).

Continuando com Roumell, Salajan e Todoran (2018), o segundo momento foi o da era para compensação e equalização das oportunidades econômicas (1960 – 1990). Esta época foi marcada por um aumento significativo no alcance, densidade e intensidade dos Programas da EJA nos EUA, que foram estabelecidos por direito próprio. A realocação de tais Programas na Secretaria de Educação (do Governo federal) e sua integração em uma política e legislação educacionais mais amplas também marcaram uma mudança de foco rumo à melhoria da inclusão social e maior apoio à aprendizagem, além do sistema escolar convencional. Uma visão geral da legislação educacional das décadas de 1960 e 1970 revela uma progressão lenta, mas constante, da legislação federal para lidar com a emergente complexidade e questões da sociedade numa economia em rápida transformação.

O terceiro momento foi a era da integração das agências do Governo e da prestação de contas (final dos anos 1990 - 2014). Na virada do século, essa era do desenvolvimento dos programas de EJA indica um processo de amadurecimento na integração dos domínios das políticas, com objetivos que se fundem em uma legislação intrincada, complexa e multifacetada localizada em polos conectados dentro da burocracia da EJA (Roumell; Salajan; Todoran 2018).

O foco e o enquadramento da nova legislação se refletiram na visão de desenvolvimento do capital humano em que as necessidades econômicas do país estavam inegavelmente ligadas ao sucesso dos programas de educação e emprego,

visando ajudar jovens e adultos a se tornarem capacitados para o mercado de trabalho.

Ainda de acordo com Roumell, Salajan e Todoran (2018), fora dessa orientação filosófica, surgiu uma densa e entrelaçada malha de prioridades políticas que integravam programas em larga escala, abrangendo o ensino superior e de adultos, com iniciativas auxiliares orientadas à carreira ou mercado de trabalho, em uma abordagem, aparentemente, coerente, para unificá-los sob a égide da competitividade econômica e da modernização.

À medida em que a legislação da EJA se tornou cada vez mais complexa e integrada ao longo do tempo, a intensidade dos mecanismos de implementação de políticas aumentou em conjunto, expressa pelas fórmulas elaboradas para alocação de recursos humanos, estruturas administrativas e de financiamento.

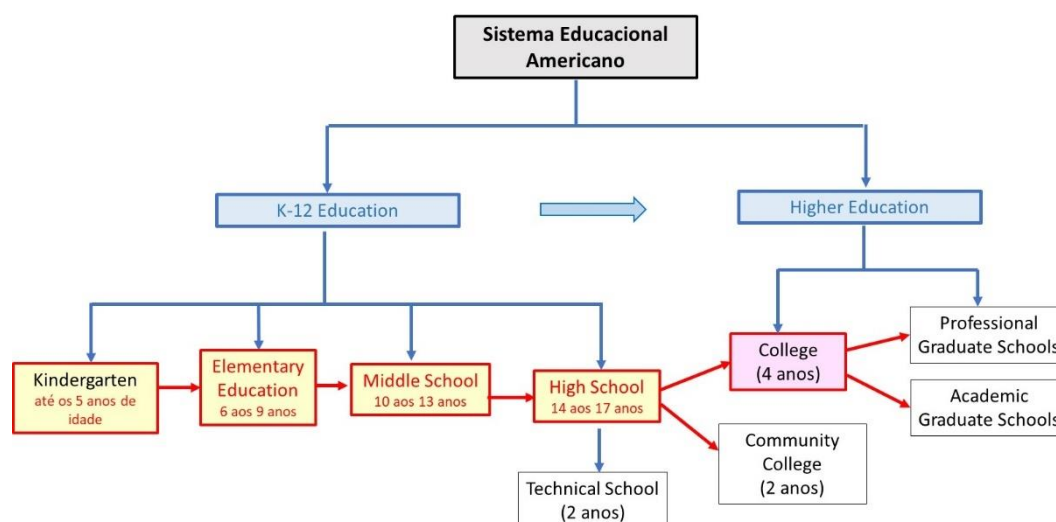
Assim, este apanhado histórico ajuda a compreender os direcionamentos dados à EJA e os resultados educacionais a partir dessa condução. É percebido que, tanto nos EUA como no Brasil, os mecanismos usados, na maioria das vezes, nos encaminhamentos das políticas educacionais para essa modalidade de ensino, estão vinculados ao fator político e econômico como uma forma de controlar tais políticas e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno adulto. Desse modo, direcionam o que eles, Governos, pensam que seja importante para os alunos-adultos aprender e não necessariamente, o que os alunos-adultos desejam ou precisam aprender (Freire, 1997).

3.5 Estrutura da Educação Estadunidense e a Educação de Adultos

O Sistema Educacional público estadunidense é financiado por meio de impostos locais e estaduais. Em regra geral, a maioria dos estados americanos requer como início da Educação escolar o *kindergarten*. Em outro nível na estrutura do sistema educacional, conforme Figura 3, tem-se a *Elementary Education*, depois a *Middle School* seguida da *High School*, estes 4 níveis de ensino compõem K-12 Education, que corresponde a Educação Básica no Brasil. Por último, tem-se *Higher*

Education, o qual pode ser realizado de diversas formas como no *Community College*, no *College*, na *Professional Graduate School* e no *Academic Graduate Schools*.

Figura 3 – Estrutura do Sistema Educacional Estadunidense



Fonte: elaboração da autora (2023).

O Sistema escolar estadunidense inclui escolas públicas, privadas e religiosas. As escolas públicas são financiadas pelos impostos locais e estaduais. Já os estudantes das escolas privadas, em contraste, normalmente têm que pagar mensalidades. Embora a administração das escolas públicas e privadas seja diferente, a estrutura de muitas delas é relativamente a mesma.

Brandt (1999) descreve toda estrutura e funcionamento do sistema educacional estadunidense, que são apresentados em conformidade com suas informações e disposto na Figura 3. A educação obrigatória nos Estados Unidos começa em torno dos 6 anos de idade, e as crianças podem deixar a escola, em média, aos 16 anos em mais da metade dos estados, embora isso seja desencorajado, exigindo-se a permissão dos pais.

O primeiro ano da educação na maioria dos sistemas é o Jardim de infância (*kindergarten*). As regras variam entre os estados, mas, em geral, as crianças

começam no Jardim de infância em torno de 5 a 6 anos de idade. Antes disso, alguns pais enviam os seus filhos para a pré-escola (*nursery school*), entretanto, isto não é obrigatório e nem gratuito, na maioria dos casos/ estados/ cidades. As crianças são introduzidas em um ambiente social e aprendem habilidades básicas de coordenação na pré-escola. Elas vão para a escola pela metade do dia, ou de manhã ou à tarde, e, além de aprender como interagir socialmente, são introduzidas às habilidades básicas de leitura e escrita.

A Escola Elementar (*elementary school*) usualmente inclui as turmas do 1º ao 5º ou 1º ao 6º anos. Os estudantes da escola elementar têm só um professor ao longo do dia e são ensinados assuntos básicos de matemática e ciências, língua materna, algumas vezes arte, música e língua estrangeira.

As turmas do 6º ao 8º (ou 7º ao 9º) anos são alojadas em diferentes prédios das turmas de menor idade e são chamadas de Escola Intermediária (*middle school* ou *junior high school*). Este período é considerado parte da educação secundária americana. Os estudantes têm um currículo obrigatório definido por cada estado. Em geral, as disciplinas incluem inglês, matemática, educação física, ciências gerais, e estudos sociais. Podendo ser feito, também, disciplinas eletivas como língua estrangeira, artes manuais ou economia doméstica.

A Escola Superior (*high school*)¹¹ começa no 9º ano ou 10º ano. O currículo inclui disciplinas preparatórias para a Universidade (inglês, matemática, ciências e língua estrangeira) ou disciplinas vocacionais (mecânica automotiva, carpintaria, desenho), dependendo dos interesses do estudante. E eles, de qualquer ano do *high school*, também devem escolher várias disciplinas eletivas.

Atividades extracurriculares são muito populares entre os alunos do *high school*, tais como: banda, coral, esportes, jornal, clubes de debates, teatro etc. A participação nestas atividades é considerada uma parte importante na socialização dos alunos. O propósito delas é o de ajudar os estudantes a desenvolverem o

¹¹ O *High School* corresponde aproximadamente ao Ensino Médio brasileiro. Fazendo uma reflexão sobre o termo em si e a estrutura do sistema educacional estadunidense, percebeu-se oportuno traduzir, literalmente, *High School* por Escola Superior. O entendimento foi que *High School* sugere o término de um ciclo da vida, sem a necessidade de um outro nível de ensino posterior, como se o indivíduo já houvesse atingido o nível desejável de educação para contribuir ativamente na sociedade. Eventualmente pode-se obter um nível “mais alto de educação”, a *Higher Education*. Em português, o Ensino Médio, lendo-se literalmente a palavra, seria uma educação incompleta, que precisa de continuidade, ou seja, da posterior “educação superior”.

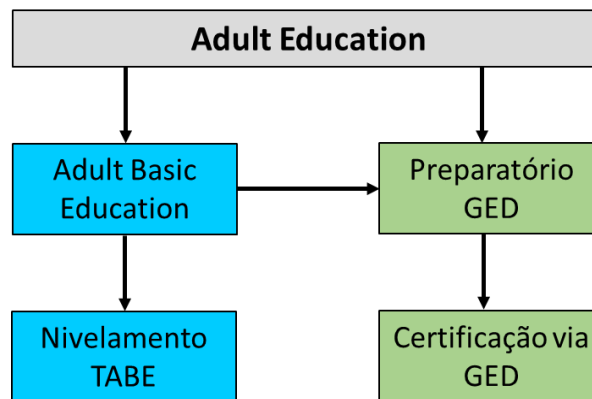
sentimento de “espírito escolar”. Os clubes escolares se autofinanciam através de atividades para levantamento de fundos.

A EJA nos Estados Unidos não é ofertada nas escolas e nem é um ensino obrigatório. Entretanto, existem Instituições Educativas como os *Literacy Institutes* e os *Literacy Centers*, que ofertam a EJA de 3 formas. Primeiro, com turmas de alunos nos níveis mais baixos de Literacia que apresentam dificuldades na aprendizagem, para que estes possam conviver melhor na sociedade e ajudar os filhos nas tarefas escolares. Segundo, com turmas preparatórias para o exame *General Education Development* (GED). Por último, com turmas do ensino de inglês para os imigrantes.

Na maioria das vezes, segundo Kruidenier, Macarthur e Wrigle (2010), para se conseguir um trabalho nos EUA é necessário ter o diploma do *High School* ou o diploma de equivalência geral através do exame GED. Além dessas formas de se obter a certificação, o adulto poderá realizar o *Test of Adult Basic Education* (TABE), que é um teste padronizado amplamente utilizado na Educação Básica de Adultos, que fornece informações sobre pelo menos dois aspectos da leitura: compreensão e vocabulário (Figura 4).

O GED e o TABE são testes com orientações diferentes, embora a aplicabilidade deles seja, na maioria dos casos, para o mesmo fim, este último seria para conseguir um emprego melhor. Enquanto no GED estão contidos todos os conhecimentos adquiridos no decorrer *K12 Education* e sua certificação corresponde a algum nível de ensino para o qual o candidato se inscreveu, *Elementary School ou High School*, para o TABE, por outro lado, as questões estão direcionadas à vida do aluno e não resulta em uma certificação, mas em um documento que poderá servir como um requisito exigido para uma vaga de emprego (Kruidenier; Macarthur; Wrigle, 2010).

Figura 4 – Funcionamento e Certificação da EJA nos Estados Unidos



Fonte: elaboração da autora (2023)

Vale ressaltar que o adulto que obteve a certificação da *Elementary School* somente poderá estudar na *High School* caso tenha a idade de 15 ou 16 anos e passe na avaliação elaborada pela escola para saber o nível de conhecimentos necessários para continuar a sua formação no ensino tradicional. Este procedimento não é regra geral e dependerá do regimento escolar e das orientações que são dadas às escolas pelo Estado onde a pessoa estiver residindo.

3.6 História Legislativa da Educação de Adultos Estadunidense

Os Estados Unidos também estabelecem leis que regem e financiam a Educação de Adultos com recursos públicos tendo auxílio do Governo federal. Di Pierro (2018, p. 4) esclarece que:

no início do século XX e durante a 1ª Guerra Mundial, a EJA operou também como estratégia de assimilação dos imigrantes e difusão do americanismo, de preparação da força de trabalho e das tropas, o que levou ao progressivo engajamento de agências governamentais a esse campo educativo, que até então fora conduzido principalmente por organizações da sociedade civil (Di Pierro, 2018, p.12).

Assim, continua Di Pierro (2018, p.12):

a configuração da educação de jovens e adultos nos EUA deriva, de um lado, de seu antigo enraizamento na densa rede associativa da sociedade civil e, de outro, na progressiva consideração da temática como questão de interesse público e objeto de políticas governamentais, assumida em momentos críticos de emergência e crise econômica e social [...] (Di Pierro 2018, p. 12).

Em 1955, a Secretaria de Educação¹² do Governo dos Estados Unidos estabeleceu uma Seção de Educação de Adultos. Em 1964 foi criada a Lei da Oportunidade Econômica (*Economic Opportunity Act*), com o foco em pessoas maiores de 18 anos cuja falta de habilidade em escrita e leitura constituíam um sério problema na obtenção e manutenção de emprego. O Título II-B da Lei autorizava verbas federais para programas¹³ de educação básica de adultos. Basicamente, os estados deveriam se qualificar para receber os recursos federais a partir de planos de trabalho a ser analisados pelo Governo federal, o qual arcaria com 90% dos custos envolvidos (*U.S. Department of Education*, 2013).

Em 1966, o Congresso aprovou a Lei da Educação de Adultos (*Adult Education Act*) como uma emenda (Título III) à Lei da Educação Básica e Secundária (*Elementary and Secondary Education Act* – ESEA). A Lei de 1966 foi o marco mais importante na história da política pública americana na área de Educação de Adultos (Rose, 1992). Acrescenta-se que:

O propósito desta legislação foi encorajar e expandir os programas de educação básica para capacitar adultos a superar limitações de linguagem em inglês, melhorar sua educação básica preparando para o treinamento ocupacional e emprego mais rentável, e tornar-se cidadãos mais produtivos e responsáveis (*U.S. Department of Education*, 2013, p. 38, tradução nossa).

¹² *U.S. Office of Education*, sem status de Ministério.

¹³ Ver definição de *Programs* na seção 2.

A Lei de Educação de Adultos de 1966 concedeu autoridade de aprovação dos Programas para a Secretaria de Educação, expandiu os programas direcionados para os adultos com limitada proficiência em inglês, autorizou verbas para projetos experimentais e para treinamento de professores (entre 10 e 20%), e estabeleceu Comitê Nacional de Aconselhamento para Educação de Adultos (*National Advisory Council on Adult Education*). Em 1979 foi estabelecido o *Department of Education* (com status de Ministério) com orçamento total de 14,1 bilhões de dólares, sendo 90,8 milhões destinados para os programas de Educação de Adultos dos Estados (apenas 0,64% do total) (*U.S. Department of Education*, 2013).

De acordo com Rose (1991), emendas dos anos 1970 mudaram a definição de adultos para maiores de 16 anos e expandiram a elegibilidade para aqueles que não receberam o ensino secundário, além de mudar o foco do nível de escolaridade para a níveis de Literacia. Em 1988, a Lei da Educação de Adultos foi renovada com aumento de fundos federais e inclusão de verbas para locais de trabalho e ensino de inglês como segunda língua para imigrantes.

O esforço legislativo continuou em 1991 com a aprovação da Lei Nacional de Literacia (*National Literacy Act*). A Lei forneceu verbas para pesquisa e maior financiamento, aumentou a coordenação dos Programas de Literacia de Adultos e fundou o Instituto Nacional para Literacia¹⁴ (Rose, 1992). Nesta época, Rose (1991) afirma que existia divergências entre os objetivos dos Estados e do Governo federal, a maioria dos Estados não tinha legislação garantindo a Educação de Adultos, e não existia boa coordenação entre as Instituições para a sua oferta.

O ano de 1998 trouxe uma grande mudança na direção e no apoio à Educação e Literacia de Adultos nos Estados Unidos. Com a aprovação da Lei de Investimento na Força de Trabalho (*Workforce Investment Act*), teve início a reforma do diversificado e complexo sistema de ensino básico para adultos (*U.S. Department of Education*, 2013, p. 24). O Título II da Lei se referia à Educação de Adultos e Literacia da Família (*Adult Education and Family Literacy Act* - AEFLA) com 4 capítulos e 19 sessões.

¹⁴ *National Institute for Literacy* foi estabelecido em 1991 e fechado em 2010 por não provisionamento de recursos.

O objetivo do Título II era criar uma parceria entre o Governo federal, estados e municípios para fornecer, em uma base voluntária, serviços para a educação da Literacia de adultos. Esses serviços destinavam-se a ajudar os adultos a alfabetizarem-se e obter o conhecimento e as habilidades necessárias para o emprego e a autossuficiência. Outro propósito foi ajudar os pais adultos a obterem competências educativas para se tornarem parceiros plenos na educação de seus filhos, juntamente com a assistência aos adultos na conclusão do ensino secundário. Pela primeira vez na legislação federal, o termo “serviços de alfabetização familiar” foi incluído para auxiliar em fazer mudanças sustentáveis nas famílias através de atividades de alfabetização interativas (*U.S. Department of Education*, 2013, p. 26, tradução nossa).

De acordo com Di Pierro (2018, p. 10), a AEFLA

integrou em um único sistema as atividades de alfabetização e elevação de escolaridade com aquelas de capacitação e atualização profissional, e ampliou o acesso de organizações sociais sem fins lucrativos aos fundos federais.

Os Estados precisavam desenvolver em plano quinquenal e negociar com o Governo federal os níveis de desempenho acordados para cada um dos indicadores principais, os níveis de desempenho necessários deveriam ser expressos de forma objetiva, quantificável e mensurável, e mostrar continuamente melhoria de desempenho ao longo da vida do plano. Estados que ultrapassaram níveis de desempenho acordados para a Educação de adultos seriam elegíveis para receber subsídios de incentivo (*U.S. Department of Education*, 2013).

Em 2014, a Lei de Investimento na Força de Trabalho foi sucedida pela Lei de Oportunidade e Inovação da Força de Trabalho (*Workforce Innovation and Opportunity Act*). O Título II da Lei se refere à Educação e Literacia de Adultos, autorizando “serviços para auxiliar os adultos na melhoria de suas habilidades básicas, na conclusão de sua Educação secundária, e na transição para Educação pós-secundária” (Collins, 2022, p.11).

De acordo com *U.S. Department of Education* (2014, p.26), as principais mudanças para a Lei anterior foram:

- Aumento da coordenação de programas principais através da submissão de um Plano Estadual Unificado ou Plano Estadual Combinado,
- Estabelecimento de Medidas de Desempenho Comum para os programas principais,
- Fortalecimento do alinhamento entre educação de adultos, educação pós-secundária e empregadores,
- Apoio educacional para indivíduos presos,
- Estímulo para o estabelecimento de um sistema de educação de adultos local de alta-qualidade,
- Apoio às oportunidades de desenvolvimento profissional e modelos inovadores que aumentem os programas de educação de adultos,
- Promoção de atividades para melhorar a qualidade dos programas de educação de adultos (*U.S. Department of Education*, 2013, p. 26, tradução nossa).

Em resumo, desde a Lei da Oportunidade Econômica - 1964, passando pela Lei da Educação de Adultos - 1966, Lei Nacional de Literacia - 1991, Lei de Investimento na Força de Trabalho - 1998, até a Lei de Oportunidade e Inovação da Força de Trabalho - 2014, a legislação estadunidense aumentou gradativamente os recursos e o escopo dos Programas direcionados à Educação de Adultos.

O direcionamento da legislação federal sempre foi de determinar as prioridades do país na área, e de estimular os estados a investirem na Educação de Adultos fornecendo a maior parte dos recursos, mas exigindo contrapartidas no nível financeiro, organizacional, gerencial, monitoramento e avaliação, especialmente através dos planos estaduais quinquenais. Essa é uma prática de um Estado indutor de políticas educacionais que se utiliza das Leis para conduzir os Programas.

Em contrapartida, no caso brasileiro, o Estado é condutor desenvolvendo as políticas através dos Órgãos públicos fazendo parecer que cada um deles age de forma autônoma e democrática, no entanto, utiliza-se da legislação e dos Programas de governo para legitimar sua condução.

Diante do quadro histórico da EJA brasileira e estadunidense, fez-se necessário realizar um mapeamento de estudos acadêmicos para estabelecer um paralelo dos resultados obtidos com o que foi analisado neste estudo e colaborar com a reflexão sobre o que tem sido feito pela EJA. Portanto, a seção 4 abordará as pesquisas acadêmicas sobre EJA nos 2 países.

4 ESTUDOS ACADÊMICOS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Como parte importante desse trabalho fez-se um mapeamento de trabalhos acadêmicos direcionados à EJA no Brasil e nos Estados Unidos, com a intenção de conhecer a problemática e os questionamentos existentes sobre a EJA a partir de análises científicas baseadas em dados concretos, bem como a forma de tratamento dispensado aos problemas, com as reflexões e possíveis soluções.

4.1 Mapeando as Pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Considerando o escopo da pesquisa, o propósito foi o de mapear as pesquisas já realizadas sobre EJA relacionadas a Centros educativos e estudos comparados. Primeiramente, foram realizadas as buscas no Portal da CAPES/MEC no campo Catálogo de Teses e Dissertações usando os seguintes descritores: “Educação de Jovens e Adultos”; “Educação Comparada” e “Centros Educativos”. Utilizou-se o descritor “Centros educativos” em substituição à palavra “Instituição educativa” porque não se pretendia a abrangência para locais onde não tivesse como foco de ensino exclusivamente o atendimento à EJA.

Nesse levantamento foram identificados um número expressivo de dissertações e teses (mais de 10.000 num total 1.448.797 de documentos)¹⁵, nos mais variados focos na EJA, bem como para Educação em geral e fugindo do que a busca pedia, desconsiderando, inclusive, os 3 descritores. Havia trabalhos que não estavam relacionados nem à educação comparada e nem a centros educativos mostrando, desse modo, a inconsistência de dados, uma vez que a busca estava direcionada a um assunto específico.

A partir desse levantamento houve a necessidade de delimitar um pouco mais e acrescentar um item - Tese, ademais, havia outras etapas da pesquisa que exigiam igual ou maior atenção e que demandariam um tempo, provavelmente, maior, ou seja, um processo minucioso e necessário, mas bem trabalhoso e por isso o cuidado. Vale

¹⁵ O primeiro levantamento no portal da CAPES, foi realizado em setembro de 2020 e apresentou o número de 1.212.357 entre Dissertações e Teses. A pesquisa foi atualizada em setembro de 2022 e houve uma pequena alteração.

ressaltar que não é intenção desse trabalho fazer um levantamento de todas as pesquisas sobre EJA, mas saber se já foram realizadas pesquisas com as características que este trabalho se propõe, identificando as lacunas e, assim, cumprir o parâmetro de ineditismo.

Desse modo, optou-se apenas pela busca das Teses por apresentarem a mesma natureza desse trabalho, constituindo-se este como um critério de inclusão. Ainda no Portal da CAPES foi preciso refinar mais os resultados por esses itens: Tipo: Doutorado; Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas; Área Conhecimento: Educação, Área Avaliação: Educação, Área Concentração: Educação e, por último, Nome Programa: Educação.

Esse refinamento resultou em 6.596 Teses¹⁶ (Quadro 5) e, embora tivesse os descritores sinalizando o que se pretendia encontrar, percebeu-se na grande maioria dessas Teses pesquisadas, que o contexto não trabalhava o objeto de estudo que se tem em pauta. Verificou-se, também, que apesar de conter referência acerca da EJA o teor não abordava o objeto na íntegra, mas de Educação com outros focos, por exemplo, “A organização da atividade de ensino como processo formativo do professor alfabetizador: contribuições da Teoria Histórico-Cultural”. Neste caso, o título sinalizava e o resumo confirmou que o “professor alfabetizador” era o das séries iniciais e não da EJA. Desse modo, houve a necessidade da leitura de centenas de resumos para se ter certeza se a Tese estava ou não relacionada à EJA.

Quadro 5 – Quantitativo das Teses em EJA produzidas no Brasil

DESCRITOR	INSTITUIÇÃO	TOTAL
EJA	Várias instituições brasileiras	6.596
EJA e Estudo Comparado	UFRGS (Brasil-Venezuela) USP (Brasil-Chile-México)	2
EJA e Centro Educativo	UNIMEP UERJ UFU	3

Fonte: elaboração da autora a partir da base de dados da CAPES (2022).

¹⁶ A primeira triagem foi realizada em setembro de 2020 apresentando um total de 3.746 Teses. A atualização ocorreu em setembro de 2022.

Assim, foi feita uma triagem e do total 6.596 Teses apenas 13 eram as que mais se aproximaram do que está sendo proposto neste trabalho, tendo como foco principal a EJA. Entretanto, considerando os temas abordados nestas e seus respectivos resumos, das 13 Teses apenas 5 foram selecionadas para leitura e análise, sendo 2 Teses sobre EJA e Estudo comparado, 3 Teses a respeito de EJA e Centro Educativo (Quadro 5). Ressalta-se que nesta seleção os critérios utilizados para as escolhas das referidas Teses foram as que além de falarem sobre a EJA também desenvolveram um estudo comparado, ou tratavam de Centros Educativos.

A partir do primeiro refinamento, considerou-se um número muito pequeno de Teses, assim, foi realizada nova busca no Portal da CAPES, considerando os mesmos descritores (“Educação de Jovens e Adultos”; “Educação Comparada” e “Centros Educativos”), acrescentando-se mais um item, o da Instituição.

Desta feita, foram selecionadas 3 Universidades: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Considerou-se como critério de escolha para esta seleção a região Sudeste porque tem uma concentração regional maior dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil, sendo a de mais destaque, em detrimento das demais regiões (Nez; Morosini, 2020).

A primeira Universidade selecionada foi a USP, na qual foram encontradas 339 Teses relacionadas e, destas, 2 Teses tinham o assunto que envolvia os descritores: 1 sobre Centro Educativo e 1 sobre Educação Comparada, esta última já havia aparecido no primeiro refinamento geral (Quadro 3). Os demais trabalhos tratavam da EJA com outros focos. A segunda Universidade escolhida foi a UFRJ, com um total de 135 Teses sobre EJA. Entretanto, não foi encontrada sequer uma Tese relacionada ao objeto desta pesquisa: EJA e Centros Educativos ou EJA e Educação Comparada.

Na terceira busca, o refinamento se direcionou à UFMG, acontecendo um fato curioso. O banco de dados da CAPES demonstrou certa inconsistência quando realizado o levantamento das Teses para esta Instituição, pois nada nele foi encontrado, assim, fez-se necessário, portanto, realizar uma nova pesquisa. Para isso, buscou-se o repositório da biblioteca da própria Universidade, onde também não foram encontradas Teses sobre a EJA, o que levou a pesquisadora buscar nos

currículos Lattes de todos os professores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação e, assim, foi possível obter um total de 33 Teses nos mais diversos temas relacionados à EJA, mas apenas 2 voltadas para a Educação Comparada (Quadro 6).

Vale destacar que a insistência na checagem no repositório da UFMG e Currículo Lattes acerca das Teses deu-se devido à pesquisadora ter conhecimento de trabalhos desenvolvidos sobre a EJA nessa instituição quando realizou levantamento de estudos sobre o tema como requisito na disciplina Pesquisa em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação da Unit. Esse episódio aconteceu antes da checagem na base de dados da CAPES.

Quadro 6 – Quantitativo das Teses em EJA produzidas em 3 instituições na região Sudeste do Brasil

DESCRIPTOR	USP	UFRJ	UFMG	TOTAL
EJA	339	135	33	507
EJA e Estudo comparado	0	0	2	2
EJA e Centro educativo	1	0	0	1

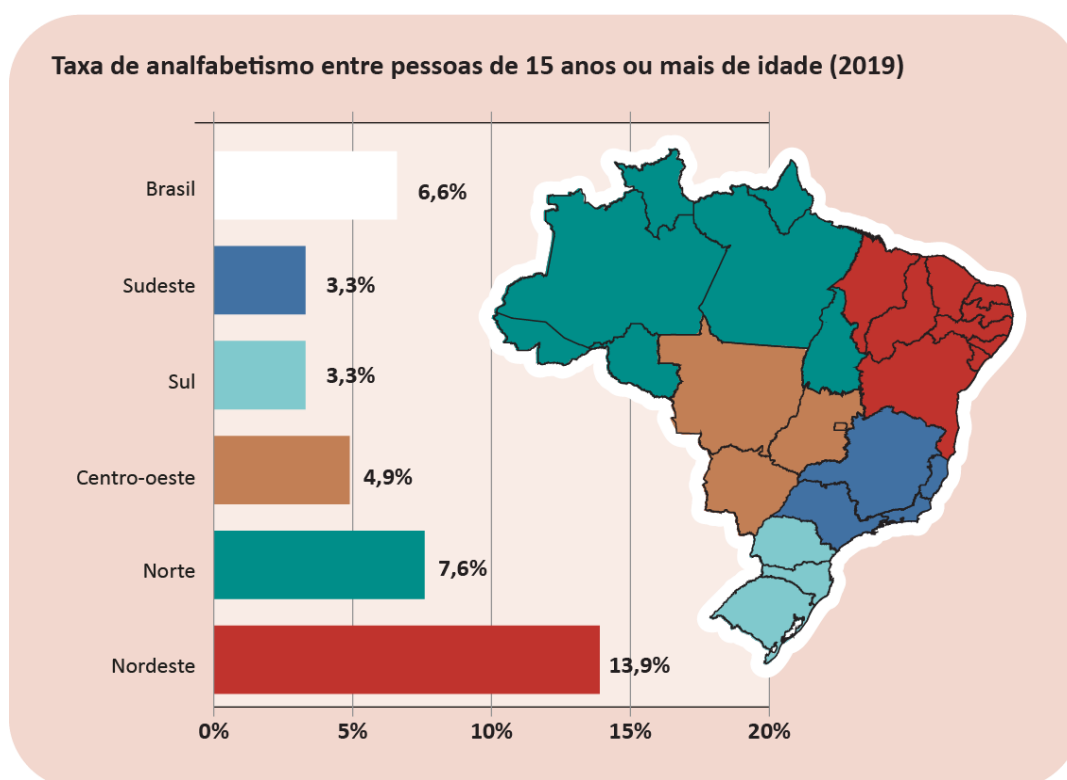
Fonte: elaboração da autora a partir da base de dados da CAPES e Currículo Lattes dos professores da UFMG* (2022).

A partir do Quadro 6 é possível perceber um quantitativo escasso de pesquisas sobre a EJA, principalmente com esses dois descritores destacados pela pesquisadora. De acordo com os estudos desenvolvidos por Nez e Morosini (2020), a região Sudeste é onde se concentra um número expressivo de Programa de Pós-Graduação. Sinaliza-se, desse modo, a carência de mais trabalhos que versem sobre Educação Comparada e Instituições voltadas à EJA nesta região do país.

Além das três instituições de nível superior (USP, UFRJ e UFMG), optou-se também por realizar uma busca nos repositórios das bibliotecas das Universidades Federais situadas na região Nordeste (Quadro 6), onde tem-se maior percentagem de analfabetos do Brasil, em comparação com as demais regiões brasileiras, como mostrado na Figura 5 (IBGE, 2019).

O Brasil, em âmbito nacional, apresenta uma taxa de 6,6% de analfabetismo sendo para as regiões Sudeste e Sul as mesmas taxas de 3,3%; o Centro Oeste tem 4,9%; a região Norte tem 7,6% e a região Nordeste tem 13,9%. Vale notar a desigualdade na distribuição das taxas de analfabetismo, as regiões Centro Oeste, Sudeste e Sul apresentam menores taxas quando comparadas com as taxas das regiões Norte e Nordeste.

Figura 5 – Taxas de analfabetismo no Brasil por região



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Fonte:

IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua 2012 - 2019. Figura retirada do [site](https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html) em 07/09/2022.

Nesse comparativo a região Nordeste destaca-se negativamente com 13,9% de analfabetos acima de 15 anos e 37,2% de analfabetos acima de 60 anos. São

números bem expressivos que justificam uma maior atenção à EJA nesta região, e o desenvolvimento desta pesquisa se insere nesta lacuna.

Assim, fez-se o levantamento nos sites das seguintes Universidades: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA).¹⁷

Em um total de 9 Universidades federais, uma para cada estado da região Nordeste, destacou-se no Quadro 7 o total de 2.512 Teses, por Programa de Pós-graduação, nos mais diversos temas na área educacional. Em seguida, o número total das Teses era direcionado, especificamente, à EJA e, por último, as focalizadas ao que se propõe esse trabalho (educação comparada, centro educativos). Vale ressaltar que foram identificados nas Teses vários tópicos como currículo, avaliação, formação de professores, dentre outros, menos com os descritores a que este trabalho se propõe.

A primeira Universidade pesquisada foi a UFS. Em tal busca foram encontradas 122 Teses relacionadas a temas gerais em educação e apenas 2 Teses relacionadas à EJA. Entretanto, apenas uma Tese se aproximou desta pesquisa, a qual estava relacionada à investigação das práticas educativas de um centro educativo, mas um trabalho contendo o descritor Centro Educativo, ele não era alusivo à EJA e, desse modo, o trabalho não colaboraria com este estudo e foi descartado.

A segunda busca se deu no repositório da biblioteca da UFBA, no qual foram achadas 448 Teses sobre Educação e 2 Teses em EJA. O terceiro levantamento foi na biblioteca online da UFAL, sendo encontradas 68 Teses da Educação e 4 da EJA. Na quarta coleta de dados, na biblioteca da UFPE, identificou-se um total de 251 Teses em assuntos educacionais gerais e 5 focados na EJA. Na UFPB, tem-se 212 Teses em Educação e 5 sobre EJA. Na sexta busca, na UFRN, 451 Teses com temas gerais e 7 relacionados à EJA. Entretanto, nenhum trabalho tem relação ao que esta Tese se propõe.

¹⁷ Foram selecionadas apenas as Universidades federais centrais, próximas a capital.

Um fato significativo observado em relação à UFC é que ela tem o maior número de Teses dentre as demais aqui investigadas, sendo 593 em temas gerais e 22 voltados à EJA. Na UFPI foram identificadas 367 Teses para educação em geral e 16 específicas da EJA. Por último, a UFMA ainda não tem nenhuma Tese defendida, pois o curso em nível de Doutorado em Educação é recente, sendo que o primeiro processo seletivo aconteceu em 2019. Em síntese, nenhuma das Universidades da região Nordeste apresentaram Teses com os descritores “Centros Educativos” e “Educação Comparada”, somente sobre EJA (Quadro 7).

Quadro 7 – Quantitativos de Teses sobre Educação e EJA em 9 Programas de Pós-Graduação de Universidades Federais da região Nordeste do Brasil

Descritor	UFS	UFBA	UFAL	UFPE	UFPB	UFRN	UFC	UFPI	UFMA	TOTAL
Educação	122	448	68	251	212	451	593	367	0	2.512
EJA	2	2	4	5	5	7	22	16	0	63

Fonte: elaboração da autora a partir da base de dados dos repositórios das bibliotecas das 9 Universidades Federais da região Nordeste (2020).

Apesar da EJA tratar-se de uma temática educacional que merece bastante atenção por ser um dos caminhos para a solução do analfabetismo, os dados apresentados nos Quadros 5, 6 e 7 indicam que foram realizados um número relativamente pequeno de estudos sobre esta modalidade de ensino. Não obstante, ter-se limitado a busca para este trabalho e considerado alguns descritores.

Ainda, conforme previsto no cronograma da pesquisa, outros locais que serviram de fontes bibliográficas foram os sites das Associações direcionadas, especificamente, à área educacional. Assim, tem-se as informações sobre os trabalhos produzidos acerca da EJA vindas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Como critério de seleção considerou-se essas duas Associações por terem um nível de alcance nacional e internacional, além de divulgarem trabalhos também voltados à EJA. Destaca-se que no caso das Associações educacionais mencionadas,

os trabalhos encontrados foram as publicações de artigos, sendo que nem todos são originados de Teses, em muitos casos não foi possível identificar nos trabalhos se estes foram vinculados a uma pesquisa de pós-graduação.

Em relação à ANPED, no *site* estão disponibilizados os trabalhos digitalizados a partir do ano de 2000. No campo “Biblioteca” foi feita a busca com o descritor “Educação de Jovens e Adultos”, identificando, desse modo, o Grupo de Trabalho (GT18) Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Logo apareceram 71 trabalhos com esta temática e que foram publicados em vários eventos organizados pela ANPED ao longo dos anos 2000 a 2019, dentre os quais estão dispostos resumos e artigos, sendo que em alguns deles não foi possível identificar o ano e o local do evento onde foi apresentado. Entretanto, foram encontrados 2 trabalhos, um em 2013 e outro em 2015, que versam sobre EJA e Centro Educativo (Quadro 8). Estes serão apresentados no próximo tópico, nas análises das Teses.

Quadro 8 - Quantitativo de Trabalhos sobre EJA divulgados nos anais de eventos da ANPED (2013-2015)

DESCRITOR	ANO	QUANTITATIVO	TOTAL
EJA e Centro Educativo	2013	1	2
	2015	1	

Fonte: elaboração da autora a partir do site da ANPED (2023).

Pode-se pressupor lacunas no Quadro 8, o que leva a várias observações. Em primeiro lugar, foram encontrados apenas 2 trabalhos relacionados à EJA e Centros Educativos e nada relativo à EJA e à Educação Comparada. Estes trabalhos são do mesmo autor e demonstram ser a continuação de uma mesma pesquisa, haja vista terem sido publicados em anos bem próximos e subsequentes. Em segundo lugar, trabalhos relacionados a Centro Educativo somente aparecem a partir de 2013, ou seja, não há publicações durante 13 anos acerca dessa questão, bem como, não consta nenhum trabalho publicado no período 2000-2012 e nem entre os anos 2016-2019, e isto leva a pensar da seguinte forma: ou não houve interesse com este assunto ou está com outro enfoque e por isso pode pertencer a outro GT. Antes de 1999 todas

as pesquisas relacionadas à EJA eram discutidas em outros Grupos de Trabalho, em especial no GT de Educação Popular. Por último, considera-se 71 trabalhos sobre a EJA, um quantitativo baixo de publicações levando em conta que são 19 anos de evento da ANPED.

Em contraste com os 71 trabalhos encontrados na pesquisa eletrônica realizada pela autora, Paiva, Haddad e Soares (2019) relatam a existência de 115 trabalhos com relação às pesquisas produzidas sobre a EJA no período de 1998 a 2008 e divulgadas pelo GT18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPED¹⁸, porém, ainda assim, tem-se um quantitativo baixo de trabalhos sobre essa modalidade de ensino, considerando o crescimento de Programas de Pós-graduação no Brasil.

Por sua vez, os trabalhos disponíveis no site da ANFOPE (Quadro 9) datam apenas a partir do ano de 2016 e encerram em 2019. Eles estão inseridos nos anais de eventos regionais, estaduais e nacionais, nos quais a ANFOPE esteve à frente da comissão de organização e estão disponíveis tanto em formato de resumo, quanto de artigo completo. Embora nos anais dos eventos os trabalhos estejam organizados por eixo temático, em alguns casos a EJA não está identificada em suas sessões temáticas.

Quadro 9 - Quantitativo de Trabalhos sobre EJA divulgados nos anais de eventos da ANFOPE (2016-2019)

ANO	QUANTITATIVO/EJA
2016	12
2017	7
2018	1
2019	18
TOTAL	38

Fonte: elaboração da autora a partir do site da ANFOPE (2020).

Desse modo, fez-se necessário a pesquisa em cada um dos anais, por ano, e verificar o que existe a respeito da EJA em todos os eixos. Desta feita, nos anais de 2016 foram encontradas 12 pesquisas; para o de 2017 foram visualizados 7 trabalhos;

¹⁸Para maiores informações e detalhes consultar: SOARES, L. (org.). **Educação de Jovens e Adultos:** o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

no de 2018 apenas 1 estudo e em 2019 um total de 18 trabalhos da EJA (Quadro 9). No entanto, nada foi encontrado sobre a EJA que estivesse relacionado com a Educação Comparada ou Centros Educativos, reforçando a relevância no desenvolvimento de mais pesquisas dirigidas a esse público e considerando esses 2 itens mencionados.

Observa-se que os anos 2016 e 2019 tiveram maior divulgação de trabalhos sobre EJA nos eventos da ANFOPE, sendo o ano de 2019 o mais expressivo, o que indica mais interesse na EJA e ao desenvolvimento de mais pesquisas voltadas a ela. Não será realizada a análise sobre essa questão, pois esse não é o objeto de interesse para este trabalho ficando, desse modo, como sugestão para trabalhos futuros. Ainda assim, observa-se um quantitativo baixo de publicações acerca da EJA.

4.2 Mapeando as Pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos nos Estados Unidos

Seguindo com o mapeamento das pesquisas acadêmicas, em relação ao que os EUA têm produzido sobre EJA também foi realizado o levantamento bibliográfico das produções científicas do país. Primeiramente, buscou-se dados no *site* do *Education Resources Information Center (ERIC)*, que é uma biblioteca online de pesquisa e informações sobre educação, patrocinada pelo *Institute of Education Sciences (IES)*, do Departamento de Educação dos EUA. No entanto, esse *site* não se mostrou muito útil porque ele não aceita, na busca, mais de um descritor e isso traz uma infinidade de trabalhos em todas as áreas do conhecimento, retornando uma variedade de trabalhos, entre teses e dissertações, bem como livros e artigos científicos.

Portanto, recorreu-se a outro *site* que disponibiliza somente teses e dissertações, o *Open Access Theses and Dissertations (OATD)*. Nele, pode-se escolher o país e selecionar até 2 descritores por pesquisa, no caso, indicou-se primeiro os descritores “*Adult Education*” e “*Comparative Study*”. Nessa primeira busca no site, do total de 72 Teses encontradas, apenas 2 estavam de acordo com os

critérios de inclusão para a pesquisa. Em seguida, foram usados os descritores “*Adult Education*” e “*Literacy Center*”, assim, obteve-se como resultado 15 trabalhos, sendo selecionado apenas 1. Vários lugares nos EUA oferecem a EJA e recebem nomes diferentes, *Literacy Center* é um nome comum e está disseminado por todo o país¹⁹, por isso, utilizou-se esta expressão como descritor. Um outro motivo seria pela proximidade com o nome dos Centros Educacionais no Brasil.

Além disso, foi realizada pesquisa no repositório da *Pennsylvania State University*, porque é nesta universidade que está localizado o *The Institute for the Study of Adult Literacy*²⁰. Para a realização desse levantamento considerou-se como descritores os termos “*Adult Education*”, “*Comparative Education*” e “*Literacy Center*”. Embora o Programa de Pós-graduação em Educação da *Penn State* tenha uma linha de pesquisa voltada para *Adult Education*, das 190 teses disponibilizadas no site foi encontrada apenas 1 tese sobre estudo comparado na EJA.

Quadro 10 - Quantitativos das Teses sobre a EJA produzidas nos EUA

DESCRIPTOR	INSTITUIÇÃO	TOTAL
Adult Education and Comparative Study	Pennsylvania University	1
	University of California	1
	Northeastern University	1
Adult Education and Literacy Center	State University of New Jersey	1

Fonte: elaboração da autora a partir da base de dados do site OADT e repositório da biblioteca da *Pennsylvania State University* (2023).

No Quadro 10 está apresentado o quantitativo das Teses sobre EJA nos EUA encontradas nos repositórios eletrônicos, onde tem-se 3 Teses relacionadas aos descritores *Adult Education* e *Comparative Study*, seguido de 1 Tese sobre *Adult Education* e *Literacy Center*, perfazendo um total de 4 Teses, sendo elas de diferentes

¹⁹ Como exemplos: The *Literacy Center* localizado em Allentown – Pennsylvania. Disponível em: <https://theliteracycenter-lv.org/> Acesso em: 18 out 2019 e The *Literacy Center* localizado em Attleboro – Massachusetts. Disponível em: <https://www.theliteracycenter.com/> Acesso em: 18 out. 2019.

²⁰ Inicialmente uma parte dessa pesquisa seria desenvolvida na *Pennsylvania State University*, entretanto, isto não foi possível por causa da pandemia do COVID-19. Na referida Universidade são desenvolvidos projetos sobre educação de adultos.

Universidades estadunidenses. Seguir-se-á, no próximo tópico, com as análises das pesquisas acadêmicas.

Finalizando esse mapeamento, apresenta-se no Quadro 11 uma síntese quantitativa dos trabalhos acadêmicos sobre a EJA, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, considerando os seguintes descritores Educação de Jovens e Adultos, Educação Comparada, Centros Educativos, *Adult Education*, *Comparative Study* e *Literacy Center*.

Quadro 11 - Síntese Quantitativa dos Trabalhos Acadêmicos sobre EJA no Brasil e nos EUA

INSTITUIÇÃO	FONTE	PARCIAL	TOTAL	PAÍS
UFRGS USP UERJ UNIMEP UFU	CAPEL	1 1 1 1 1 5	13	BRASIL
USP UFRJ UFMG	CAPEL	339 135 33	507	BRASIL
UFS UFBA UFAL UFPE UFPB UFRN UFC UFPI UFMA	Repositório das Universidades	122 448 68 251 212 451 593 367 ----	2.512	BRASIL
ANFOPE	Site	----	38	BRASIL
ANPED	Site	----	----	BRASIL
OADT	Site	2 1	72 15	EUA
PennState University University of California Northeastern University State University of New Jersey	Repositório das Universidades	1 1 1 1 1	190	EUA

Fonte: elaboração da autora (2024).

4.3 Um Olhar nas Teses sobre Educação de Jovens e Adultos no Brasil e nos Estados Unidos

No levantamento bibliográfico das teses desenvolvidas acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil não foi encontrado nenhum trabalho que realizasse um estudo comparado entre o Brasil e os EUA. No entanto, foram identificados 8 trabalhos de interesse relacionados à EJA, 6 identificados na base de dados da CAPES e 2 dos currículos lattes dos professores da UFMG. Destes, 4 teses discorrem sobre Centros Educativos e 4 teses tratam da Educação Comparada, como consta no Quadro 12. Nota-se que nenhum estudo tratou dos dois temas em conjunto. Para este levantamento o período identificado foi entre 2000-2022, entretanto, somente foram achados trabalhos a partir de 2013.

Quadro 12 - Teses sobre EJA no Brasil 2013 - 2022

AUTOR/TÍTULO	ANO	DESCRITOR	PALAVRAS-CHAVE
MELLO, Angela Rita Christofolo de. A política educacional de jovens e adultos e o processo de implantação dos Centros de educação de jovens e adultos de Mato Grosso (2008/2011).	2013	Centro Educativo	Política educacional. Processo de implantação. Educação de jovens e adultos. Conformação social.
MORAES, Jaira Coelho. Brasil alfabetizado e misión Robinson: um estudo comparativo acerca das políticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela – 2003-2013	2015	Educação Comparada	Política social educacional. Alfabetização jovens e adultos. Estudo comparado.
CATELLI JUNIOR, Roberto. Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a educação de jovens e adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México.	2016	Educação Comparada	Educação de jovens e adultos. Política de educação de adultos. Exame nacional de certificação de competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Exame nacional do ensino médio (ENEM).

			Programa Chilecalifica. Instituto nacional para a educação de adultos (INEA).
CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile: um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Val Paraíso.	2017	Educação Comparada	Educação de pessoas jovens e adultas. Formação de professores. Educação comparada. América Latina.
BIONDI, Silvana Oliveira. Programas Brasil Alfabetizado e Encuentro: princípios teóricos metodológicos para alfabetização de jovens e adultos, Brasil e Argentina.	2018	Educação Comparada	Alfabetização de adultos. Programa Brasil Alfabetizado. Programa Encuentro. Política Educativa Brasil e Argentina.
KUHN, Angelica. Tempos e espaços da educação de jovens e adultos: estudo de casos de centros públicos exclusivos da modalidade.	2018	Centro Educativo	Educação de jovens e adultos. Educação popular. Educação ao longo da vida. Organização escolar; tempos e espaços escolares.
BARCELOS, Luciana Bandeira. Participação e controle social na gestão financeira de centros de educação de jovens e adultos no Rio de Janeiro.	2018	Centro Educativo	Educação de jovens e adultos. Centro de educação de jovens e adultos. Participação. Controle social sobre recursos descentralizados. Gestão da escola pública.
BERNARDES, Fernanda Afonso. A educação de jovens e adultos na escola municipal professor Ladário Teixeira: concepção histórica, gênese, vivências e experiências (2005-2015).	2022	Centro Educativo	Educação de Jovens e Adultos; Prática pedagógica; Conscientização Transformação da realidade.

Fonte: elaboração da autora a partir da base de dados da CAPES e do currículo Lattes dos professores da UFMG (2022).

O trabalho de Mello (2013) consistiu em uma análise da política de implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJAs) no Estado do Mato Grosso, de 2008 a 2011. A pesquisadora realizou levantamento bibliográfico, entrevistas com a equipe responsável pela implantação dos CEJAs, e observações *in*

loco. Como resultado, a autora identificou que o caráter instrumental e imediatista da política governamental se distanciou de uma proposta pedagógica dinâmica e de formas de ofertas mais flexíveis dos CEJAs, contribuindo, portanto, para grande evasão. Assim, identificou que os problemas que impedem a permanência do público da EJA na escola incluem insuficiência de recursos financeiros, materiais, e profissionais para atuar na EJA, os quais não foram resolvidos com a implementação da proposta.

Moraes (2015) desenvolveu um estudo comparado entre o Programa Brasil Alfabetizado PBA e a Misión Robinson, na Venezuela. Ela fez uma análise das políticas dos dois países em relação ao alfabetismo/analfabetismo e da formação dos alfabetizadores. A investigação usou vários dispositivos legais, dentre os quais, as Constituições; além de entrevistas semiestruturadas e observações nos espaços de formação do Brasil e Venezuela. A pesquisadora concluiu que os dois projetos de Governo não conseguiram acabar com o analfabetismo porque enfrentam aspectos contraditórios de cunho neoliberal, que reforçam e dão continuidade ao modelo social, econômico, político e cultural excludente. O propósito da pesquisa foi o de contribuir na formulação de políticas emancipatórias, que possam refletir na diminuição das taxas de analfabetismo e aumento no nível de qualidade do ensino e aprendizagem dos jovens e adultos.

Nos estudos de Catelli Junior (2016), o objetivo foi de compreender as políticas públicas de certificação de jovens e adultos por meio de exames nacionais no Brasil, Chile e México. Para tanto, realizou a pesquisa tendo como base qualitativa e quantitativa de cunho comparativo, além disso, fez entrevistas semiestruturadas, levantamento documental e de campo nos 3 países. Segundo o mesmo autor, os resultados obtidos foram que os países apresentam dificuldades na ampliação do processo de certificação da educação básica para jovens e adultos e no cumprimento de metas propostas por cada país ou em acordos internacionais. Por último, os exames não têm se constituído em uma política efetiva de democratização de oportunidades nos países, sendo oportuno destacar que o autor sugere estudos comparados sobre EJA entre Brasil e Estados Unidos.

Por sua vez, a pesquisa de Cunha Júnior (2017) apresenta um panorama acerca da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA) na América Latina, tendo

realizado um estudo comparativo nos cenários educativos do Brasil e do Chile. A preocupação central do autor foi a de investigar as semelhanças e diferenças nos processos de formação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES) estatais do Estado da Bahia (Brasil) e na Região de Valparaíso (Chile) relacionados com a EPJA. O autor analisou documentos oficiais nacionais, institucionais, projetos pedagógicos dos cursos que formam o professor da EPJA e realizou entrevistas com professores das disciplinas da EPJA. Como resultado da pesquisa, ele identificou a não existência de carreira acadêmica específica para o trabalho na EPJA e carência de disciplinas nos cursos de formação e vinculados ao trabalho da EPJA, em ambos os países.

O trabalho de Biondi (2018) apresenta um Estudo Comparado relacionado com as propostas de Governo para a alfabetização de pessoas jovens e adultas no Brasil e na Argentina, através dos Programas Brasil Alfabetizado e *Encuentro*, respectivamente. O objetivo da pesquisa foi o de compreender como foram estabelecidas as estratégias para intervenção educativa. O autor descreve e analisa a base teórico-metodológica que direciona essas propostas e o material didático utilizados. A partir da análise dos programas, obteve-se como resultado a identificação de convergências, como exemplo o material didático que foi analisado e identificado como sendo o principal apoio do professor na sua prática pedagógica, além do trabalho voluntariado, da baixa remuneração e a falta de uma formação específica para atuar com a EJA e algumas especificidades de como cada país legislou e operacionalizou sua ação pedagógica, sob influência de uma regulação transnacional.

Kuhn (2018) analisou e comparou 3 centros educativos, sendo 2 no Brasil e 1 na Espanha, que atendem, exclusivamente, o público da EJA. Como metodologia utilizou o estudo de casos múltiplos, além disso, realizou levantamento bibliográfico e entrevistas estruturadas. Kuhn constatou que embora exista um número expressivo de pessoas adultas analfabetas fora da escola, há, também, um número alto de abandono escolar na EJA, principalmente no Brasil. Entretanto, os alunos, que são atendidos nos centros de ensino, recebem atenção e atendimento individualizado, o que tem contribuído, em muitos casos, para diminuir o índice de evasão em ambos os países. Para a explanação dessa situação a autora identificou a existência da rigidez na organização escolar, fato que dificulta o atendimento a esta modalidade de ensino.

A partir do seu estudo foi possível concluir a importância de centros educativos para atender somente a EJA, pois essa oferta contribui para o acesso e permanência de pessoas jovens e adultas.

Barcelos (2018) apresentou em sua pesquisa a gestão de recursos financeiros em 6 Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), na região metropolitana do Rio de Janeiro. O objetivo da pesquisa foi o de compreender o uso do *Controle Social* do recurso financeiro disponibilizado aos Centros e a participação das associações de apoio à escola, assim como sua contribuição para a qualidade da gestão escolar. A pesquisa foi realizada com a aplicação de questionários e de entrevistas com alunos, professores, funcionários e gestores dos CEJA, além do levantamento documental e de observações nos centros. A multiplicidade no atendimento com espaços democráticos e o Controle Social do recurso financeiro sinalizam ser um caminho para a melhoria da qualidade de ensino no CEJA possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes, além da prática da coparticipação e o exercício das responsabilidades compartilhadas.

Por fim, o trabalho de Bernardes (2022) trata sobre a Educação de Jovens e Adultos numa Escola Municipal da cidade de Uberlândia-MG. O objetivo da pesquisa foi o de compreender as vivências e as experiências das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola durante o período de 2005 a 2015, e como a experiência da EJA havia contribuído para a formação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na instituição. Para tanto, Bernardes fez levantamento das pesquisas existentes relacionadas à temática da EJA, analisou documentos sobre a EJA e a escola que fazia parte da pesquisa. As fontes históricas incluíram legislação, diários de classe, Regimento Escolar, Projeto Político e Pedagógico, arquivo fotográfico de projetos desenvolvidos. Como resultado da pesquisa, Bernardes apontou a importância da prática pedagógica, produzida na Escola para formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

Foram posteriormente pesquisados artigos acadêmicos sobre a EJA com relação a Estudos Comparados e Centros Educativos. Nenhum trabalho foi encontrado no *site* da ANFOPE, enquanto no *site* da ANPED foram encontrados apenas 2 trabalhos prévios de Barcelos (2018). A ideia era de encontrar nos artigos resultados de Teses que pudessem levar ao trabalho completo do respectivo autor.

Numa pesquisa bibliográfica mais ampla usando a base de dados Google Scholar foram identificados alguns autores (Di Pierro, 2017; Soares; Soares, 2014) que desenvolveram pesquisas sobre Centros Educativos que atendem a EJA na perspectiva da educação comparada, relacionadas ao Brasil e aos EUA. Di Pierro (2017), por exemplo, realizou um estudo de caso múltiplo sobre quatro Centros que trabalham especificamente com EJA, no estado de São Paulo. Sua preocupação se concentrou na gestão e organização dos Centros e em preencher lacunas deixadas nas políticas públicas para essa modalidade de ensino e a conclusão obtida foi que espaços destinados a atender exclusivamente a EJA diminuí o número de evadidos, isso se deve ao fato da adoção de currículos significativos e contextualizados, gestão democrática e projetos pedagógicos inovadores.

Em uma outra pesquisa, Di Pierro (2013, p.13) desenvolveu um estudo comparado entre Brasil e EUA, também voltado para as políticas públicas, com o objetivo de contextualizar e analisar os Programas de Governo desenvolvidos nos dois países para a EJA. Neste estudo a autora obteve como resultado os seguintes pontos:

Dentre as características dessas políticas, destacam-se: o objetivo de assimilação dos imigrantes à cultura hegemônica; a preeminência dos argumentos econômicos sobre outras justificativas (éticas, políticas ou culturais) para o investimento público em educação de jovens e adultos; o co-financiamento federal com base em legislação nacional, a par da descentralização dos programas nos estados e municípios, onde a provisão pública é compartilhada por agências governamentais e não governamentais monitoradas por diferentes sistemas de avaliação de resultados (Di Pierro, 2013, p.13).

Soares e Soares (2014), por seu turno, desenvolveram pesquisas sobre Centros de EJA em que os educandos eram atendidos por projetos de extensão universitária em três estados brasileiros. Neste trabalho foi destacado 6 especificidades em comum: legado de Paulo Freire, diversidade dos sujeitos, proposta curricular, recursos didáticos, formação de educadores e políticas públicas, as quais influenciam positivamente no aprendizado, permanência e sucesso escolar do educando. Esse projeto estava vinculado a um projeto maior focado na formação de professores, o que, segundo os autores, constituía-se como elemento essencial para o desenvolvimento do trabalho com a EJA no Brasil.

Neste momento, volta-se o olhar para as Teses acadêmicas desenvolvidas nos Estados Unidos. O Quadro 13 apresenta as Teses com seus respectivos autores e títulos. São, no total, 5 Teses para apreciação, 1 identificada no repositório da biblioteca da Universidade da Pensilvânia e 4 do *site* da OATD, que serão relatadas a seguir. Dessas apenas uma apresenta palavras-chave.

Quadro 13 - Teses sobre EJA nos EUA 2002 - 2018

AUTOR/TÍTULO	ANO	DESCRIPTOR	PALAVRAS-CHAVE
MAATTA, Stephanie Lee. Adult literacy programs in community information resource centers in Flórida: comparative case studies	2002	Comparative Study Literacy Center	NÃO TEM
KOOMSON, William K. Adult learner participation & outcome: a comparison study between the community ABE/GED program and family literacy program in two countries: do different strategies yield different results?	2016	Comparative Study Literacy Center	NÃO TEM
LEE, Jeongwoo. Inequality in participation in adult learning and education (ALE): effects of micro-and macro-level factors through a comparative study	2017	Comparative Study	NÃO TEM
PICKARD, Amy. Adult literacy learners in contemporary context: "education debt," unpaid	2018	Literacy Center	NÃO TEM
NGUYEN, Jessica Marjorie. Improving postsecondary outcomes for GED recipients: a comparative case study of adult education programs.	2018	Comparative Study	GED test e diploma. Adult education. Career bridge program. Non-traditional student persistence. Non-traditional student success. Community college. Postsecondary education.

Fonte: elaboração da autora a partir do repositório da biblioteca da Universidade da Pensilvânia e do site da OATD (2023).

Inicia-se com a apresentação da Tese de Maatta (2002), a qual realizou um estudo comparado entre 3 Programas de Alfabetização de Adultos localizados nos EUA. Os resultados desta investigação sugerem que os Programas se concentram nos fundamentos da leitura, particularmente aqueles que seguem os modelos nacionais de alfabetização. A intenção dos Programas é melhorar os níveis de leitura de adultos com baixo nível de alfabetização, a fim de fornecer-lhes ferramentas para participarem na sociedade baseada em texto. Para os 3 Programas de Alfabetização a maioria dos recursos de informação são concebidos e escritos num nível de leitura avançado e os adultos com níveis de leitura mais baixos são incapazes de os utilizar. As conclusões sugerem que os adultos com baixo nível de alfabetização podem ter menos probabilidades de utilizar centros comunitários de acesso à informação, como bibliotecas públicas, porque não têm acesso imediato aos Centros de informação ou não sabem como utilizar os recursos disponíveis.

O trabalho de Koomson (2016) apresenta um estudo comparado entre 3 Instituições Educativas, 2 pertencentes ao Programa de Alfabetização familiar *Even Start*, uma localizada nos Estados Unidos e outra no Reino Unido, e 1 do Programa Comunitário ABE/GED nos Estados Unidos. Koomson parte da seguinte questão de pesquisa: diferentes estratégias produzem diferentes resultados? A resposta para esse questionamento veio a partir do indicador do desempenho dos alunos que confirmou a indagação, ou seja, o desempenho do aluno depende do Programa no qual está inserido, independente do país. A amostra para este estudo foi retirada do conjunto de dados do Departamento de Educação Básica e Alfabetização de Adultos da Pensilvânia-EUA.

Por sua vez, Lee (2017) desenvolveu um estudo de casos múltiplos entre os 12 países da *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD), analisando as dimensões políticas dos padrões da desigualdade na participação no sistema de Aprendizagem e Educação de Adultos (AEA), nos níveis micro e macro. Lee destacou os países da Coreia, Finlândia e os EUA considerando o ambiente político e o desenvolvimento histórico nas políticas para AEA. Além disso, o autor deu atenção às origens sociais dos indivíduos adultos e as configurações institucionais. O autor usou como metodologia a análise documental. Lee identificou que a origem social tem um efeito significativo no processo de aprendizagem do adulto e,

subsequentemente, influenciará em sua participação na educação continuada após a educação formal inicial.

Em relação ao trabalho de Nguyen (2018), ele teve como propósito saber qual o impacto no desempenho na educação superior a partir da educação recebida através dos programas de educação para adultos que obtém a certificação pelo GED ou pelo *High School* tradicional. Nguyen observou que o GED não prepara para o Pós-secundário e poucos são os alunos que conseguem terminar a graduação, pois eles não possuem os conhecimentos necessários para se manter em um curso universitário. O pesquisador sugere que os Programas de Educação para Adultos que oferecem preparatório para o GED devem ter, também, a preocupação com a formação do aluno para a universidade.

Pickard (2018) apresenta um estudo etnográfico sobre as experiências de alunos e suas dificuldades em leitura na educação de adultos. O objetivo do trabalho foi examinar a relação entre as políticas federais que financiam e regulam os Programas de Alfabetização de Adultos e as experiências de sala de aula dos alunos participantes da pesquisa. Para tanto, realizou levantamento bibliográfico, principalmente, focando sobre marginalização, déficit do aluno e racismo. Além disso, fez entrevista com os alunos, observação em sala de aula, análise documental e estudo comparando as experiências dos alunos em 3 Centros Educativos dos EUA, descrevendo tanto o contexto dos Centros quanto o dos alunos. Como resultado, identificou que os alunos encontraram barreiras de acesso aos Programas públicos de alfabetização e suas experiências culturais foram ignoradas.

4.4 Análise dos Trabalhos Acadêmicos

Em linhas gerais, diante do levantamento bibliográfico realizado, foi possível verificar que os poucos estudos comparados sobre a EJA estão focados principalmente entre o Brasil e países da América Latina e Ibéricos. Dessa maneira, existe uma preocupação tanto em compreender a estrutura quanto o funcionamento

da Educação de Jovens e Adultos, bem como desenvolver estudos comparados com países não latinos, que é o caso deste trabalho.

Pode-se dizer que todas as Teses aqui analisadas, tanto as brasileiras quanto as estadunidenses, utilizam como procedimento metodológico o levantamento bibliográfico, documental e entrevistas, mas nem todas realizaram a técnica da observação *in loco*, entretanto, é provável que a escassez de recursos seja o fator determinante para a não realização de trabalhos utilizando essa técnica.

Fato interessante observado na leitura das Teses estadunidenses sobre a EJA, é que se identificou vários trabalhos relatando o sistema educacional de outros países, incluindo alguns da América Latina. Entretanto, nenhuma menção a trabalhos desenvolvidos no Brasil, embora algumas delas tenha no seu referencial teórico Paulo Freire. A esse respeito, Oliveira e Santos (2018) identificaram nos Estados Unidos vários grupos de pesquisa dedicados às ideias e teorias de Paulo Freire. Na Penn State, por exemplo, é ofertada uma disciplina sobre a vida e obra do Paulo Freire²¹.

Não obstante o pequeno número de trabalhos disponíveis, foi possível identificar que os Centros Educativos para EJA nos Estados Unidos seguem Programas Educacionais independentes, entretanto ainda apresentam problemas relacionados às experiências e expectativas dos alunos, especialmente no que diz respeito ao prosseguimento na educação de nível superior e inserção no mercado de trabalho.

Em relação aos resultados encontrados nas Teses acadêmicas brasileiras, os dados sinalizam mais aspectos contraproducentes do que favoráveis ao que se almejava. Recursos financeiros insuficientes, materiais didáticos indisponíveis, professores sem formação específica para atuar na EJA, políticas públicas ineficazes são alguns dos exemplos dos resultados dos estudos. Entretanto, é interessante destacar a existência de Centros de Ensino que atuam especificamente com a EJA e, conforme demonstrado na pesquisa de Kuhn (2018), tem importância significativa, bem como propostas pedagógicas que contribuem para a formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

²¹ Para mais informações ver: <https://ed.psu.edu/academics/departments/departments-learning-and-performance-systems/workforce-education-and-development/workplace-learning-and-performance-wlp-certificate-programs/degrees-certificates-programs/phd-degree-lifelong-learning-and-adult-education>

Para as Teses estadunidenses os resultados foram mais pontuais do que gerais. Uma pesquisa identificou que 3 Programas tinham como preocupação melhorar a leitura do aluno adulto e obteve como resultado a identificação da forte influência da metodologia aplicada sobre a aprendizagem do aluno. Para outra pesquisa o fator social influenciou, sobremaneira, na aprendizagem.

Outro aspecto destacado, em relação aos resultados de pesquisa estadunidenses, refere-se aos Programas preparatórios para o GED. Estes apenas preparam os alunos adultos para realizar o exame e não estão preocupados com a formação deles. De acordo com a pesquisa, para quem obteve a certificação a partir do exame, em muitos casos, encontrasse despreparado para fazer o curso de nível superior. Importa destacar que Programas para jovens e adultos financiados, principalmente, por políticas públicas federais impõem barreiras para a participação para o público a quem destina e quando tem acesso suas experiências são desconsideradas e/ou ignoradas.

Apresenta-se na última seção as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi motivado pelo pressuposto de pesquisa que diferentes condições de oferta e diferentes bagagens culturais forneceriam necessariamente resultados diferentes na Educação de Jovens e Adultos. Para isto, foi realizado um estudo comparado focado na estrutura e em aspectos do funcionamento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e nos Estados Unidos, uma vez que são dois países com sociedades muito diferentes e com características bem peculiares no tratamento do mesmo problema.

Desta feita, utilizou-se pesquisa documental tanto em língua portuguesa quanto inglesa com documentos que subsidiaram a análise e compreensão da estrutura e funcionamento da EJA do Brasil e dos EUA. Além disso, foi realizado um mapeamento de Teses concluídas que tivessem como abordagem metodológica a Educação Comparada e como foco a EJA. A análise das Teses contribuiu sobremaneira, ampliando o entendimento sobre as questões da EJA em ambos os países.

Apresentar um estudo comparado sobre a problemática da EJA entre dois países tão díspares tornou-se um grande desafio, sendo que a preocupação desse trabalho nunca foi dizer qual é o país que tem a melhor prática educativa para a EJA, mas compreender como cada país aborda esse assunto. Desse modo, foram traçados como objetivos específicos: explicitar de que maneira se deu o processo de constituição da EJA nos dois países, historicamente, e como isso influencia esse processo atualmente; identificar, comparativamente, aspectos relevantes que atendam as necessidades formativas dos educandos e que devam ser considerados no aprimoramento da oferta dessa modalidade de ensino.

Ademais, o trabalho configura-se como outra oportunidade de dar visibilidade às pessoas que por algum motivo não frequentaram a escola e não deixaram de querer aprender a ler e escrever, o que Mollica e Leal (2009) denominaram de Letramento escolar, mas que participam do processo de leitura e escrita do mundo, na perspectiva Freiriana. Embora cada país tenha a sua proposta educacional para esse público, independentemente de o país ser desenvolvido ou estar em

desenvolvimento, todos enfrentam desafios e possuem dificuldades a serem superadas.

No desenvolvimento da pesquisa, foi constatada a dificuldade de entendimento entre as terminologias utilizadas no Brasil e nos EUA. Desse modo, partiu-se da análise de conceitos chave para o tema, como: *Literacy* / Literacia / Letramento / Alfabetização, bem como EJA / *Adult Education*.

O conceito de *Literacy* se desenvolveu nos Estados Unidos ao longo do século XX e é fundamental no entendimento que este país tem de Educação em geral, e da Educação de adultos em particular. Foi visto que a *Literacy* “é um *continuum* de aprendizagem e proficiência na leitura, escrita e utilização de números ao longo da vida e faz parte de um conjunto mais amplo de competências” (UNESCO, 2023). Esse conceito de *Literacy* é bem diferente do conceito tradicional de Alfabetização que por muito tempo foi utilizado no Brasil, referindo-se apenas à capacidade de ler e escrever, sem se referir ao tipo e ao nível de complexidade dos textos analisados.

Além disso, *Literacy* compreende também as habilidades e competências do indivíduo para participar ativamente na vida da família, comunidade e ambiente de trabalho. O entendimento americano moderno do termo *Literacy* se aproxima, e de fato foi bastante influenciado, pelo entendimento que Paulo Freire tinha da Alfabetização de Adultos. Os estadunidenses passaram do *Education*, que englobava tudo, para a Literacia, ou melhor, *Literacy Education*, o que significa educar para dar as capacidades da Literacia. Desse modo, a Alfabetização, entendida no Brasil desde o começo, é uma parte da Literacia, ou está inserido na Literacia.

No Brasil, o surgimento do termo “analfabetismo funcional” representa o reconhecimento da existência de um nível de conhecimento entre o Analfabetismo e a Alfabetização plena, mas é claramente insuficiente para dar conta do *continuum* que abarca a *Literacy*. Assim, na comunidade acadêmica de língua portuguesa surgiram os termos Literacia, Letramento e até Literacidade. Em Portugal, por exemplo, Literacia tem sido usada com a mesma conotação de *Literacy*, enquanto no Brasil o termo Letramento foi introduzido nos anos 1980 e tem ganhado rápida popularidade na área de Educação de Adultos. Entretanto, o significado de Letramento não é exatamente o mesmo de Literacia e, por isso, Mollica e Leal (2009) difundiram os

termos Letramento Escolar e Letramento Social, tentando dar conta dos múltiplos conhecimentos que abrangem a Literacia.

Quando busca-se traduzir Alfabetização de Adultos para o inglês surge o termo *Adult Literacy*. Neste sentido, apresenta-se a seguinte situação e entendimento: geralmente ao se falar em alfabetização no Brasil relaciona-se, na maioria das vezes, ao ato de aprender ler e escrever, vinculando à Educação Infantil ou aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Contudo, quando se fala em Alfabetização de Adultos a compreensão é ampliada e, quase que imediatamente, relaciona-se a teoria Freiriana. Paulo Freire usa a palavra Educação como sinônimo de Alfabetização dependendo do contexto em que é aplicada. No contexto estadunidense há a separação dos termos *Adult Literacy* de *Adult Education*, existindo de fato o termo *Adult Literacy Education*, significando a estrutura e os processos educativos necessários para aumentar os níveis de Literacia dos adultos.

O termo *Adult Education* compreende uma área ampla que abrange a educação escolar (*Adult Basic and Secondary Education*), a educação profissional (*Professional Education*) e o ensino de inglês para imigrantes (*English as a Second Language*). Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil deve corresponder então ao termo *Adult Literacy Education*.

O entendimento da *Literacy* como um continuum de conhecimentos em diferentes áreas fez com que os Estados Unidos desenvolvessem testes padronizados para avaliar os níveis de Literacia da população de adultos, que vieram a influenciar as políticas públicas para educação de adultos. Atualmente, os americanos participam do Programa para a Avaliação Internacional das Competências de Adultos – PIAAC. O Brasil, por sua vez, não adota oficialmente nenhum programa de avaliação, mas existe o Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF, que é aplicado pela organização não-governamental Ação Educativa.

Os resultados mais recentes do PIAAC e do INAF indicam que ambos os países apresentam uma quantidade alarmante de adultos nos níveis mais baixos de Literacia, e que a situação da Literacia de adultos dos EUA é mais próxima ao Brasil do que se poderia inicialmente supor, considerando as diferenças de desenvolvimento econômico e bem-estar social entre Brasil e EUA, ilustrado pelo IDH, respectivamente 0,754 e 0,921 (PNUD, 2023).

Além dos níveis de conforto e riqueza média da população, as realidades de Brasil e Estados Unidos são muito diferentes quando se observam as condições de acesso à escola básica, investimentos na área educacional, qualificação de professores, homogeneidade da população e fluxo migratório, desigualdades econômicas e sociais, entre outros aspectos. Mas essas diferenças, de alguma maneira, têm resultado em populações adultas com níveis de Literacia muito abaixo do aceitável. Acredita-se que este fato se constitui numa interessante questão de pesquisa para trabalhos futuros.

Em geral, Brasil e EUA possuem uma estrutura do sistema educacional bem parecidos, no entanto, no caso brasileiro, a EJA aparece como uma modalidade de ensino que transita dentro do sistema público, por outro lado, nos EUA a *Adult Literacy Education* é ofertada por Programas que estão normalmente fora do sistema educacional público estadunidense.

Os processos históricos de desenvolvimento da EJA no Brasil e Estados Unidos têm raízes no início do século XX. Tanto no Brasil quanto nos EUA os primeiros movimentos e ações de combate ao analfabetismo partiram da sociedade civil, mas nos EUA o Governo teve a atenção voltada para o problema devido à necessidade de aumentar a qualidade da força de trabalho que sustentaria o desenvolvimento industrial, além da melhoria do efetivo militar.

Enquanto no Brasil o analfabetismo foi enfrentado de maneira descoordenada e sem recursos na maior parte do século XX, nos EUA o Governo federal procurou estimular ações educativas em convênio com os Estados. No Brasil tem-se um sistema de EJA regulado pelo Governo federal e operado pelos Estados dentro do sistema escolar público e nos EUA o sistema é criado e operado pelos Estados com recursos financeiros da União vinculados a requisitos impostos pela legislação federal. Assim, o sistema americano possui uma diversidade de Programas com características de operação, objetivos e público-alvo, enquanto o Brasil apresenta teoricamente um sistema de EJA uniforme em todo o país.

Uma questão observada nos trabalhos realizados no Brasil diz respeito para a necessidade de uma política efetiva e de colaboração entre os Governos federal, estaduais e municipais sobre os problemas da EJA considerando as altas taxas de

analfabetismo e do abandono escolar. Outro ponto importante, apontado pelos estudos, trata da carência de professores com formação específica para atuar na EJA.

A legislação federal americana de incentivo aos Programas de Educação de Adultos tem como marco a Lei da Educação de Adultos de 1966, que foi gradativamente sendo modificada para aumentar o público-alvo e fornecer mais recursos aos Estados. No Brasil, apenas em 1996 a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação LDB institui a continuidade dos estudos para Jovens e Adultos. Antes, porém, houve Projetos e Programas que não ofereciam a continuidade. Desse modo, a LDB 9.394/96 tornou a EJA uma modalidade de ensino obrigatória, sendo financiada pelo Governo federal através do FUNDEB criado em 2006 e aperfeiçoado com relação à EJA em 2020. Embora o sistema americano de financiamento receba muitas críticas dos especialistas americanos da área (Rose, 1991; Beder, 2007), ele entrega relativamente mais recursos para a EJA do que verificado no caso brasileiro. Ressalta-se que a inclusão da EJA na legislação brasileira foi fator precípua para sua consolidação, a qual se dará na prática educativa e na efetivação das políticas públicas dirigidas a ela.

No que diz respeito à certificação, para os jovens e adultos que não finalizaram os Ensinos Fundamental e Médio no Brasil, existem 2 maneiras dela ser realizada. Primeiro, pode-se matricular numa escola e obter aprovação com tarefas e testes ao longo do curso. Segundo, a certificação pode ser obtida fora da escola através de um teste aplicado pelo Governo federal conhecido como ENCCEJA. Nos EUA, a pessoa frequenta um curso preparatório ao exame que fornece a certificação de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio, conhecido como GED. No entanto, uma vez fora do sistema educacional e com a idade mínima ultrapassada o jovem perde o direito de retornar à escola regular, ou seja, nos EUA, a EJA não é ofertada pelas escolas, não sendo, portanto, um ensino obrigatório. Neste sentido, o sistema de EJA no Brasil é mais flexível, pois a pessoa não perde o direito à Educação na rede pública de ensino. Ela é uma modalidade baseada no direito.

Interessante destacar, o filósofo norte-americano John Dewey influenciou o pensamento educacional brasileiro nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova, se opondo à Educação tradicional fundamentada no método herbartiano, enquanto o ativista e teórico brasileiro Paulo Freire influenciou a academia norte-americana nos

1970, com os princípios da Educação Libertadora, que convergem para o desenvolvimento do conceito moderno de *Literacy*, como um continuum de habilidades e competências vinculadas à Alfabetização, mas também aos conhecimentos adquiridos no convívio social ao longo da vida.

No Brasil, sob a forte influência de Paulo Freire no processo de aprendizagem da leitura e da escrita por adultos, considera-se tão importante a experiência do indivíduo quanto decodificar os códigos das letras, além da reflexão que ele faz da realidade que o cerca. Entretanto, isto não foi exatamente institucionalizado como metodologia de trabalho na EJA. Atualmente, as ideias de Letramento Escolar e Letramento Social se aproximam dos princípios Freirianos. Nos Estados Unidos, a ideia de *literacy* como um *continuum* norteia todo o processo de ensino e avaliação da EJA, exemplificado pelos testes do PIAAC.

A teoria Freiriana de Educação voltada especialmente para a EJA e com método próprio não conseguiu, de fato, alcançar o seu público, nem no Brasil tão pouco nos EUA, embora vários estudos apontem que esta teoria seja de conhecimento da maioria dos profissionais. Na verdade, pouco se tem atuado nessa linha de pensamento nas escolas como mostram as pesquisas acadêmicas analisadas no presente trabalho.

Em geral, as Teses brasileiras e norte-americanas que foram analisadas neste trabalho mostraram que a EJA possui problemas e desafios relativamente semelhantes nos dois países, mas no Brasil existem muitas dificuldades relacionadas à falta de recursos financeiros e materiais didáticos, professores sem formação específica para atuar na EJA, e políticas públicas imediatistas e ineficazes. Nos Estados Unidos, por outro lado, existem preocupações relacionadas às diferentes propostas pedagógicas que levam a resultados desiguais, tanto nos testes padronizados, quando na formação geral do aluno. Outros aspectos importantes são as barreiras de acesso criadas a partir dos requisitos vinculados à origem dos recursos federais, bem como a falta de consideração das realidades do público atendido pelos Programas educacionais, que são os jovens e adultos acima de 15 anos ou mais.

À medida em que avançava no estudo, nas leituras das Teses, no levantamento bibliográfico e no entendimento histórico e conceitual, as questões de pesquisas foram sendo respondidas. Foi possível descrever a estrutura e o

funcionamento da EJA nos Estados Unidos e verificar as diferenças e semelhanças com o Brasil, além disso pode-se afirmar que os contextos históricos sociais e econômicos de ambos os países têm fator determinante para o atendimento aos jovens e adultos que não foram alfabetizados e/ou não frequentaram as escolas na idade exigida pelo correspondente nível de ensino.

Ao longo da história da Educação houve avanços e recuos, e, por vezes, tem-se a sensação de que quase nada mudou, que ainda se vive no século passado e, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, a situação geral é preocupante. Ao contrário do que o senso comum supõe, os Estados Unidos têm grande parte da população com baixos níveis de literacia assim como o Brasil. Os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, tendo formação específica ou não, bem como as pessoas a quem ela é direcionada, estão em constante luta pelo seu direito de oferta. Não obstante possuir respaldo legal, enquanto direito constituído, a EJA no Brasil ainda corre risco de não ser ofertada de acordo com a demanda da população, enquanto nos EUA o maior problema demonstra ser a complexidade do sistema e a diversidade de interesses dos atores envolvidos no processo.

No confronto de ideias e dos sistemas de ensino dos Estados Unidos e do Brasil, formou-se a consciência de aspectos da EJA que só são percebíveis quando ampliamos o campo de visão, buscando aprender com as experiências de outros povos, como eles enfrentam os desafios de resgatar e incluir a população adulta que não adquiriu a literacia requerida na idade adequada.

Espera-se que este trabalho ajude na compreensão da importância e da problemática da EJA, contribuindo para a melhoria das políticas públicas para esse público, o qual sempre foi, na prática, deixado em segundo plano no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. 2001. 174f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BARCELOS, Luciana Bandeira. **Participação e controle social na gestão financeira de centros de educação de jovens e adultos no Rio de Janeiro**. 2018. 276 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2018.

BEDER, Hal. Adult Literacy Education Programs. In: Guzzetti, Bárbara. J. **Literacy for the new millennium**. Westport, CT: Praeger, 2007, p. 59-72.

BENAVENTE *et al.* **A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica**. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa, 1996.

BERNARDES, Fernanda Afonso. **A educação de jovens e adultos na escola municipal professor Ladário Teixeira: concepção histórica, gênese, vivências e experiências (2005-2015)**. 2020. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2020.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino et al. **Transdisciplinaridade na alfabetização de jovens e adultos: uma experiência de ensino/pesquisa/extensão**. Aracaju, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2016.

BIONDI, Silvana Oliveira. **Práticas de alfabetização na educação de jovens e adultos: semelhanças e diferenças entre Brasil e Argentina**. 2018. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2018.

BRANDT, Samuel. **The educational structure of the United States school system**. Presentation/ Essay, Pre-University, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 14**, de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental é de valorização do magistério- FUNDEF**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Decreto n. 2.264, de junho de 1997. regulamenta a lei 9.424, de 24/12/1996, no âmbito federal. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Parecer n. 11/2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2000-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. Portaria n. 2.134, de 7 de agosto de 2003. **Institui exame nacional de certificação de competências de jovens e adultos – ENCCEJA**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/encceja> Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. lei n. 10.880, de 9 de junho de 2004. **Programa nacional de apoio ao transporte do escolar - PNATE e o Programa de apoio aos sistemas de ensino para atendimento à educação de jovens e adultos**, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2004

BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. **Institui o programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – PROEJA**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. Lei 11.494, de 2007. **Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação - FUNDEB**, de que trata o art. 60 do Ato das disposições constitucionais transitórias; altera a Lei n.10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n.9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano nacional de educação-PNE**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei n.14.113, de 2020. **Regulamenta o Fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação FUNDEB**, de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília, DF, 2020.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

CARVALHO, M. E. G.; BARBOSA, M. G. C. Memórias da educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas (Angicos/RN, 1963). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43, p. 66–77, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639928> Acesso em: 20 set. 2022.

CARVALHO, Marcelo P. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 3, p. 635 – 655, 2014.

CASTRO Jr., Ubiratan Barroso. **Comparando a Constituição Brasileira e Americana: Diferenças Fundamentais**, 2023. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/comparando-a-constituicao-brasileira-e-americana-diferencas-fundamentais/1927875739> Acesso em 12/12/2023.

CATELLI JUNIOR, Roberto. **Políticas de certificação por meio de exames nacionais para a educação de jovens e adultos: um estudo comparado entre Brasil, Chile e México**. 2016. 330 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado de São Paulo. 2016.

COLLINS, Benjamin; EDGERTON, Adam K; SHOHFI Kyle D. **The Workforce Innovation and Opportunity Act and the One-Stop Delivery System**. Congressional Research Service, Washington, DC, 2022.

COMENIUS, John. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CROSSLEY, Michael. Comparative and international education: contemporary challenges, reconceptualization and new directions for the field. **Current issues in comparative education, teachers college**. Columbia University, Vol. 4(2), 2002. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/4.2/42crossley.pdf> Acesso em: 30 out. 2019.

CRUZ, Rosana E; SALES, Luís Carlos; ALMEIDA, Lucine R.V.B. O financiamento da EJA no Fundeb: a política que reiterou a negação do direito. **Educação em Revista**, v.39, e32398, 2023.

CUNHA JÚNIOR. A. S. **Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile: um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Valparaíso**. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2017.

DAVIDSON, James West. **Uma breve história dos Estados Unidos**. Tradução de Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2016.
DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978

DI PIERRO, Maria Clara. **Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo**. São Paulo: FEUSP, 2017. Disponível em: <http://mariaclaradipierro.com.br/relatorios-de-pesquisa/> Acesso em: 18 out. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. **Histórico e políticas públicas contemporâneas de educação de jovens e adultos nos Estados Unidos da América**. 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26> Acesso em: 18 out. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. **Centros públicos de educação de jovens e adultos no estado de São Paulo**. São Paulo: FEUSP, 2017. Disponível em: <http://mariaclaradipierro.com.br/relatorios-de-pesquisa/> Acesso em: 18 out. 2019.

ELISH-PIPER, Laurie. Defining adult literacy. In: Guzzetti, Bárbara. J. **Literacy for the new millennium**. Westport, CT: Praeger, 2007, p. 03-16.

FERREIRA, Antônio Gomes. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação Revista**. Porto Alegre, Vol. 31, n. 2, maio/ago. 2008, p. 124-138.

FNDE. **Programas Suplementares**. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares Acesso em: 12 dez. 2023.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. **Estado e educação popular-Desafios de uma política nacional**. 2016.

GHIRALDELLI JUNIOR Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JUNIOR Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOUVEIA, Andréa B. Políticas e financiamento na EJA: as mudanças na política de financiamento da educação e possíveis efeitos na EJA. **EccoS – Revista Científica**, v. 10, n.2, p. 379 – 395, 2008.

GUY, Talmadge C. **The adult literacy education system in the United States**. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life. UNESCO, 2005.

GUZZETTI, Bárbara. J. **Literacy for the new millennium**. Westport, CT: Praeger, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**. São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000, p. 108-130.

HENZ, Celso Ilgo; FREITAS, Larissa Martins; SILVEIRA Melissa Noal. Círculos dialógicos investigativo-informativos: uma metodologia de pesquisa inspirada nos círculos de cultura freireanos. **Perspectiva revista do centro de ciências da educação**. Florianópolis, Vol 36. n.3, jul/ set. 2018, p. 835-850.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. 2012/2018 PNAD Contínua Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101673_informativo.pdf Acesso em: 15 out. 2019.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. 2012/2018 PNAD Contínua Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em: 07 set. 2022.

INAF. **Indicador de alfabetismo funcional**: resultados preliminares. Disponível em: www.ipmg.org.br/relatorios Acesso em: 8 nov. 2019.

INAF. **Indicador de alfabetismo funcional**: alfabetismo funcional. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

KENDALL, Nancy. Educação para o desenvolvimento internacional. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. Tradução de Elizabeth Bonfanti e Ana Maria Carvalho. Vol. 1. Brasília, DF: UNESCO, CAPES, 2012, p. 505-528.

KIRSCH, Irwin S. e JUNGELUT, Ann. **Literacy**: profiles of America's young adults. Final Report of the National Assessment of Educational Progress, Princeton, NJ, 1986.

KOOMSON, William K. **Adult learner participation & outcome**: a comparison study between the community ABE/GED program and family literacy program in two countries: do different strategies yield different results? 2016. 219f. Thesis (Doctor of Philosophy). College of Education. Pennsylvania State University. 2016.

KRIEGER, Maria da Graça. **Relações entre Terminologia e Tradução**. Seminário de atualização de tradutores. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Letras. Cadernos do IL. n.21-22 dezembro de 2002.

KRUIDENIER, John R; MACARTHUR, Charles A; WRIGLE, Heide S. **Adult education literacy instruction: a review of the research**. Washington, DC: National Institute for Literacy, 2010.

KUHN, Angelica. **Tempos e espaços da educação de jovens e adultos: estudo de casos de centros públicos exclusivos da modalidade**. 2018. 215 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado de São Paulo. 2018.

LEE, Jeongwoo. **Inequality in participation in adult learning and education: effects of micro-and macro-level factors through a comparative study**. 2017. 287f. Thesis (Doctor of Philosophy). College of Education. University of California. 2017.

LEPORE, Jil. **Estas verdades: a história da formação dos Estados Unidos**. Tradução de André Czarnobai e Antenor Savoldi Jr 1 ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

LIVINGSTONE, Sonia. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades *on-line*. **Revista Matrizes**, vol 4, n. 2, enero - junio, pp. 11 - 42, USP - SP, 2011.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Educação comparada**. Organização Carlos Monarcha e Ruy Lourenço Filho. Brasília, DF: INEP/MEC, 2004. Disponível em: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/pfsbec/publicacoes/livros/lourencoeducacaocompara da.pdf> Acesso em: 15 out. 2020.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. Tradução de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1987.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: das antiguidades aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MATTHEOU, Dimitris. O paradigma científico na educação comparada. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Tradução de Elizabeth Bonfanti e Ana Maria Carvalho. Vol. 1. Brasília, DF: UNESCO, CAPES, 2012, p. 81-95.

MEC. **Programa Brasil Alfabetizado**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-alfabetizacao/programa-brasil-alfabetizado> Acesso em 12 nov. 2023.

MELLO, Angela Rita Christofolo de. **A política educacional de jovens e adultos e o processo de implantação dos centros de educação de jovens e adultos de Mato Grosso (2008/2011)**. 2013. 307 f. Tese (Doutorado em Educação). UNIMEP 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2014.

MORAES, Jaira Coelho. **Brasil alfabetizado e misión robinson**: um estudo comparativo acerca das políticas de alfabetização no Brasil e na Venezuela–2003-2013. 2015. 213 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2015.

MOLLICA, Maria Cecília; LEAL, Marisa. **Letramento em EJA**. São Paulo: Parábola, 2009.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTIC- NCES Disponível em: https://nces.ed.gov/naal/perf_levels.asp Acesso em: 05. dez. 2023.

NEZ, Egeslaine de; MOROSINI, Marília Costa. A pós-graduação em centros regionais brasileiros como espaço de internacionalização at home. In: **Movimento-Revista de Educação**. Niterói, ano 7, n. 14, Edição Especial, p. 113-134, 2020.

NGUYEN, Jessica Marjorie. **Improving postsecondary outcomes for GED recipients**: a comparative case study of adult education programs. 2018. 170f. Thesis (Doctor of Education). College of Professional Studies. Northeastern University. 2018.

NUNES, Maria dos Prazeres; AMORIM, Simone Silveira. A educação primária para jovens e adultos no século XIX na Província de Sergipe. In: FERREIRA, Gabriella Rossetti (Org.). **A formação docente nas dimensões ética, estética e política** [recurso eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/pos> Acesso em: 29 out. 2021.

Organization for Economic Co-operation and Development – OECD. Skills Outlook 2013: **First Results from the Survey of Adult Skills**, OECD Publishing, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTOS, Tânia Regina Lobato. Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos: cátedras e grupos de pesquisas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 48, p. 106-139, abr./jun. 2018.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – UNESCO, 2000. **O marco de ação de Dakar educação para todos**: atendendo nossos compromissos coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula mundial de educação, 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-de-dakar.html> Acesso em: 29 out. 2019.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. Dossiê. **Revista Brasileira de Educação** v. 24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240050> Acesso em: 28 fev. 2023.

PICKARD, Amy. **Adult literacy learners in contemporary context:** “education debt,” unpaid. 2018. 144f. Thesis (Doctor of Philosophy). School of Graduate Studies. Rutgers, State University of New Jersey. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação/** São Paulo cortez, 1998.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO-PNUD. **Tempos incertos, vidas instáveis:** a construir o nosso futuro num mundo em transformação. Relatório do desenvolvimento humano 2021/2022. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano/publications/relatorio-de-desenvolvimento-humano-2021-22> Acesso: em 17.out.2023.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo:** Colônia. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro).

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/97, pp. 144-158.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSE, A.D. **Ends or means:** an overview of the history of the adult education act. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 1991.

ROSE, A.D. **25 Years:** the adult education act. *Adult Learning*, 3(4), 21-23, 1992.

ROSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** Tradução Roberto Leal. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROUMELL, Elizabeth Anne; SALAJAN, Florin; TODORAN, Corina. **A survey of U.S. education policy regarding the education of adults.** *Education Policy*, 2018, p. 1-31.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1991.

SENRA, Clarice Parreira e BRAGA, Marco. Inovação Disruptiva: um olhar sobre os Ambientes Educativos Inovadores. In: **Revista de Ensino de Ciências e Matemática-REnCiMa**, v. 10, n.4, p. 101-115, 2019.

SILVA, Vivia In Batista e; LIVÉRIO, Andressa Oliveira. A educação comparada e seus caminhos na rbep desde 1944: entre espaços, tempos e questões. In: **Educação: Teoria e Prática/** Rio Claro, SP/ v. 30, n.63/2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639928> Acesso em: 30 abril. 2023.

SOARES, L. (org.). **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Leôncio José; SOARES, Rafaela. O Reconhecimento das especificidades da educação de jovens e adultos: constituição e organização de propostas de EJA. In: **Arquivos analíticos de políticas educativas**. Vol. 22, n. 66, 2014, p. 1-21.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda Becker e BATISTA Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

STANLEY S. Steiner e *et al.* Freireian Pedagogy, Praxis, and Possibilities: projects for the new millennium. Routledge, 2004.

THE WORLD FACTBOOK 2016. Washington, DC: Central Intelligence Agency, 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **What you need to know about literacy**. UNESCO, 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know> Acesso em: 17 dez. 2023.

U.S. Department of Education. Office of Vocational and Adult Education, An American Heritage—**Federal Adult Education**: A Legislative History 1964-2013, Washington, DC, 2013.

U.S. Department of Education. **The Workforce Innovation and Opportunity Act Overview of Title II**: Adult Education and Literacy. Washington, DC, 2014.

USAFACTS. 2022. Disponível em: <https://usafacts.org/data/topics/people-society/population-and-demographics/our-changing-population/> Acesso em: 17 dez. 2023.

VÓVIO, Claudia Lemos e KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e alfabetização de pessoas jovens e adultas**: um balanço da produção científica. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013.

WAGNER, Daniel. **Literacy**. In: Bornstein. Handbook of cultural development science. NY: Taylor and Francis, 2010.