



**PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES – PPGECH**

CLÁUDIA DE OLIVEIRA PACHECO

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA REDE
MUNICIPAL DE MANAUS-AMAZONAS**

**LINHA DE PESQUISA: (1) PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O
ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS**

Humaitá – AM

2024

CLÁUDIA DE OLIVEIRA PACHECO

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA REDE
MUNICIPAL DE MANAUS-AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira

Linha de Pesquisa I: Perspectivas teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas.

Humaitá – AM

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P116d	Pacheco, Cláudia de Oliveira O Direito à Educação de Jovens e Adultos: uma análise das políticas de acesso e permanência na rede municipal de Manaus- Amazonas / Cláudia de Oliveira Pacheco . 2024 187 f.: il. color; 31 cm. Orientador: Ângela Maria Gonçalves de Oliveira Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas. 1. eja. 2. Plano Municipal de Educação de Manaus. 3. Políticas Públicas. 4. Direito à educação. I. Oliveira, Ângela Maria Gonçalves de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título
-------	--

CLÁUDIA DE OLIVEIRA PACHECO

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA REDE
MUNICIPAL DE MANAUS-AMAZONAS**

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira
(Presidente)

Profa. Dra. Adriana Francisca de Medeiros
(Membro Interno – PPGECH/UFAM)

Profa. Dra. Andréia Silva Abbiati
(Membro Externo – UNICAMP)

Profa. Dra. Zilda Gláucia Elias Franco
(Suplente Interno – PPGECH/UFAM)

Para aqueles que torceram por essa conquista.
Deus, família e todos que contribuíram para essa produção.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus, por permitir finalizar esta pesquisa que foi fruto de muita dedicação, trabalho e consistência nos últimos dois anos.

À minha família, que muito incentivou para que esta etapa fosse concluída com sucesso, em especial a figura de minha mãe, Isley Brito de Oliveira, responsável pelos diplomas que conquistei ao longo da minha vida.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), espaço que colabora para as pesquisas na região Norte, contribuindo para a expansão da comunidade acadêmica e pela excelência do corpo docente. Em especial à minha orientadora, professora Dra. Ângela Maria Gonçalves de Oliveira, pela colaboração e instruções, figura fundamental para a organização e estruturação deste trabalho. Estendo os agradecimentos à banca desta dissertação, às professoras Andréia Silva Abbiati, Adriana Francisca de Medeiros e Zilda Gláucia Elias Franco, que muito contribuíram para os delineamentos desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão de fomento fundamental para o avanço da ciência no país com políticas públicas que incentivam cada vez mais a produção acadêmica, avançando assim com a pós-graduação brasileira, que contribuiu com apoio financeiro a este trabalho.

Aos colegas de mestrado pelo apoio e por deixar esse caminho mais leve.

Aos demais, incontáveis, que contribuíram direta e indiretamente para que esta jornada fosse de grande experiência e saberes.

O meu muito obrigada.

PACHECO, Cláudia de Oliveira. **O Direito à Educação de Jovens e Adultos:** uma análise das políticas de acesso e permanência na rede municipal de Manaus-Amazonas. Orientadora: Ângela Maria Gonçalves de Oliveira. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá/AM, 2024.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi reconhecida como direito subjetivo na Constituição Federal de 1988 e como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Considerando o direito constitucional de todos à educação, este estudo objetivou analisar as políticas de acesso e permanência efetivadas na rede municipal de Manaus/AM como garantia do direito à EJA no recorte temporal de 2019 a 2022, através de uma abordagem metodológica do materialismo histórico-dialético, de natureza qualitativa. Como procedimentos metodológicos bibliográfico e documental, à luz da Meta 9 do Plano Municipal de Educação de Manaus (PMEM), foram analisados os Relatórios de Avaliação e Monitoramento, Plano de Governo da Semed e informações encaminhadas pela Semed Manaus. Por ser uma pesquisa que aborda os princípios constitucionais de acesso e permanência na EJA 1º Segmento, a coleta dos dados foi a partir dos sítios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) no Censo de 2022, do Censo escolar e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), além de dados oriundos da Semed Manaus, analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2006, 2011). Na categoria acesso, a Semed Manaus apresentou 24,99% de quedas nas matrículas de EJA 1º Segmento no espaço de tempo estudado. Com relação à permanência, o abandono teve como maior percentual o ano de 2021, com 18,72% ainda durante a pandemia, em 2022 apresentou 8,93%. Sobre a Meta 9 do PMEM foram analisados dois relatórios que revelam que está parcialmente cumprida, com 97,50% de taxa de alfabetização em Manaus em 2019. Em 2022 esse índice está em 98%, mas não alcançará a erradicação do analfabetismo até o fim do plano. Sobre o indicador de analfabetismo funcional, os relatórios não trazem resultados da redução solicitada de 14,50%. No que concerne às 14 estratégias da Meta 9, sete foram executadas. Os dados demonstram a “invisibilidade” da EJA nos documentos oficiais da Secretaria. Ademais, nos relatórios de monitoramento, a referida Meta não apresenta ações e nem dados do analfabetismo funcional, além de estarem em atraso, evidenciando o pouco caso da Secretaria Municipal de Educação com essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: EJA; Plano Municipal de Educação de Manaus; Políticas Públicas; Direito à educação.

PACHECO, Cláudia de Oliveira. **The Right to Education for Young People and Adults**: an analysis of access and permanence policies in the municipal network of Manaus-Amazonas. Advisor: Ângela Maria Gonçalves de Oliveira. 2024. Dissertation (Master's in Teaching Sciences and Humanities) - Federal University of Amazonas, Humaitá/AM, 2024.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) was recognized as a subjective right in the Federal Constitution of 1988 and as a teaching modality in the National Education Guidelines and Bases Law (LDBEN) of 1996. Considering everyone's constitutional right to education, this study aimed to analyze the access and permanence policies implemented in the municipal network of Manaus – AM as a guarantee of the right to EJA in the time frame from 2019 to 2022, through a methodological approach of historical-dialectic materialism, of a qualitative nature. As bibliographic and documentary methodological procedures, in light of goal 9 of the Manaus Municipal Education Plan – PMEM, the Evaluation and Monitoring Reports, Semed's Government Plan and information sent by Semed Manaus were analyzed. As it is research that addresses the constitutional principles of access and permanence in EJA 1st Segment, data collection was from the websites of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira – INEP, Brazilian Institute of Education and Statistics – IBGE in the Census 2022, School Census and PNAD (National Household Sample Survey), in addition to data from Semed Manaus based on content analysis by Bardin (2006; 2011). In the access category, Semed Manaus showed a 24.99% drop in EJA 1st Segment enrollments in the period studied. Regarding permanence, abandonment had the highest percentage in 2021, with 18.72% during the pandemic, in 2022 it was 8.93%. Regarding target 9 of the PMEM, two reports were analyzed which reveal that it is partially achieved, with a 97.50% literacy rate in Manaus in 2019. In 2022 this rate is at 98%, but it will not achieve the eradication of illiteracy until the end of the plan. Regarding the functional illiteracy indicator, the reports do not provide results for the requested reduction of 14.50%. Regarding the 14 strategies of goal 9, 7 were implemented. The data demonstrate the “invisibility” of EJA in the Secretariat's official documents. Furthermore, in the monitoring reports, the aforementioned target does not present actions or data on functional illiteracy, in addition to being delayed, highlighting the Municipal Education Department's lack of regard for this type of teaching.

Keywords: EJA; Manaus Municipal Education Plan; Public policy; Right to education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Temáticas norteadoras da fundamentação teórica.....	20
Figura 2 - Ilustração do percurso metodológico.....	23
Figura 3 - Análise de conteúdo da dissertação a partir de Bardin	26
Figura 4 - Localização do município de Manaus	28
Figura 5 - Avenida Eduardo Ribeiro, 1968	29
Figura 6 - Unidades educacionais do Município de Manaus.....	30
Figura 7 - Processo de seleção.....	35
Figura 8 - Mapa de escolas urbanas com educação de jovens e adultos.....	138
Figura 9 - Mapa de escolas rurais com educação de jovens e adultos.....	139
Figura 10 - Plano de Governo Semed Manaus	158
Figura 11 - Jogos noturnos	161

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Qualis das revistas verificadas	37
Gráfico 2 - Número de matrícula na EJA de 2015 a 2019	106
Gráfico 3 - Abandono escolar por turno no Brasil.....	108
Gráfico 4 - População residente, por sexo e grupo de idade (Brasil 2019)	123
Gráfico 5 - População residente, por sexo e grupo de idade (Brasil 2022)	123
Gráfico 6 - População residente, por sexo e grupo de idade (Amazonas, 2019)	124
Gráfico 7 - População residente, por sexo e grupo de idade (Amazonas 2022)	125
Gráfico 8 - População residente, por sexo e grupo de idade (Manaus 2019)	125
Gráfico 9 - População residente, por sexo e grupo de idade (Manaus, 2022)	126
Gráfico 10 - Analfabetismo Brasil, Amazonas e Manaus	128
Gráfico 11 - Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, por cor ou raça	131
Gráfico 12 - Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, por cor ou raça	132
Gráfico 13 - Evolução anual – Recursos federais destinados à EJA incluindo ações relativas à alfabetização.....	144
Gráfico 14 - Valores empenhados EJA Manaus.....	146
Gráfico 15 - Abandono por divisão	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo	107
Tabela 2 - Taxas de rendimento escolar 2021	107
Tabela 3 - População residente e taxa média geométrica de crescimento anual - Brasil - 1872/2022.....	115
Tabela 4 - Crescimento anual da população residente 2010/2022	116
Tabela 5 - Maiores municípios em população	117
Tabela 6 - População residente, por cor ou raça e grupo de idade	119
Tabela 7 - População residente, por cor ou raça e grupo de idade	120
Tabela 8 - Taxa de analfabetismo no Brasil e regiões.....	127
Tabela 9 - Variável – Pessoas de 15 anos ou mais de idade, analfabetas (de mil pessoas)	129
Tabela 10 - Total exclusivo (unicamente da faixa etária destacada) (Mil pessoas)	129
Tabela 11 - Quantitativo de escolas com EJA 1º segmento por DDZ	136
Tabela 12 - Matrícula inicial EJA ensino fundamental	141
Tabela 13 - Quantitativo de alunos matriculados da EJA de 2019 a 2022.....	141
Tabela 14 - Matrícula EJA educação especial	143
Tabela 15 - Quantitativo de abandono da EJA de 2019 a 2022	147
Tabela 16 - Abandono EJA Semed Manaus	148
Tabela 17 - Taxa de escolaridade em Manaus.....	148
Tabela 18 - Adultos fora da escola em Manaus	149
Tabela 19 - Adultos fora da escola em %.....	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapa documental: materiais utilizados	21
Quadro 2 - Categorias e subcategorias.....	27
Quadro 3 - Categorias.....	36
Quadro 4 - Quantidade de produções por ano	36
Quadro 5 - Categoria educação como direito fundamental – políticas públicas.....	38
Quadro 6 - Categoria educação com direito fundamental – privação de liberdade/ condição de rua	39
Quadro 7 - Movimentos internacionais.....	51
Quadro 8 - Constituições, direito à educação e EJA	66
Quadro 9 - Políticas públicas brasileiras	89
Quadro 10 - Principais pontos da VI CONFINTEA	111
Quadro 11 - Relação de escolas que atenderam a EJA na rede municipal de Manaus no ano de 2019 a 2022	133
Quadro 12 - Indicador A, Meta 9	153
Quadro 13 - Indicador B, Meta 9	153
Quadro 14 - Indicador A, Meta 9	153
Quadro 15 - Indicador B, Meta 9	154
Quadro 16 - Estratégias da Meta 9 do PMEM	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
DDZ	Divisão Distrital Zonal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Educação e Estatísticas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
PMEM	Plano Municipal de Educação de Manaus
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Manaus
SIGEAM	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
2.1	Pesquisa documental	20
2.2	Análises de dados	23
2.3	Lócus da pesquisa	27
3	ESTADO DA ARTE: DIREITO À EDUCAÇÃO NA EJA	33
4	AS DIMENSÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NO MUNDO, BRASIL E AMAZONAS	46
4.1	O direito à Educação de Jovens e Adultos: um olhar pelas agendas internacionais	46
4.2	O direito à educação nas Constituições Brasileiras: uma análise da inclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	53
4.3	EJA no contexto histórico brasileiro e amazonense	67
4.4	Políticas de EJA no Brasil e Amazonas: do MOBRAL às políticas contemporâneas	85
5	PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO: ACESSO E PERMANÊNCIA	105
6	O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE MANAUS – AM	115
6.1	Panorama brasileiro	115
6.2	Analfabetismo no Brasil e Amazonas	126
6.3	EJA na rede municipal de Manaus	132
6.4	Categorias ‘acesso’ e ‘permanência’ da EJA em Manaus (2019 a 2022) .	140
6.5	Meta 9 do Plano Municipal de Educação: o planejado e o executado	150
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	170
	ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	186

1 INTRODUÇÃO

O direito à educação é um pressuposto discutido, debatido e amplamente defendido em vários dispositivos legais, internacionais e nacionais, como a Declaração de Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, entre outras legislações que garantem o direito de todos à educação. A educação brasileira, de uma forma geral, teve atrasos históricos, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não foi diferente. Desde a sua origem, apresentou grandes dificuldades, que representam um enorme desafio para a sociedade brasileira.

Em grande parte essa dificuldade se encontra no perfil dos estudantes dessa modalidade de ensino, que se caracteriza pela heterogeneidade: “a EJA possui uma identidade que se diferencia da escolarização regular, não só pela faixa etária, mas pela sua especificidade sócio-histórico-cultural” (Marquez; Godoy, 2020, p. 27). Particularidade que caracteriza a necessidade ainda maior do debruçamento do governo em políticas públicas para essa etapa de ensino e a importância do desenvolvimento de estudos nesse campo, uma vez que esse pressuposto já é considerado na LDBEN de 1996:

[...] 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 (Brasil, 1996, p. 1).

Apesar da larga base legal ancorada no direito à educação dos jovens e adultos, nosso país ainda precisa superar várias adversidades e problemáticas históricas para ter esse direito assegurado. Por isso, a “EJA ainda transita às margens da educação brasileira” (Souza; Chaves, 2019, p. 131), por ter papel secundário nas políticas educacionais, resultando o não atendimento em sua plenitude.

O acesso à educação é um direito fundamental do ser humano. Observando as constituições brasileiras, é possível perceber a lentidão do processo em que se insere a educação rumo à democratização, bem como dos demais direitos. A partir da promulgação da Constituição de 1988, a educação passou a ser tratada como direito de todos (art. 205) e foi possível vislumbrar um novo cenário quanto à garantia à educação em todas as etapas da vida.

O presente estudo parte da situação da Educação de Jovens e Adultos no município de Manaus, terceira maior rede municipal de ensino do país. Enfrenta problemas, assim como o resto do país, em relação ao acesso e à permanência do seu alunado no contexto escolar. De acordo com o PNAD, o Brasil possui 5,6% de analfabetos, e no estado do Amazonas 4,9%, ocupando a 14^a posição no ranking de analfabetismo do país.

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), em 2019 houve 10,33% de abandono da EJA 1º Segmento (Semed, 2023), período antes da pandemia da Covid-19. Esse índice demonstra a importância de se discutir sobre o acesso e permanência desse público. Para além disso, é um desafio repensar um currículo, modelo e políticas públicas que garantam a permanência do aluno dessa modalidade de ensino.

Tais dados e pontuações me intrigam¹ como pedagoga do município de Manaus. Essa modalidade de ensino apresenta desafios que ao longo dos anos não alteram esse cenário, carregando historicamente as mesmas características, de modo que esta investigação se faz necessária para desenvolvermos novas reflexões e ações diante dessa etapa de ensino.

Formada desde 2008 pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sou servidora pública do município de Manaus desde que me formei. Ao longo desses 15 anos de contribuição, atuei em todas as modalidades que o município oferece, porém, a que mais me interessou foi a EJA, pois muitos alunos carregam um histórico de adversidades e estão ali com uma forma de esperança.

A minha relação com a EJA se iniciou em 2012, quando passei a atuar como pedagoga de uma escola municipal. Em todas as modalidades da educação básica existem seus desafios e dificuldades, porém, na EJA é necessário desenvolver a conquista, mobilização e incentivo para que não haja o afastamento dos alunos. Tais elementos passaram a ser motivo de reflexão quando comecei a atuar como assessora pedagógica na Prefeitura de Manaus no ano de 2013 e a me aproximar de várias unidades de ensino dessa modalidade.

A motivação para esta pesquisa originou-se das inquietações que surgiram durante minha atuação como pedagoga e, posteriormente, como assessora pedagógica na Divisão Distrital Sul da Semed Manaus. Ao longo dessa trajetória

¹ Nos próximos quatro parágrafos o texto será tratado na 1ª pessoa do singular, pois trata-se de uma narrativa pessoal.

profissional, tive a oportunidade de mergulhar no campo da Educação de Jovens e Adultos e testemunhar, de maneira direta, a manifestação prática daquilo que os estudos frequentemente abordam sobre essa modalidade: historicamente a EJA tem carregado características persistentes de exclusão, abandono e falta de continuidade nas políticas públicas. É oportuno enfatizar que vejo o mestrado não apenas como uma busca por conhecimento e título acadêmico, mas também como uma forma de contribuir significativamente para aprimorar o ensino nessa etapa em meu município.

Ao pesquisarmos sobre a EJA, encontramos uma variedade de temáticas, porém, em estudos mais recentes, no que tange aos descritores EJA e direito à educação, poucas produções acadêmicas da Região Norte foram verificadas e nenhuma do estado do Amazonas. Vale mencionar que a Região Norte possui o segundo pior índice de analfabetismo do Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o que demonstra a relevância de investigar essa temática no município de Manaus.

Diante do exposto, temos como objeto de estudo o direito à educação na EJA, e a partir do referido objeto respondemos à seguinte problematização de pesquisa: quais políticas públicas de educação foram ou estão sendo efetivadas na rede municipal de Manaus, tendo como referência a Meta 9 do Plano Municipal de Educação de Manaus, com suas respectivas estratégias que viabilizam a garantia do direito à educação de jovens e adultos?

De forma a elucidar a problemática do estudo e contribuir no processo de investigação, apresentamos como questões norteadoras da presente pesquisa: quais estratégias da Meta 9 do Plano Municipal de Educação de Manaus (PMEM) 2015-2025 foram efetivadas como garantia do direito à educação de jovens e adultos? E quais políticas públicas foram efetivadas a partir da implementação do Plano Municipal de Manaus em 2015 como garantia do direito à educação de jovens e adultos?

A partir dos elementos expostos, temos como objetivo geral analisar as políticas de acesso e permanência efetivadas na rede municipal de Manaus/AM como garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos nos períodos de 2019, 2020, 2021 e 2022, espaço de tempo antes e durante a pandemia da Covid-19 e após o retorno dos alunos às aulas presenciais.

Para o alcance do objetivo geral, apresentamos como objetivos específicos:

- a) Identificar as políticas públicas educacionais do município de Manaus/AM que asseguram o direito à educação quanto ao acesso e permanência dos

estudantes da Educação de Jovens e Adultos;

- b) Constatar as estratégias efetivadas da Meta 9 do Plano Municipal de Educação de Manaus (PMEM) 2015-2025 como garantia do direito à educação;
- c) Verificar os indicadores de acesso e permanência da educação de jovens e adultos no município de Manaus/AM, observando os índices de escolarização da população jovem e adulta.

No que tange aos procedimentos metodológicos, utilizamos o materialismo histórico-dialético, que enfatiza a importância das relações de classe e poder na sociedade, contribuindo para o entendimento de como as políticas educacionais na EJA podem ser influenciadas por interesses de diferentes grupos sociais e como essas dinâmicas afetam o acesso e a permanência no processo educacional.

A partir de uma abordagem qualitativa e caracterizada como revisão de literatura do tipo documental, foi realizada a análise do Plano Municipal de Educação de Manaus (PMEM 2015-2025), da Meta 9 e suas estratégias referentes à EJA 1º segmento. A coleta de dados parte do sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022 e do Censo de 2022 do IBGE, como o número da população e de analfabetos, entre outros números necessários para a realização do estudo, a partir da análise de conteúdo de Bardin (2006, 2011).

A pesquisa foi realizada a partir de incidência de obras de autores que são referências nessa temática, desde teóricos atuais a clássicos. Entre eles: Paulo Freire (1980), Janete Lins de Azevedo (1997), Sandra Leite (2013), Miguel Arroyo (2015), Alceu Ravanello Ferraro (2009), Carlota Boto (1996), Jamil Cury (2008, 2022), Alair dos Anjos Miranda (2012), Ângela Maria Gonçalves de Oliveira (2019) e outros autores e leis que contribuíram para a fundamentação do trabalho. O trabalho foi estruturado em seis seções:

- a) Seção 1 – introdução;
- b) Seção 2 – discorre sobre o caminho metodológico da pesquisa, um estudo de abordagem qualitativa, análise documental e de conteúdo a partir dos pressupostos de Bardin;
- c) Seção 3 – estado da arte: direito à educação na EJA. Tem por objetivo verificar como estão as produções acadêmicas da temática no Brasil e no Amazonas;

- d) Seção 4 – o direito à educação no mundo e no Brasil, a partir da agenda internacional e das constituições brasileiras. Foi discorrido, também, o contexto histórico dessa modalidade de ensino no país e as principais políticas públicas da EJA no Brasil e no Amazonas;
- e) Seção 5 – aborda elementos fundamentais para a concretização do direito à educação, o acesso e permanência. É a parte teórica do objetivo deste estudo;
- f) Seção 6 – os resultados da pesquisa no âmbito da cidade de Manaus, a partir das políticas públicas efetivadas para acesso e permanência nessa modalidade, mais especificamente o 1º segmento da EJA na rede municipal de Manaus.

O referencial teórico aborda os conceitos e processos históricos relacionados ao direito à educação na EJA, entendendo-o como direito público subjetivo, conforme determina o art. 208 da Constituição Federal. Além disso, foram exploradas as dimensões de acesso e permanência por meio das legislações e políticas públicas da referida modalidade de ensino.

Espera-se que este estudo possa contribuir para um novo olhar na Educação de Jovens e Adultos, destacando não somente as mazelas, as carências e as faltas, mas trazendo para o debate todo o contexto que envolve o processo educativo, no sentido de repensar essa modalidade com ênfase no direito ao acesso e à permanência dessa etapa.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pesquisar é buscar respostas para as indagações levantadas baseadas num conjunto de ações que possam resolvê-las. Silva e Menezes (2005) descrevem da seguinte forma:

Pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo (Silva; Menezes, 2005, p. 20).

O tipo de pesquisa categoriza o estudo na forma de metodologias e estratégias investigativas. Contudo, é preciso que o pesquisador saiba usar os instrumentos adequados para encontrar respostas ao problema que ele levantou (Gil, 1991). Diante dessa premissa, esta pesquisa propõe responder à seguinte questão: quais políticas públicas de educação foram ou estão sendo efetivadas na rede municipal de Manaus? Tem como referência a Meta 9 do Plano Municipal de Educação de Manaus, com suas respectivas estratégias, que viabilizam a garantia do direito à educação de jovens e adultos.

O presente estudo partiu do materialismo histórico-dialético como corrente filosófica para nortear a pesquisa, um enfoque que busca a compreensão da realidade do mundo a partir das transformações históricas da sociedade. “Método que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, e visa alcançar a essência do objeto” (Netto, 2011, p. 21), ou seja, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto e a EJA é uma modalidade de ensino inserida num contexto de desigualdades.

O materialismo histórico-dialético pode contribuir para a análise crítica do atual quadro histórico, social e político da temática escolhida, fomentando reflexões acerca da realidade e colaborando com o modo de conduzir a pesquisa, principalmente na abordagem qualitativa e na análise de dados documentais que fará parte da metodologia da pesquisa. É um método que “revela as assimetrias da sociedade capitalista e das classes sociais [...] considerando a realidade vivenciada por alunos da EJA, marcadamente com história de excluídos em um país capitalista nos moldes do Brasil” (Ribeiro *et al.*, 2017).

Nesta pesquisa, a abordagem utilizada será qualitativa. Tem como principal objetivo interpretar o fenômeno que se observa, pois “facilita descrever a

complexidade do problema estudado, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo de mudanças [...]” (Oliveira, 2016, p. 59), partindo do ponto de vista do problema levantado.

Os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural onde ocorre e do qual faz parte. Para tanto, o pesquisador é o instrumento principal que compreende as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto (Bogdan; Biklen, 1994).

As informações ou dados coletados podem ser obtidos e analisados de várias maneiras, dependendo do objetivo do estudo. Num estudo qualitativo, a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos e a utilizar uma variedade de procedimentos e instrumentos de constituição e análise de dados. Os instrumentos para constituição de dados geralmente utilizados são: questionários, entrevistas, observação, grupos focais e análise documental (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015).

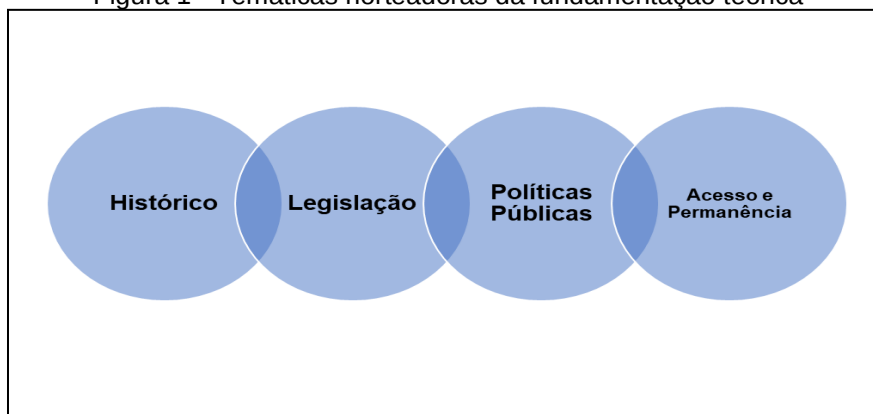
Portanto, esta pesquisa de caráter qualitativo é, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, bibliográfica e documental. Refere-se ao Plano Municipal de Educação de Manaus 2015-2025 e a dados do INEP (2019, 2020, 2021 e 2022), relacionados com os dados populacionais do IBGE 2022 e dados educacionais do PNAD. Na perspectiva dos objetivos, é uma pesquisa básica exploratória que aprofunda o tema para encontrar as reais causas, objetivando uma familiaridade com o problema (Gil, 1991).

No que concerne à revisão de literatura, essa etapa se caracteriza por traçar um panorama da literatura a respeito do tema escolhido. Apresenta as principais abordagens e o corpus da teoria acumulada sobre uma temática (Azevedo, 2016). Busca nos autores e obras selecionados os dados para a produção do conhecimento pretendido. Dessa forma, neste trabalho a revisão literária foi organizada em quatro seções, conforme anunciado na introdução, sendo a primeira um estado da arte, a fim de verificar como está a temática no mundo acadêmico.

As demais seções foram embasadas em concepções de teóricos que contribuíram para a fundamentação do trabalho de acordo com a configuração apresentada, assim como os aportes legais: CF de 1988, LDBEN de 1996, PNE 2014-2024, PMEM 2015-2025, entre outras legislações, periódicos Capes e Google Acadêmico.

A pesquisa foi fundamentada em quatro elementos: histórico, legislação, políticas públicas e acesso e permanência, de modo que toda a fundamentação apresenta esses aspectos em uma vasta incidência de autores.

Figura 1 - Temáticas norteadoras da fundamentação teórica



Fonte: elaborada pela autora (2023).

Destacamos Janete Lins de Azevedo (1997) no entendimento de políticas públicas; Paulo Freire (1980), teórico indispensável ao falar de EJA; Maria Clara Di Pierro (2000, 2010, 2015), pesquisadora na área de EJA no Brasil; Sandra Leite (2013), com o resgate histórico; Jamil Cury (2008, 2022), relator das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Alair dos Anjos Miranda (2012), estudiosa da EJA no Amazonas; Ângela Maria Gonçalves de Oliveira (2019), professora da UFAM, especialista na área de políticas públicas; e as referências de metodologia de Netto (2011) e Bardin (2006, 2011), entre outros autores.

2.1 Pesquisa documental

Quanto aos instrumentos da pesquisa documental, muito utilizada em pesquisas de abordagem qualitativa, a coleta de dados documental é descrita como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5), podendo essas variações serem de fontes primárias e secundárias, escritas ou não.

Quanto às fontes, Marconi e Lakatos (2007) as descrevem em dois grupos de tipos de documentos, sendo eles os documentos escritos e os documentos iconográficos. Os escritos são documentos parlamentares, documentos jurídicos,

fontes estatísticas, publicações administrativas, documentos particulares, entre outros. Os documentos iconográficos são compostos por imagens, desenhos ou pinturas.

A análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade, utilizando uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. Deve extrair um reflexo objetivo da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos (Moreira, 2005).

Assim, a análise documental do trabalho é caracterizada conforme a classificação de Marconi e Lakatos (2007) como arquivo público, por tratar de documentos oficiais, sendo o Plano Municipal de Manaus uma lei em consonância com o plano estadual e nacional para o alcance das metas nacionais. Também foram investigadas e analisadas as políticas educacionais implementadas na EJA no período de 2019 a 2022, em consonância com o PMEM 2015-2025.

Estruturamos o Quadro 1 a fim de identificar a legislação utilizada na etapa documental da pesquisa, ressaltando que o PMEM é o foco principal:

Quadro 1 - Etapa documental: materiais utilizados

Natureza documental	Descrição
Leis	a) Constituição Federal de 1988; b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394 de 1996; c) Plano Nacional de Educação, Lei n.º 13.005 de 2014; d) Plano Municipal de Educação de Manaus, Lei n.º 2000 de 2015;
Resoluções	e) CNE/CEB n.º 01/00; f) CNE/CEB n.º 03 e 04/2010; g) Lei n.º 080 de 2022, do Conselho Municipal de Educação de Manaus, dispõe sobre normas para operacionalização da EJA na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus;
Documentos	h) Proposta Pedagógica para Educação de Jovens, Adultos e Idosos da rede pública municipal de ensino de Manaus 2022; i) Relatórios Anuais de Monitoramento do PME; j) Ofício 002/2023 - Informações Semed;
Sites	k) Censo 2022; l) PNAD; m) INEP.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quanto ao PMEM, foi investigado se as ações elaboradas para o alcance das metas voltadas para EJA foram realizadas de forma a contribuir para os dados de acesso e permanência dos alunos dessa modalidade nesse período. A meta a ser

analisada:

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2016, e até o fim da vigência deste PMEM, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional (Manaus, 2015).

Em relação à Meta 9, foi realizada análise das políticas públicas de educação voltadas para o público que não teve acesso à educação na idade própria, procurando identificar se essas políticas estão garantindo o direito à educação dessa parcela da população de Manaus através dos Relatórios de Avaliação e Monitoramento do PMEM, Plano de Governo da Semed e informações encaminhadas pela Semed Manaus.

Por esta pesquisa tratar do direito à educação a partir dos princípios constitucionais de acesso e permanência, a coleta dos dados partiu do sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no que se refere aos dados de acesso e permanência do 1º Segmento² (1ª, 2ª, 3ª e 4ª etapas) da EJA do município de Manaus nos anos de 2019 a 2022, e dos dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) no Censo de 2022, número da população brasileira, de analfabetos, número de adultos fora da escola, entre outras informações necessárias para a pesquisa. Entretanto, no aspecto educacional foram utilizados o Censo Escolar e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), além de dados oriundos da Semed Manaus.

Muitos dados foram obtidos da PNAD, isso porque a PNAD tem uma lista de perguntas mais abrangentes sobre questões educacionais do que o Censo. Além disso, o Censo, que deveria ter sido realizado em 2020, foi adiado devido à pandemia da Covid-19 e realizado somente em 2022, e muitos resultados estão sendo liberados gradativamente.

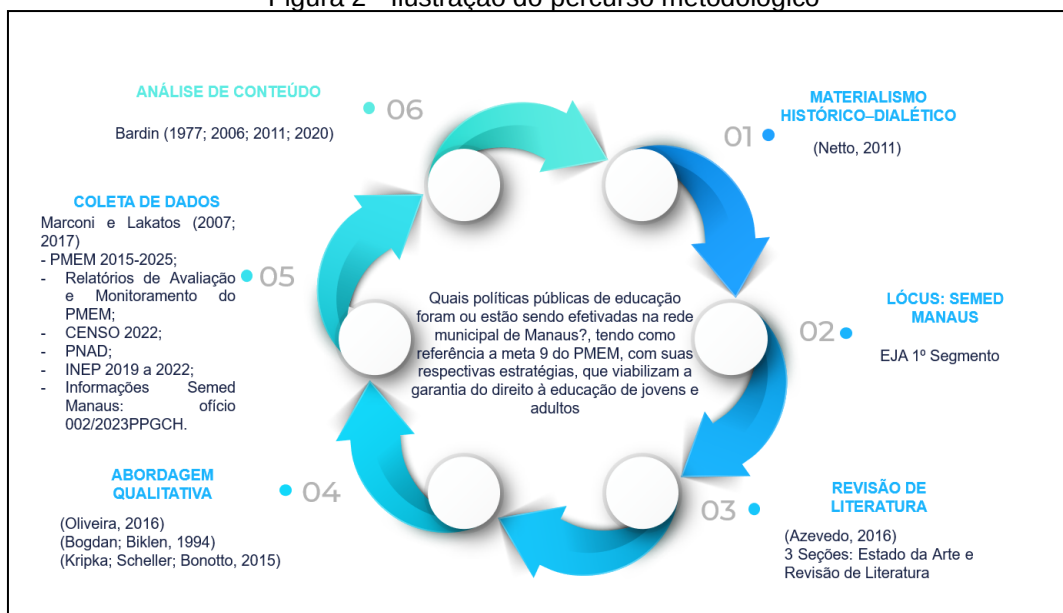
A PNAD é uma pesquisa por amostragem, ou seja, coleta dados de uma amostra representativa da população. Em contrapartida, o Censo tenta contar todos os indivíduos e domicílios do país, resultando em uma contagem completa da população. Por isso, ocorrem pequenas diferenças quando comparamos um mesmo indicador nas duas pesquisas.

É importante destacar que as discussões focam em torno do 1º segmento da

² De acordo com a Resolução n.º 080/CME/2022, a estrutura curricular do 1º segmento equivale: 1ª Etapa – 1º ano; 2ª Etapa – 2º ano; 3ª Etapa – 3º e 4º anos; 4ª Etapa – 5º ano.

EJA, porque a 1ª etapa equivale à alfabetização e demais fases compreendidas nos anos iniciais da etapa da alfabetização funcional³, associada ao que solicita a Meta 9 do PMEM referente à alfabetização. A metodologia do presente trabalho é ilustrada conforme figura a seguir:

Figura 2 - Ilustração do percurso metodológico



Fonte: elaborado pela autora (2023).

2.2 Análises de dados

Na etapa da análise de conteúdo, os dados coletados foram organizados, categorizados, interpretados e analisados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin, autora mais citada no Brasil em pesquisas que adotam essa técnica de análise de dados, que é definida como “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2011, p. 15). A autora traz uma interessante discussão acerca da análise documental e de conteúdo:

A documentação trabalha com documentos, a análise de conteúdo com mensagens (comunicação); a análise documental faz-se principalmente por classificação-indexação, a análise categorial temática é, entre outras, uma

³ Diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para fins específicos, para a realização de tarefas cotidianas, do âmbito profissional e da convivência comunitária. A qualificação funcional atribui à alfabetização um caráter instrumental. Assim, o ensino da leitura e da escrita vincula-se ao desenvolvimento de certas capacidades relacionadas à vida adulta, para além do domínio de capacidades elementares acerca da língua escrita, tais como decifrar e decodificar (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) | Faculdade de Educação da UFMG).

das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 1977, p. 46).

Em síntese, as diferenças entre os dois tipos de análises são que a análise documental trabalha com documentos e classificações, a de conteúdo trabalha com mensagens e categorias (Bardin, 1977). Ou seja, a análise documental é a representação da informação para consulta e a análise de conteúdo é a manipulação da mensagem, expressão desse conteúdo.

Os dois elementos foram considerados nesta pesquisa documental e de conteúdo, de forma que a proposta de Bardin configura-se como um conjunto de técnicas de análise que faz uso de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo (Bardin, 2006).

A proposta de Bardin (2011) constitui-se de algumas etapas para a consecução da análise de conteúdo, organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira etapa, denominada pré-análise, é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise (Bardin, 2020). É a fase que compreende a organização do material a ser analisado com vistas a torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Compreende a realização de quatro processos:

- a) Leitura flutuante: estabelece os documentos de coleta de dados. O pesquisador toma conhecimento do texto, transcreve entrevistas;
- b) Escolha dos documentos: seleção do que será analisado;
- c) Formulação de hipóteses e objetivos: afirmações provisórias que o pesquisador se propõe a verificar;
- d) Elaboração de indicadores: através de recortes de textos nos documentos analisados, os temas que mais se repetem podem constituir os índices. Nesta fase é possível avaliar o que faz sentido analisar e o que ainda precisa ser coletado.

Na pré-análise ocorreu a organização e familiarização do material a partir de

leitura flutuante: leitura de artigos, livros e documentos dentro da temática, sistematizando a estrutura da pesquisa e contribuindo para as fases seguintes da investigação.

A fase de exploração de material é caracterizada por Bardin como longa e fastidiosa. Consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas (Bardin, 2020). Nessa fase, temos as etapas de codificação e categorização do material. Na codificação deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Para selecionar as unidades de contexto, deve-se levar em consideração seu custo e pertinência (Machado, 2020).

Também deve ser realizada a enumeração de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente. A enumeração pode ser feita através da presença (ou ausência), frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem e co-ocorrência (análise de contingência). Após a codificação deve ser feita a categorização, que seguirá algum dos seguintes critérios: semântico, sintático, léxico ou expressivo (Machado, 2020).

Entende-se, assim, que nessa etapa é examinado cuidadosamente o material, destacando trechos, frases ou partes relevantes que correspondem às práticas previamente comprovadas. É um processo de leitura atenta e identificação dos elementos importantes presentes no conteúdo, que define categorias ou unidades de significado que representam as diferentes partes do conteúdo. Essas categorias podem ser temas, palavras-chave, conceitos ou qualquer outra unidade significativa.

Bardin (2010) indica a possibilidade de categorização a priori sugerida pelo referencial teórico e elaborada após a análise do material. No presente estudo, as categorias foram delineadas a priori e organizadas em categorias do referencial: dimensões históricas do acesso e permanência e resultados de acesso e permanência, a partir dos objetivos propostos nesta investigação.

Quanto à terceira etapa, tratamento dos resultados obtidos e interpretação, a interpretação dos resultados obtidos pode ser por meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada. Para Bardin (1977, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

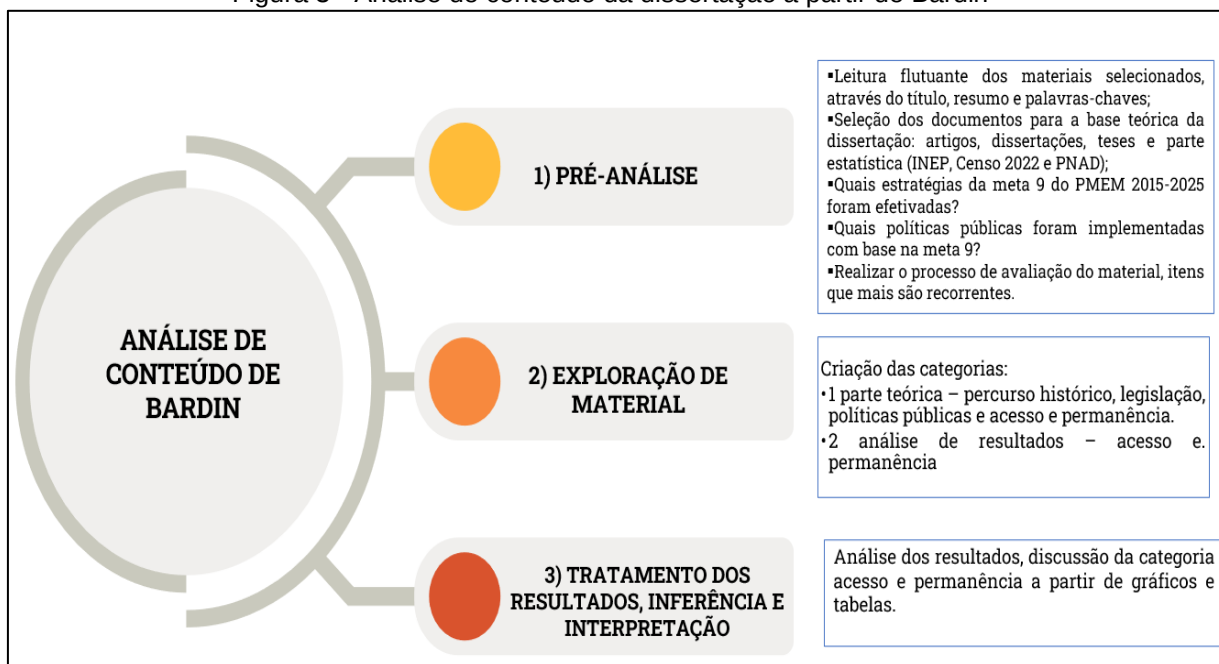
Por isso, aqui é preciso atentar-se para:

- a) O emissor ou produtor da mensagem;
- b) O indivíduo (ou grupo) receptor da mensagem;
- c) A mensagem propriamente dita;
- d) O *médium*, o canal por onde a mensagem foi enviada.

Esta fase é a “operação lógica pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (Bardin, 2010, p. 41). Em síntese, nessa parte da análise, os dados são organizados e as informações coletadas são agrupadas de acordo com as categorias definidas. “Esta etapa é muito importante, pois a qualidade de uma análise de conteúdo possui uma dependência do seu sistema de categorias” (Oliveira *et al.*, 2003, p. 9).

Foram realizados os procedimentos de análise das categorias a partir dos objetivos e referenciais teóricos da pesquisa, transformando as informações coletadas em resultados. É importante enfatizar que foram utilizadas tabelas, gráficos e outras formas de representação para visualizar os resultados e facilitar a interpretação. A partir dessa contextualização, a análise de conteúdo desta pesquisa seguiu os seguintes passos:

Figura 3 - Análise de conteúdo da dissertação a partir de Bardin



Fonte: elaborado pela autora (2023).

A partir da análise de conteúdo, foram extraídas as principais categorias. São

elas: dimensões históricas e acesso e permanência. Essa última é uma categoria da parte teórica e da análise dos resultados. O Quadro 2 apresenta as categorias e suas subcategorias.

Quadro 2 - Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
Dimensões históricas	Agenda internacional
	Constituições brasileiras
	Brasil e Amazonas
	Políticas Públicas
Acesso e permanência	Concepções
Acesso e permanência	Resultados
	População
	Analfabetismo
	Manaus – políticas públicas

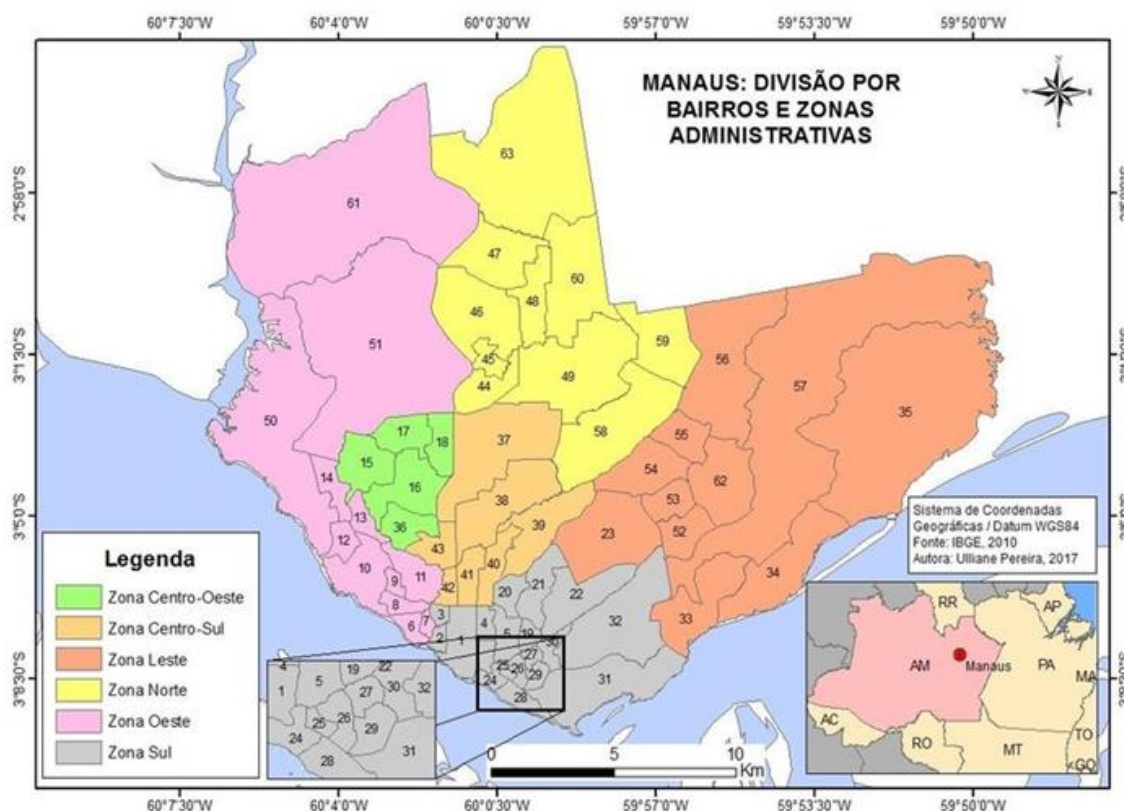
Fonte: elaborado pela autora (2023).

Uma vez elencadas as categorias e subcategorias, foram desenvolvidos os conceitos e informações pertinentes aos assuntos e que embasaram a análise dos resultados. As subcategorias apresentadas responderam à problematização e alcançaram os objetivos propostos neste estudo.

2.3 Lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa foi a cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas e principal centro financeiro, corporativo e mercantil da Região Norte do Brasil, com PIB per capita de R\$ 41.345,11 (IBGE, 2020). É a cidade mais populosa do Amazonas, da Região Norte e de toda a Amazônia brasileira, com uma área territorial de 11.401,092 km², uma população de 2.063.547 habitantes (IBGE, 2022), Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,737 (PNUD, 2010) e escolarização de 6 a 14 anos de 94,2% (IBGE, 2022). O município está localizado no nordeste do estado do Amazonas, na margem esquerda do rio Negro e próximo à sua confluência com o rio Solimões, como mostra a Figura 4.

Figura 4 - Localização do município de Manaus



Fonte: Mapa organizado por Pereira e Aleixo (2018).

Segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do INEP, a Prefeitura de Manaus apresentou IDEB de 5,5 nos Anos Iniciais e 4,8 nos Anos Finais na última avaliação realizada em 2021 (INEP, 2022). A nota representa a queda da cidade em desempenho na avaliação no ranking das capitais, figurando agora na 13ª colocação nos anos iniciais e finais. No IDEB anterior, 2019, estava entre as nove capitais brasileiras com o melhor desempenho na educação nos anos iniciais, com 5,9, e 11º nos anos finais, com 4,7.

Do ponto de vista histórico, Manaus é uma cidade localizada na região amazônica brasileira, fundada no século XVII pelos portugueses com o objetivo de consolidar o domínio português na área estratégica. O núcleo urbano foi estabelecido em 1669 com a construção do Forte da Barra de São José. A região amazônica, antes sob posse espanhola pelo Tratado de Tordesilhas, tornou-se alvo de interesse de diversas nações europeias.

Os portugueses chegaram ao Pará em 1616 e fundaram Belém para controlar a região da bacia amazônica e ocupar terras espanholas. Manaus, originalmente chamada de Cidade da Barra de São José do Rio Negro, tornou-se independente do Estado do Grão-Pará em 1856 e recebeu o nome atual em referência ao povo indígena

Manáos, que habitava a região.

Após um surto econômico na indústria da borracha entre 1870 e 1913, Manaus entrou em um período de isolamento até a criação da Zona Franca em 1970, revitalizando sua economia (Manaus, 2014).

Figura 5 - Avenida Eduardo Ribeiro, 1968



Fonte: site do IBGE/Cidades.

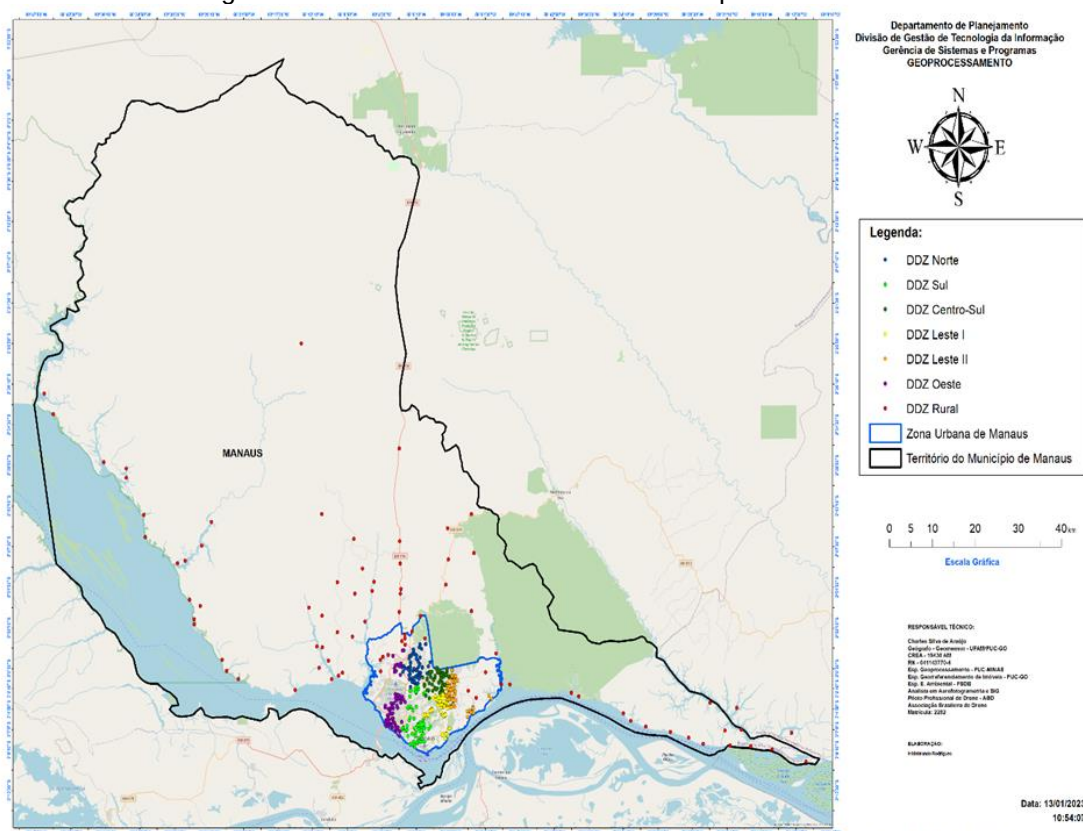
A Secretaria Municipal de Educação de Manaus é a terceira maior rede municipal de ensino do país, com 523⁴ escolas urbanas e rurais, distribuídas em sete Divisões Distritais Zonais (DDZs)⁵, conforme o mapa (Figura 6), e 66 das unidades de ensino possuem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Possui 237.932 alunos matriculados na rede municipal no ano de 2022, sendo 10.916 na EJA, conforme dados do Sigeam⁶.

⁴ Fonte - Sigeam: Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas.

⁵ Unidades administrativas para a descentralização das escolas do município de acordo com a região da cidade.

⁶ Fonte: Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas.

Figura 6 - Unidades educacionais do Município de Manaus



Fonte: Geoprocessamento Semed Manaus (2022).

Segundo o sítio da Semed Manaus⁷, seu percurso histórico tem origem nos idos de 1970, quando o então governador do Estado, Danilo Duarte de Mattos Areosa, repassou para o município de Manaus, por meio de decreto, todos os professores das escolas isoladas. Nesse período, a Prefeitura atendia às localidades de Ariaú, Catalão, Caldeirão, Cacau-Pirera, Iranduba, Colônia Antônio Aleixo, as estradas Manaus-Caracaraí (BR-174) na altura do quilômetro 32 e AM-010 ao longo do quilômetro 180, entre outras.

Algumas leis foram promulgadas com o intuito de organização administrativa:

- Lei n.º 1.094, de 21 de outubro de 1970, promulgada pelo então prefeito Paulo Pinto, dispunha sobre a organização da Administração Municipal, estabelecendo diretrizes para a reforma administrativa;
- Lei n.º 1.175, de 3 de maio de 1974, que alterou a lei anterior e modificou a estrutura administrativa da Prefeitura, criando a Secretaria da Educação, da Cultura e do Bem-Estar Social (Sebem), quando o titular da pasta era Josué Cláudio de Souza Filho e o prefeito de Manaus o sr. Frank Abraham

⁷ Fonte: <https://www.manaus.am.gov.br/semed/a-semed/nossa-historia/>

Lima;

- c) Lei n.º 1.240, de 20 de novembro de 1975, que deu nova redação aos artigos 13 e 16 da Lei n.º 1.094, de 21 de outubro de 1970, com redação dada pela Lei n.º 1.175, de 3 de maio de 1974, criando a Educação e Cultura/Semec. Sua titular foi a professora Maria de Nazareth Nogueira Xavier. O prefeito era o coronel Jorge Teixeira de Oliveira, que reestruturou a administração do município. Todas as secretarias passam a denominar-se Secretaria Municipal.

Na década de 1980, a Semed passou por algumas transformações, ampliando seu atendimento escolar. Foi resultado do intenso crescimento populacional da cidade de Manaus causado pela criação da Zona Franca. Era prefeito o sr. João de Mendonça Furtado, e secretário de Educação o sr. Sebastião Melo. Nesse período, teve início a qualificação dos professores por meio do Projeto Logos II⁸.

Em 1985, a Prefeitura sofre nova reestruturação por meio da Lei n.º 1.762, de 12 de julho de 1985, sob a administração do prefeito Amazonino Armando Mendes, com o secretário de Educação João Félix Toledo Pires de Carvalho. Essa década caracterizou-se pelo programa Novas Metodologias, que deu ênfase aos projetos Espiral e Meu Filho, dedicados às crianças em situação de risco social. Em seguida, assumiu a secretaria a sra. Nízia Liberato.

Com o restabelecimento da democracia, a eleição direta para prefeito acontece em 1985 e é eleito o sr. Manoel Henrique Ribeiro. A Secretaria Municipal de Educação foi dirigida pela professora Maria de Jesus Paes de Azevedo, que administrou por pouco tempo, retornando ao cargo a professora Raimunda Dionísia do Nascimento. O Chefe de Gabinete era o professor Antônio Ricardo Peixoto Lima.

Em 1989, com a administração do prefeito Arthur Virgílio Neto, foi reestruturada novamente a Prefeitura. Por meio da Lei n.º 2.000, de 28 de janeiro de 1989, a secretaria passa a se chamar Secretaria Municipal de Educação (Semed), desmembrando-se da Cultura e do Desporto. Tinha como titular o professor Carlos Gomes e como subsecretária a professora Zenilda Araújo da Silva. Essa gestão foi marcada pelo projeto Brigada da Alfabetização, destinado a jovens e adultos e fundamentado nas ideias do educador Paulo Freire.

⁸ Habilitava em nível de 2º grau, à distância, professores em exercício regular nas séries iniciais no estado do Amazonas em 1979.

Em 1993, novamente sob a administração de Amazonino Mendes, esse período foi caracterizado por uma reestruturação administrativa interna e pela elaboração e implantação do Plano de Carreiras e Vencimentos pela Lei n.º 188, de 12 de abril de 1993. Nessa administração, extinguiram-se os projetos Espiral e Meu Filho.

Em 2001, a Secretaria passa, então, a denominar-se Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Passa a cuidar da cultura na rede municipal de ensino, com o intuito de mostrar à sociedade valores da terra. Há uma nova reestruturação da administração do Poder Executivo Municipal, por meio da Lei n.º 590, de 13 de março de 2001, que cria quatro Distritos Educacionais (Leste, Sul, Oeste e Norte) na estrutura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com o escopo de “descentralizar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras da rede municipal de ensino” (cap. IV, art. 9º).

Em seguida são criadas e adotadas várias políticas públicas no campo educacional da cidade, como:

- a) A implantação do novo Plano de Carreira, Cargos e Remuneração, aprovado pela Lei n.º 591, de 23 de março de 2001;
- b) A criação do Centro de Formação Permanente (CFP), que é voltado para o estudo e pesquisa educacional e coordena o processo de formação inicial (graduação em Pedagogia e Licenciatura Plenas) e continuada dos educadores da Rede Municipal de Ensino, hoje chamada Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM);
- c) A criação do Centro Municipal de Educação Especial (CMEE), do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (Cemeja) e dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), que tinha a finalidade específica de oferecer o atendimento a crianças de três a seis anos de idade (Semed, 2023).

3 ESTADO DA ARTE: DIREITO À EDUCAÇÃO NA EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade própria, conforme determina o art. 208 da Constituição Brasileira de 1988:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

Ou seja, aqueles “que por diversos fatores [...] tiveram o percurso escolar interrompido ou que não puderam, por inúmeras questões, permanecer na escola na idade regular prevista no sistema de ensino” (Julião; Beiral; Ferrari, 2017, p. 42).

O reconhecimento legal não é suficiente para a garantia do direito à educação nessa etapa de ensino, caracterizada por um público marcado pela instabilidade, incerteza e vulnerabilidade (Arroyo, 2011). Apresenta lacunas pela falta de comprometimento do Estado em políticas públicas que melhorem o acesso, a permanência e a qualidade da EJA, visando diminuir as desigualdades do sistema educacional.

Para subsidiar reflexões e mudanças no cenário educacional da EJA é necessária, entre outras ações, a realização de pesquisas acerca dessa temática. Sendo assim, esta seção visou verificar o andamento das produções acadêmicas acerca da Educação de Jovens e Adultos de 2017 a 2023, por meio da metodologia Estado da Arte, procedimento baseado em Romanowski (2002), com algumas alterações. Logo após a organização em categorias, realiza-se as análises com foco na categoria Educação como um direito fundamental.

O referido estudo tem como relevância investigar as produções acadêmicas referentes à temática definida, discutir e analisar seus principais resultados, assim como contribuir com a produção científica da Região Norte e do estado do Amazonas a partir dos descritores do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): Educação de Jovens e Adultos, EJA e direito à educação.

Pesquisas do tipo “estado da arte” podem ser definidas como uma análise da produção acadêmica de determinada área de conhecimento (Freitas; Pires, 2015).

São caracterizadas como “um instrumento que busca a compreensão do conhecimento sobre determinado tema em um período de tempo específico, e, conseqüentemente, sua sistematização e análise” (Teixeira, 2006, p. 60), ou simplesmente “pesquisas que estudam pesquisas” (Slongo, 2004, p. 21). No trecho a seguir, as autoras discorrem sobre as contribuições desse tipo de pesquisa para o mundo acadêmico:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (Romanowski; Ens, 2006, p. 4).

Essa linguagem consiste no nível mais alto de conhecimento a respeito de um determinado campo, com possibilidades de ampliação de perspectivas, enfoques e verificação de lacunas nas produções referentes à determinada temática (Moretti, 2021). São pesquisas que não se resumem a verificar produções, mas as categorizam, como relatam Soares e Maciel (2000, p. 4) quando dizem que é necessário considerar “categorias que identifiquem em cada texto e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”, assim identificando seus enfoques.

Diante dessas considerações, o presente trabalho visa verificar como estão as produções acadêmicas que se referem ao direito à educação na modalidade de educação de jovens e adultos. Para alcançar esse objetivo, foram utilizados procedimentos baseados em Romanowski (2002), com algumas alterações:

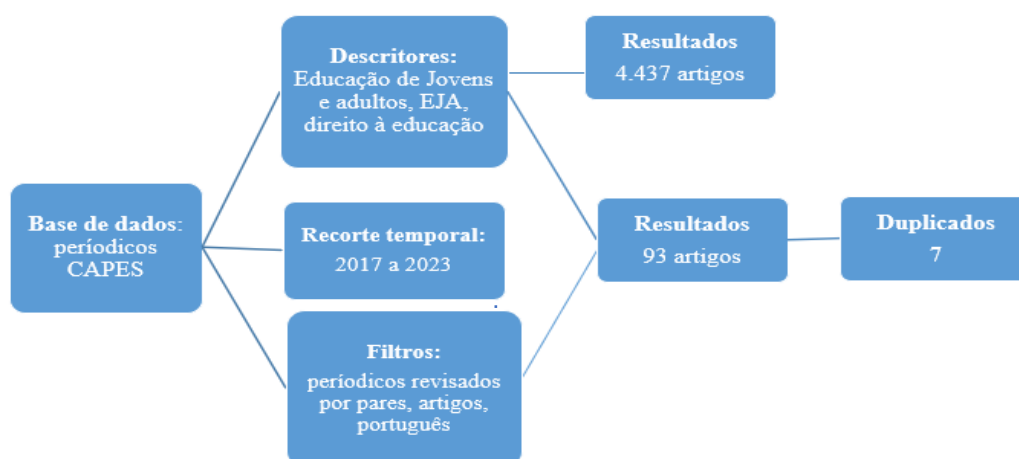
- a) Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas: foram utilizados os descritores “Educação de Jovens e Adultos”, “EJA” e “direito à educação” no campo título;
- b) Localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos, acervos de bibliotecas e biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos: no presente trabalho foram utilizados para consulta os artigos da Capes;
- c) Estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o

corpus do estado da arte: para delimitar os filtros, foram utilizados periódicos revisados por pares e apenas material em português, no recorte temporal de 2017 a 2023;

- d) Levantamento de teses e dissertações catalogadas: a investigação se deu por meio de artigos;
- e) Leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, as metodologias, as conclusões e a relação entre o pesquisador e a área: nesse ponto, a seleção inicial foi realizada através da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, o que Bardin (2011, p. 126) conceitua como leitura flutuante, “um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise”;
- f) Organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações: nessa parte foram organizadas as categorias nas quais os estudos foram agrupados;
- g) Análise e elaboração de conclusões preliminares.

Na Figura 7 é possível observar como foi organizado o processo de consulta para a elaboração da pesquisa, ressaltando que o material foi consultado no dia 9 de março de 2023:

Figura 7 - Processo de seleção



Fonte: elaborada pela autora.

Com o escopo da pesquisa, obtivemos como resultado 4.437 artigos. Após o refinamento através dos filtros estabelecidos, apresentou-se o resultado de 93 artigos, sete deles duplicados, de forma que chegamos ao número final de 86 artigos. Vale

ressaltar que não houve processo de exclusão a não ser pelos duplicados, pois o objetivo foi investigar como estão as produções acadêmicas diante dessa temática.

A partir da leitura inicial, as temáticas foram alinhadas em categorias conforme aparece no Quadro 3.

Quadro 3 - Categorias

CATEGORIAS	
Educação como um direito fundamental	15
Formação de professores	14
Ensino de Ciências e Matemática	13
Leitura/letramento	8
Práticas educacionais	8
Tecnologias aplicadas na educação	7
Perfil de alunos	6
História da EJA	5
Produção acadêmica	3
Evasão escolar	2
Gestão educacional	1
Ensino de Língua estrangeira	2
Resenha de livro	2
Total	86

Fonte: elaborado pela autora a partir do Portal Periódicos Capes (2023).

Nota-se, no recorte temporal estabelecido, que as temáticas mais recorrentes foram: educação como um direito fundamental, com 15 artigos; formação de professores, com 14 publicações; ensino de Ciências e Matemática na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com 13 produções acadêmicas; e leitura e letramento, com oito trabalhos publicados. A EJA aparece articulada a outras temáticas, como tecnologias aplicadas na educação, história da EJA, perfil de alunos, gestão educacional, entre outras, totalizando 13 categorias.

A partir de uma análise de temporalidade, o Quadro 4 destaca o período com mais artigos publicados, conforme o recorte temporal estabelecido:

Quadro 4 - Quantidade de produções por ano

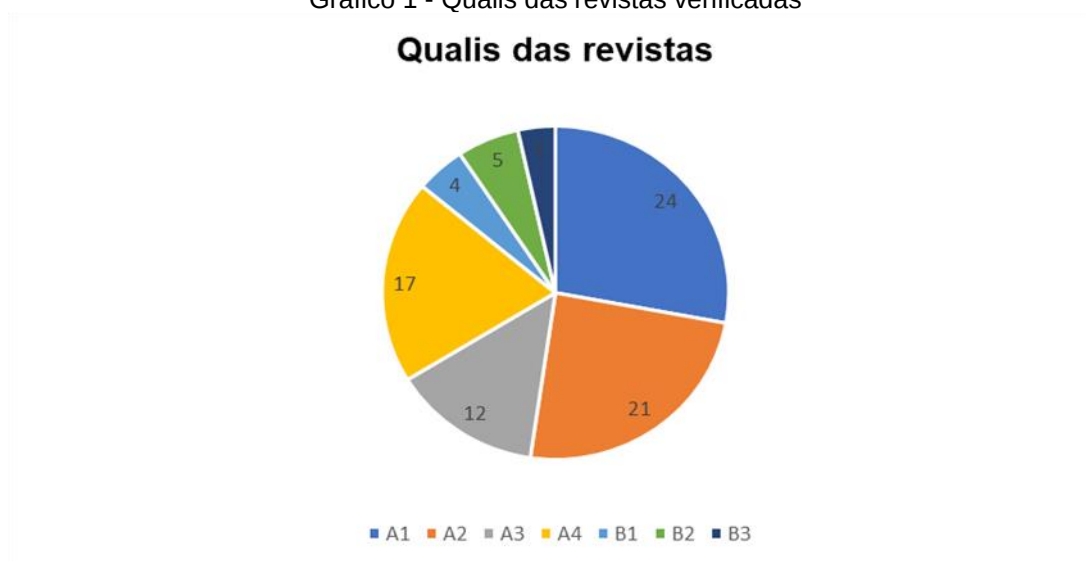
Ano	Artigos
2017	14
2018	12
2019	17
2020	17
2021	16
2022	9
2023	1
Total	86 (retirados os duplicados)

Fonte: elaborado pela autora a partir do Portal Periódicos Capes (2023).

Constata-se um equilíbrio de publicações no período de 2017 a 2021. Em 2022, a quantidade cai para nove trabalhos, e em 2023 há somente um, em virtude da data de corte da pesquisa. O interessante é perceber que mesmo no período pandêmico as produções continuaram a ser publicadas, quando vários aspectos educacionais foram comprometidos, inclusive as pesquisas. As reflexões acerca dessa modalidade na pandemia tiveram continuidade.

Das 86 publicações verificadas, os Qualis foram os seguintes, conforme podemos observar no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Qualis das revistas verificadas



Fonte: elaborado pela autora.

É satisfatório observar que grande parte dos Qualis das revistas estão no conceito A, periódicos com melhor avaliação nos programas de pós-graduação. Atentando para a localidade geográfica onde as pesquisas foram realizadas, verificamos a seguinte caracterização: a Região Norte teve seis artigos publicados, ressaltando que não houve nenhuma produção no estado do Amazonas; a Região Nordeste apresentou 14 artigos; a Região Centro-Oeste, 11 artigos; Região Sul, 17 artigos; e a Região Sudeste, 38 artigos.

Fica evidente nessa temática o que também poderia ser destacado em outras áreas de pesquisa: a Região Norte ainda carece de produções acadêmicas nos mais diversos campos. Em grande parte, esse cenário se deve ao número de cursos de pós-graduação nessa região, um processo que foi iniciado tardiamente e à distância dos grandes polos do país, dificultando sua consolidação. No ano de 2023, a região apresentou 378 cursos de pós-graduação e 283 programas (Capes, 2023), sendo a

região brasileira com menor quantidade de cursos e programas. Fica evidente a desigualdade regional ao falarmos da pós-graduação *stricto sensu*.

Tecemos, nessa primeira parte, reflexões quanto aos dados quantitativos da pesquisa com base nos descritores já mencionados. Assim, alcançamos o propósito de saber como andam as produções e os principais assuntos presentes no campo científico das pesquisas sobre a modalidade EJA em educação e ensino. A partir de agora, daremos ênfase à categoria educação como direito fundamental, por estar alinhada aos objetivos da dissertação.

A categoria educação como um direito fundamental possui 15 artigos e foi analisada em duas subcategorias: políticas públicas, com 11 artigos, e privação de liberdade/condição de rua, com quatro artigos, conforme detalhado nos quadros a seguir.

Quadro 5 - Categoria educação como direito fundamental – políticas públicas

Políticas Públicas				
Nº	Título	Autores	Ano	Link
01	A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular	Carlos Eduardo Moreno Sampaio Luciano Abrão Hizim	2022	http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5135
02	As Políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB	Elionaldo Fernandes Julião Hellen Jannisy Vieira Beiral Gláucia Maria Ferrari	2017	https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/4725
03	Desafios do tempo presente na Escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda para a nova década	Carlos Soares Barbosa Jaqueline Luzia da Silva José Carlos Lima de Souza	2020	https://seer.ufs.br/index.php/review/article/view/14146
04	A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades	Roberto Catelli Jr. Maria Clara Di Pierro Eduardo Donizeti Giroto	2019	https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/5734
05	A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como política pública no município de São Paulo (SP): uma revisão bibliográfica	Denise Dias dos Santos Natália Frizzo de Almeida	2020	https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/45110
06	Estimativa do estoque da população apta a demandar por educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo em 1995 e 2015	Flávia Vitor Longo Joice Melo Vieira	2021	https://rebep.org.br/revista/article/view/1518/1097

Políticas Públicas				
Nº	Título	Autores	Ano	Link
07	Educação de Jovens e Adultos no campo: da extensão universitária às políticas públicas	Gabriela Furlan Carcaioli	2018	https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2018v15n28p45
08	O trabalho infantil e a educação de jovens e adultos na perspectiva de adultos trabalhadores	Aline Madia Mantovani Anderson dos Santos Carvalho	2018	https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16175
09	Educação profissional e educação de jovens e adultos na rede federal	Irismar Severino da Silva Fernandes Mario Sérgio Pedroza Lobão Renata Gomes de Abreu Freitas	2022	https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/62887
10	Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos	Suelen Santos Maurício	2020	https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/52202
11	Educação e dignidade humana – intersecção de caminhos	Claudia Hickenbick Elenita Eliete de Lima Ramos Patrícia Rosa	2017	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6053589.pdf

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Quadro 6 - Categoria educação com direito fundamental – privação de liberdade/condição de rua

Privação de liberdade/condição de rua				
Nº	Título	Autores	Ano	Link
01	Perspectivas da educação de jovens e adultos no sistema prisional.	Sita Mara Lopes Sant'Anna	2017	https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/3259
02	Educação de Jovens e Adultos em contexto de privação de liberdade: análise de narrativas de um sujeito-educando	Cleia Pantoja Andrade Alder de Sousa Dias Eliane Leal Vasques Waldir Ferreira Abreu	2019	https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5170
03	Narrativas e direitos humanos: Da (in)visibilidade das ruas para o empoderamento na educação de jovens e adultos	Kleyne Cristina Dornelas de Souza Maria Clarisse Vieira	2021	https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8656630
04	A EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à educação popular	Elenice Maria Cammarosano Onofre Jarina Rodrigues Fernandes Ana Claudia Ferreira Godinho	2019	https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33770

Fonte: elaborado pela autora (2023).

As políticas públicas são decisões e ações adotadas pelo governo e outras instituições públicas para abordar problemas sociais, econômicos ou políticos, de

forma a alcançar objetivos específicos em benefício da sociedade em geral. Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos sofre com a omissão estatal. Barbosa, Silva e Souza (2020) relatam que ainda que avanços tenham sido efetuados nas últimas décadas na legislação nacional, o reconhecimento do direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas não tem sido efetivo na materialidade histórica brasileira.

Essa situação persiste, em grande parte, pelo fato do Brasil ser um país que apresenta grandes desigualdades econômicas e sociais, gerando um intenso debate sobre políticas públicas que possibilitem superar o desafio de garantia dos direitos sociais previstos na legislação. A desigualdade de renda reflete nas políticas sociais e oportunidades de desenvolvimento das pessoas, como enfatizam Sampaio e Hizim (2022), que ampliam a discussão em várias vertentes, como o uso de metodologias diferenciadas, organização escolar e curricular, formação de professores, políticas de financiamento, entre outras formas de colaborar na diminuição da demanda da EJA.

Julião, Beiral e Ferrari (2017) discorrem sobre como, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, novas leis, documentos e políticas públicas foram criadas para o acesso e permanência de jovens e adultos, contudo, é possível evidenciar avanços e retrocessos nas ações implementadas. Foram conquistados importantes marcos legais que regulamentam a execução de políticas públicas, porém, que não foram efetivados na prática, de forma que “os avanços legais não corresponderam efetivamente a conquistas na consolidação da política de EJA” (Julião; Beiral; Ferrari, 2017, p. 52). Os autores criticam a criação de “programas que não dialogam entre si” e geram “a necessidade de intervenção emergencial para controlar evidentes disfunções dessas iniciativas” (Julião; Beiral; Ferrari, 2017, p. 52), assim como ações pontuais que relegam a EJA como coadjuvante nas políticas públicas educacionais.

Ainda no campo legislativo, o artigo de Maurício (2020) traz importantes ponderações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA e sua relação com o mercado de trabalho. O autor apresenta o documento e enfatiza suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, e critica o pensamento econômico neoliberalista da década de 1990 e suas reformas educacionais. O texto parte da visão do materialismo histórico-dialético.

Longo e Vieira (2021) estimam a demanda pela modalidade EJA no Estado de São Paulo em um estudo que indica que uma parcela importante da população adulta

segue com a educação básica incompleta. Os dados apresentados podem colaborar para a formulação de políticas públicas dessa modalidade, fundamentando-se no direito à educação em todas as idades e à formação continuada ao longo da vida.

Em complemento ao artigo anterior, Júnior, Di Pierro e Girotto (2019) analisam a oferta da EJA na cidade de São Paulo, que apresenta taxas de analfabetismo inferiores à média nacional, porém, em números absolutos apresenta o maior contingente de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade, dados que demonstram que esse é um tema prioritário na pauta de políticas públicas. No decorrer do artigo, os autores discorrem sobre as dificuldades encontradas apesar das estratégias realizadas, a ineficácia na mobilização de alunos, a inadequação na organização e propostas pedagógicas da modalidade e a “juvenilização” da EJA, com um número grande de adolescentes e por fatores extraeducacionais, como o trabalho, responsabilidades familiares, entre outros aspectos.

A “juvenilização” também é um aspecto citado na pesquisa de Santos e Almeida (2020), que tem como lócus, assim como o artigo anterior, a cidade de São Paulo. Os autores levantam a reflexão de que um dos motivos para o crescimento de jovens na EJA pode ser a evasão escolar no ensino fundamental regular, o que os leva a procurar outras maneiras de concluir sua escolaridade. O texto enfatiza como cada gestão implementou políticas públicas para essa modalidade, ocasionando impactos positivos e negativos. Destacam o Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA) e a criação dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs).

Fica evidente a preocupação do município e estado de São Paulo em realizar produções acadêmicas acerca da temática da EJA, mapeando essa etapa de ensino através de dados como evasão, matrícula, gênero, etnia, necessidades especiais, entre outros levantamentos que contribuem para o entendimento das especificidades dessa modalidade e colaboram para o embasamento de políticas públicas, um exemplo para as demais localidades brasileiras.

Carcaioli (2018) busca debater sobre um projeto de extensão contemplado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma política pública voltada para os beneficiários da reforma agrária. O texto discorre sobre a EJA e a educação no campo em um acampamento e sobre como a chegada do PRONERA contribuiu para a evolução da parte organizacional escolar do local, e metodologicamente apoiou-se no conceito de Paulo Freire “círculos de cultura”, que considera a história de vida dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. De

acordo com as narrativas apresentadas, obteve resultados satisfatórios com a comunidade.

Ainda seguindo a linha de uma política pública específica, o artigo de Fernandes, Lobão e Freitas (2022), bem como o de Hickenbick, Ramos e Rosa (2017), destacam o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA) na modalidade Educação de Jovens e Adultos a partir de abordagens diferentes. Fernandes, Lobão e Freitas traçam o histórico social do PROEJA no país e a sua implementação, com a finalidade de elevar a escolarização e proporcionar a qualificação profissional do público jovem e adulto. Os autores enfatizam que, assim como outros programas da EJA, esse também apresentou fragilidades, em grande parte pelo planejamento acelerado. Já Hickenbick, Ramos e Rosa (2017) descrevem o PROEJA a partir de uma perspectiva de reconhecimento da cidadania e garantia de direitos.

A EJA sempre teve relação com o trabalho, tanto como necessidade de aperfeiçoamento quanto como fator para o abandono da escola. O artigo de Mantovani e Carvalho (2018) levanta a discussão sobre a população jovem e adulta que teve a escolarização comprometida em decorrência do trabalho infantil, fato comprovado na pesquisa, porém, não o considera o único motivo, evidenciando que o acesso e permanência escolar precisam perpassar programas sociais que visem minimizar aspectos financeiros e viabilizar a continuação dos estudos.

Ao falar em direito à educação é necessário discorrer sobre políticas públicas, as ações que irão melhorar o cenário educacional. Ao tratar da EJA, podem ser elencadas muitas adversidades nesse campo que comprometeram o desenvolvimento da modalidade e os índices de analfabetismo no país. Os artigos tecem importantes pontuações, como marcos legais, programas e a questão da “juvenilização” da EJA, assim como a relação com o trabalho, evidenciando a complexidade dos elementos que precisam ser discutidos para a efetivação do que rege a lei.

A Constituição Federal de 1988, no seu art. 205, promulga: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Apesar de estar documentada como direito de todos, a educação de jovens e adultos sempre teve que lutar contra as adversidades, em parte devido à vulnerabilidade do seu público historicamente marginalizado, de modo que as pessoas em situação de rua e em privação de liberdade são uma parcela desses sujeitos.

Souza e Vieira (2021) relatam que a informalidade e o desemprego são fatores que colaboram para o surgimento da população em situação de rua, uma situação social. Para esses sujeitos, é necessário urgentemente a mudança de sua realidade. É preciso pensar em uma educação que relacione as competências escolares ao mundo do trabalho e vice-versa, porém, é comum a sociedade invisibilizar esses sujeitos.

Onofre, Fernandes e Godinho (2019), assim como Sant'Anna (2017), em seus artigos, traçam possibilidades para a educação nas prisões. Os primeiros autores apresentam três dimensões das demandas de (re)inserção e de (re)socialização: não restringir às escolas, mas incluir oficinas, cultos, rodas de conversas, entre outras atividades, flexibilizar o currículo e o trabalho interdisciplinar, além de valorizar o trabalho docente. O segundo autor parte da necessidade de se atentar aos aspectos pedagógicos que envolvem as questões relativas às metodologias, ao material didático, aos sistemas de avaliação e às especificidades dos sujeitos na Educação de Jovens e Adultos que atuam e estão no sistema penitenciário.

Andrade *et al.* (2019) abordam a temática da privação de liberdade a partir de uma perspectiva humanista, em um estudo sociocultural através da narrativa de um educando que devido à desestruturação da família se afastou dos estudos e se aproximou do mundo do crime, levando-o a repensar como serão suas pretensões futuras quanto à educação no pós-cárcere, uma vez que frequenta a escola prisional que objetiva reintegrá-lo à sociedade. A pesquisa evidencia esses percalços e suscita várias reflexões.

Os artigos tratam de uma temática que pode ter debate ampliado no meio educacional. Pessoas de rua e em privação de liberdade muitas vezes se tornam invisíveis na sociedade e são um dos públicos da educação de jovens e adultos, modalidade que abrange múltiplos espaços educativos, o que apresenta um desafio quanto à efetivação dos direitos.

Com todo o exposto, podemos concluir que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade com um vasto campo a ser pesquisado e com uma variedade de temáticas não restritas somente às práticas pedagógicas. O presente trabalho objetivou mapear as produções acadêmicas do período de 2017 a 2023 para verificar os principais assuntos sobre a modalidade EJA que recentemente estão presentes no campo científico das pesquisas em educação e ensino, enfatizando a categoria educação como direito fundamental.

Após a pesquisa sob os descritores já mencionados, iniciou-se a análise dos artigos, conforme estabelecido, por meio da leitura flutuante. O corpus da pesquisa foi organizado em 13 categorias, possibilitando o agrupamento das temáticas por afinidades de assunto, o que favoreceu visualizar as mais predominantes, e, a partir de então, iniciar as considerações.

Fica evidente que é uma etapa de ensino com várias publicações, inclusive no período da pandemia, com um grande número de produções em revista de Qualis A. Entretanto, há lacunas nos locais onde foram desenvolvidas as pesquisas: poucos trabalhos na Região Norte e nenhum deles no estado do Amazonas. Em contraponto, temos um número expressivo na Região Sudeste, com destaque para o estado de São Paulo, onde foram realizadas pesquisas que revelaram o cenário do analfabetismo na localidade.

É importante destacar que o primeiro programa de pós-graduação em Educação do Brasil teve origem na Região Sudeste, no Rio de Janeiro, em 1965, o que também colabora para o número acentuado de produções do Sudeste em relação às demais regiões brasileiras.

Quanto à Região Norte, uma estatística pertinente da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) revela que o território possui o segundo pior índice de analfabetismo do Brasil entre pessoas a partir de 15 anos ou mais. O estado do Amazonas possui 4,4% de analfabetismo. São dados que colaborariam para investigações acerca dessa temática na região. Sua carência pode ser explicada pela quantidade de programas de pós-graduação em educação e ensino, que ao todo são 32 na Região Norte e seis no Amazonas (Capes, 2023).

Nas pesquisas de Pereira e Oliveira (2018), Nascimento e Cassab (2021), Júnior, Di Pierro e Giroto (2019) e Santos e Almeida (2020), os referidos autores utilizam o termo juvenilização, um fenômeno que tem se intensificado em virtude da defasagem idade-série da escola regular. Consequentemente, um número maior de jovens está na EJA, aspecto que passou a ser muito discutido nessa modalidade nas pesquisas mais recentes.

Ao falar de EJA é quase que obrigatório citar Paulo Freire, e vários autores fizeram referência ao teórico e sua metodologia de alfabetização de adultos através dos círculos de cultura, que se ancoravam na tríade da dialogicidade, valorização dos diferentes saberes e desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia do(a) educando(a). Assim fizeram Machado (2021), Carcaioli (2018), Leite (2017), Souza e

Vieira (2021), entre outros autores que enfatizaram a educação autônoma e libertadora, demonstrando que as concepções de Freire seguem importantes no campo educacional.

Por fim, entendemos que este trabalho tem um papel de destaque para a discussão e reflexão das produções acadêmicas sobre a Educação de Jovens e Adultos e, conseqüentemente, para a importância dada à temática no processo científico, ainda mais na Região Norte, que apresenta poucos trabalhos nessa linha de pesquisa.

4 AS DIMENSÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NO MUNDO, BRASIL E AMAZONAS

Nesta seção, a abordagem do direito à educação e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) segue uma estrutura em quatro partes. Inicialmente, a discussão parte de uma perspectiva global, focando a importância desse direito no cenário internacional por meio das agendas globais. A análise, então, converge em uma perspectiva nacional, explorando a trajetória dos dispositivos constitucionais no contexto brasileiro.

Prosseguindo, o texto adentra o campo da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Estado do Amazonas. Embora modesta em seus primórdios coloniais, essa etapa educacional evidencia uma evolução marcante ao longo dos anos. Desde seu reconhecimento oficial como modalidade de ensino houve notável desenvolvimento, respaldado pela formulação de leis e políticas públicas específicas. Isso resultou na garantia do acesso e na promoção da permanência desses alunos na escola.

O aspecto histórico impera nessa seção, que destaca como a EJA trilhou seu percurso. Desde suas raízes até sua consolidação como parte integral do sistema educacional, observamos uma transformação significativa. Dessa forma, as políticas públicas emergem como protagonistas nesse processo e desempenham um papel fundamental na configuração e fortalecimento dessa modalidade de ensino.

4.1 O direito à Educação de Jovens e Adultos: um olhar pelas agendas internacionais

O direito à educação é um pressuposto consagrado em muitos princípios e regulamentos legais e deve ser fomentado pelo Poder Público de modo que sua garantia seja uma prioridade fundamental na consolidação da cidadania. Contudo, por vezes essa prerrogativa é marcada por desigualdades. A luta pela garantia desse direito é ainda muito persistente.

Ao falar em direitos do homem, Bobbio (2004, p. 20) argumenta que são “direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”. De tal modo, a sociedade, assim como os direitos individuais e sociais,

está “em contínuo movimento: assim como as demandas de proteção social” (Bobbio, 2004, p. 20). Por isso, os direitos estabelecidos sempre são aprimorados e rememorados de forma que as alterações sociais sejam contempladas e efetivadas.

Para Cury (2008, p. 2), “tanto quanto um direito, a educação é definida, em nosso ordenamento jurídico, como dever: direito do cidadão – dever do Estado”. É “parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural” (Cury, 2008, p. 4), de forma que tal direito promove habilidades que contribuem individualmente e coletivamente.

Ainda nessa linha, Anísio Teixeira (1967), um importante defensor da igualdade educacional, frisa que o direito à educação é um direito de todos, porque já não é um processo de especialização de alguns para certas funções sociais, mas a formação de cada um e de todos para contribuição à sociedade integrada e nacional. Em síntese, a educação é um direito. É o “reconhecimento formal e expresso de um interesse público a ser promovido pela lei” (Teixeira, 1996, p. 60).

A Constituição Federal de 1988, um marco significativo brasileiro, destacou um capítulo para a educação, tornando-a obrigatória e um direito para todos. Pela primeira vez, a educação ganhava grande destaque na legislação do Brasil, porém, até que fosse realizado esse importante dispositivo legal, outros fatos e documentos no âmbito internacional ampliaram as discussões quanto ao direito à educação de jovens e adultos.

Esse direito amplamente defendido é discutido há muito tempo como um pressuposto resguardado em vários documentos legais e políticas públicas e concretizado por meio de várias lutas sociais. No entanto, inúmeros entraves dificultaram a sua materialização prática. Vários documentos e movimentos foram fundamentais para firmar o compromisso do direito à educação, e alguns deles foram abordados e considerados de grande relevância na agenda internacional.

Apesar dos acordos internacionais firmados pelos governos nacionais não possuírem caráter impositivo, eles servem como controle para que a sociedade civil, tanto no âmbito nacional quanto global, exerça pressão visando a proteção de direitos, mudança de legislação e comportamento, acesso à informação e reivindicação de políticas públicas. As metas internacionais vinculadas a tais acordos orientam a cooperação internacional entre países e estimulam os governos nacionais a cumprirem seus compromissos, podendo também desempenhar um papel secundário nas políticas de decisão. Declarações globais têm o potencial de estimular a

formulação de declarações em âmbito nacional, regional e local. Além disso, a comparação com outros países pode fornecer argumentos para a defesa de direitos e a atuação política (Di Pierro; Haddad, 2015).

No cenário internacional, como principal marco no contexto contemporâneo, há a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que registra os direitos considerados humanos, como, por exemplo, o educacional. Dentre suas colocações, aponta a educação como elemento promotor de conquistas progressivas comuns para todos os povos e todas as nações, que, portanto, deve ser protegido pelo ordenamento em todos os âmbitos (Souza; Kerbauy, 2018).

É possível observar como o mundo pós-segunda guerra mundial foi alterado. Em um novo cenário histórico, enfatiza-se a preocupação com os direitos essenciais e sua relação com o Estado, de forma que a Declaração Universal dos Direitos Humanos passa a ser uma referência quando se fala de direitos sociais. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217, A-III) em 10 de dezembro de 1948, é um marco na história dos direitos humanos. Foi elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e todas as nações. Ela estabelece pela primeira vez a proteção universal dos direitos humanos (Organização das Nações Unidas, 2020).

A Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), assinada em Jomtiem (Tailândia), estabeleceu posicionamento ante as necessidades da Educação Básica no mundo por meio de diversas agências internacionais. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)⁹ tem desempenhado um papel-chave em conjunto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e o Banco Mundial. Ao contrário de documentos precedentes, essa Declaração não se contenta com os princípios da universalização do acesso e da igualdade de direitos, mas destaca a qualidade da educação, como enfatiza em seu artigo 3:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de

⁹ É uma agência da ONU fundada em 1945 que tem como objetivo a cooperação internacional para o desenvolvimento nas áreas da saúde, da cultura e da educação.

qualidade da aprendizagem. 3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (Unesco, 1990, arts. 1-3).

A Declaração Mundial de Educação para Todos alertou quanto à necessidade da matrícula, mas que somente esse aspecto não é o suficiente para atender às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas, refletindo, para além do acesso, a permanência e a qualidade do ensino.

“A Educação para todos: Compromisso de Dakar”, criada no Senegal em abril de 2000, reafirmou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e teve por objetivo avaliar os avanços e as deficiências da meta Educação para Todos no decorrer das décadas. O referido fórum teve grande impacto no Brasil, pois em seguida foi aprovado o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n.º 10.172/2001 – e a publicação brasileira desse compromisso, que representou uma importante iniciativa de políticas educacionais no país a partir do século XXI, sob a visão da Unesco (Wonsik, 2013).

Nos termos do documento, o Compromisso de Dakar estabelece como objetivos na fase adulta assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada e às habilidades para a vida. Traça a meta de alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, em especial para mulheres, assim como acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos (Unesco, 2001).

Organizado pela Unesco juntamente com a Unicef, Banco Mundial, Fundo de População das Nações Unidas (FNUAP), PNUD, ONU Mulheres e Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), o Fórum Mundial de Educação 2015 teve a participação de mais de 1.600 pessoas de 160 países, incluindo 120 ministros, líderes e membros de delegações, chefes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, bem como representantes da sociedade civil, da profissão docente, dos jovens e do setor privado.

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) iniciaram a partir da primeira metade do século XX com o objetivo de produzir um documento que trouxesse a problemática da Educação de Jovens e Adultos. Até o momento, foram realizadas seis CONFINTEAs. Em 2009 foi realizada no Brasil, na

cidade de Belém, a VI Conferência, cujo objetivo era reavaliar os principais pontos da V Conferência e ressaltar a necessidade de criação de instrumentos de advocacia para educação de adultos e reafirmar os compromissos que não foram plenamente assumidos desde a última Conferência.

Tendo como ponto de partida a V CONFINTEA, é necessário salientar as lições que a referida conferência deixou:

- a) reconhecer o papel indispensável do educador bem formado;
- b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências;
- c) assumir o caráter público da EJA;
- d) ter um enfoque intercultural e transversal;
- e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente;
- f) o reconhecimento da importância da articulação de ações locais;
- g) reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem;
- h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA;
- i) fortalecer a sociedade civil;
- j) reconhecer a EJA como uma modalidade da educação básica;
- k) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social (Gadotti, 2009, p. 10).

Contudo, apesar do sucesso em termos de participação e preservação do progresso, a CONFINTEA VI não atendeu às expectativas dos brasileiros em relação ao impulso que poderia ser dado à EJA na agenda educacional nacional. A falta de presença de autoridades importantes e o isolamento da localização do evento foram fatores que colaboraram para essa percepção negativa.

A Declaração de Incheon, aprovada em 2017, é um documento que representa um compromisso histórico entre as nações para transformar vidas a partir de uma nova perspectiva da educação e através de medidas ousadas e urgentes, apoiando o compromisso dos países e da comunidade mundial educacional com a Agenda Educação 2030¹⁰. A Declaração de Incheon é também a origem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), porque incumbe à Unesco, como organização especializada na educação, continuar com a função que lhe foi conferida de liderar e coordenar a Agenda Educação 2030 (Profuturo, 2017).

Todos os eventos e movimentos se tornaram importantes marcos regulatórios que remetem à dignidade da pessoa humana como um direito irrenunciável e intransferível, um princípio universal que deve ser observado e protegido por todos e

¹⁰ É um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, que busca fortalecer a paz universal. Indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, e 169 metas para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos.

para todos, sem distinção. São pautados no compromisso não só pelo direito à educação, mas também com a sua qualidade e corresponsabilidade da sociedade e dos poderes públicos na sua execução.

No Quadro 7 é possível verificar como os principais movimentos internacionais defenderam o direito à educação em todas as etapas da vida e como incluíram a Educação de Jovens e Adultos:

Quadro 7 - Movimentos internacionais

Documento	Ano	Direito à Educação	EJA
Declaração Universal dos Direitos Humanos	1948	Art. 26: “Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório”. Artigo mundialmente conhecido ao discorrer sobre o direito à educação.”	Não contém uma disposição específica sobre a educação de jovens e adultos de forma direta. No entanto, existem alguns artigos relacionados à educação que podem ser interpretados como princípios que se aplicam a todas as pessoas, incluindo jovens e adultos. É importante destacar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento abrangente que estabelece os princípios fundamentais para a proteção dos direitos humanos em geral.
Declaração Mundial de Educação para Todos – Jomtien	1990	Reconhece o direito de todas as pessoas à educação, enfatiza a importância de eliminar as disparidades educacionais e promover a igualdade de oportunidades para todos. Além disso, a Declaração busca destacar a necessidade de tornar a educação acessível, inclusiva, equitativa e de qualidade para que todos os indivíduos possam desenvolver plenamente seu potencial e contribuir para o desenvolvimento social, econômico e cultural de suas comunidades e sociedades.	O documento defende o princípio de que a educação é um direito fundamental, inalienável e universal que deve ser garantido a todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de sua origem social, econômica, étnica, gênero ou qualquer outra característica. Sobre a meta 8.4, Redução da taxa de analfabetismo adulto à metade do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres.
A Educação para todos: Compromisso de Dakar	2000	Reconhecimento do direito à educação para todos, independentemente de idade, gênero, etnia, deficiência ou qualquer outra condição.	Objetivos: 1. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas através de acesso equitativo aos programas apropriados de aprendizagem e competências para a vida; 2. Alcançar 50% de melhora nos níveis de educação de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para adultos.

Documento	Ano	Direito à Educação	EJA
VI CONFITEA	2009	-	Objetivos: - Rever o progresso feito desde a última conferência (CONFITEA V) na promoção da educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida; - Enfrentar desafios e oportunidades atuais no campo da educação de adultos; - Definir novas metas e prioridades para a educação de adultos para atender as crescentes necessidades das sociedades em todo o mundo; - Promover a importância da aprendizagem ao longo da vida e sua contribuição para o desenvolvimento sustentável, a inclusão social e o crescimento econômico; - Apresentar programas e iniciativas bem-sucedidas de educação de adultos de diferentes países e regiões; - Fortalecer a cooperação e parcerias internacionais no campo da educação de adultos.
Declaração de Incheon	2017	Enfatiza a importância da educação como um direito humano fundamental e destaca a necessidade de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, sem deixar ninguém para trás.	Aprendizagem ao longo da vida: reconhece que a educação não se limita apenas à infância e adolescência, mas deve ser um processo contínuo ao longo da vida. Isso envolve o acesso a oportunidades educacionais para todas as idades, desde a primeira infância até a idade adulta.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A agenda internacional tem destacado a preocupação em relação ao direito à educação em todo o mundo. Esses movimentos, transformados em documentos normativos e, conseqüentemente, em compromissos, têm contribuído e influenciado nas políticas públicas educacionais brasileiras.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos continua uma grande referência ao abordar os direitos humanos. A Declaração Mundial de Educação para Todos teve destaque significativo ao incentivar os países participantes a elaborarem Planos Decenais que contemplassem as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência. No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às práticas da Conferência.

Quanto às CONFITEAs, elas ocupam um lugar de destaque no cenário mundial como conferências dedicadas à educação de jovens e adultos. Na sua última

edição, a conferência aconteceu no Brasil, e, embora não tenha atendido totalmente às expectativas, é notório o impacto desses momentos nas discussões e debates das políticas e estratégias da educação de adultos.

Frente a essa problemática mundial, a agenda internacional desempenha papel crucial no direito à educação, pois estabeleceu, em diferentes momentos, normas e diretrizes globais para garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, reafirmando o compromisso dos países em assegurar o direito à educação como um direito humano fundamental.

4.2 O direito à educação nas Constituições Brasileiras: uma análise da inclusão da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Sob a visão de Bobbio (2004), os direitos do homem eram naturais e poderiam ser protegidos contra um possível descumprimento do Estado por meio da mais antiga defesa: direito à resistência. Na perspectiva do direito à educação, pode-se frisar:

O direito à educação, assim entendido, tem existido como fundamento à ideia de educação como condição necessária, ainda que não suficiente, para se pensar o modelo democrático de sociedade, no qual o papel do Estado, como garantidor desse direito, tem sido insubstituível (Paiva, 2005, p. 152).

Com o surgimento das “constituições que reconheceram a proteção jurídica de alguns desses direitos, o direito natural de resistência transformou-se no direito positivo” (Bobbio, 2004, p. 19), ou seja, normas jurídicas definidas pelo Estado e que regem a vida em sociedade.

Nessa perspectiva, Direito e Educação são dois ramos da ciência que estão relacionados devido à educação ser uma atividade do Estado sujeita a uma regulamentação jurídica minuciosa e efetivada por meio de uma série de leis, que iniciam com a Constituição e seguem de forma hierárquica até as leis de menor alcance, como as leis municipais e os atos normativos editados pelo Poder Executivo.

Assim, no que tange à legislação brasileira, a grande referência no direito dos cidadãos brasileiros foi a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, a lei suprema do país e um marco do poder público que serve de parâmetro para todas as demais normativas, porque trouxe grandes avanços para a área educacional e outros campos sociais.

O conceito “constituição” é um termo jurídico, talvez o mais importante dos conceitos do Direito, e desse ponto de vista significa a norma superior a todas as outras, que regula o modo como todas as leis serão feitas, assim como todas as decisões judiciais e atos administrativos. Enfim, regula a condução de todo o Direito (Talamone, 2019). A partir dessa definição, pode-se refletir sobre seu papel e sua importância em um país. Para Bragança (2021), o conceito de constituição vai além de “lei máxima”, ele enfatiza sua finalidade de organizar o Estado:

As constituições definem os princípios que devem reger a nação, quem são os agentes de Estado, governo e burocracia e como devem ser organizados. Elas estabelecem o campo de atuação de cada um desses agentes, seus limites e sistemas de controle.

As constituições também informam quem são os cidadãos do país e os poderes que têm. São elas que também definem o balanço dos poderes entre as instituições de Estado e a sociedade organizada (Bragança, 2021, p. 39).

Para o autor, a constituição é um elemento fundamental para estabilidade e regulamentação da sociedade, pois assegura a garantia da igualdade e da dignidade humana. A educação foi citada em todas as Constituições brasileiras, porém, seu nível de importância foi aumentando a cada documento legal.

Sofia Lerche Vieira (2007, p. 29) faz ponderações interessantes sobre a educação nas Constituições brasileiras e “evidencia que a presença da educação nas constituições relaciona-se com o seu grau de importância ao longo da história”. Analisar esse importante documento nos mostra como o direito à educação apresentou, por vezes, avanços e, em outras vezes, retrocessos no seu percurso histórico.

A primeira Constituição brasileira, promulgada em 25 de março de 1824 pelo imperador Dom Pedro I, é considerada pelos historiadores uma imposição de sua parte. Essa Constituição continha 179 artigos distribuídos em oito títulos e três capítulos (Brasil, 2022). A única menção à educação ou ensino consta no título 8º, denominado “Das Disposições Gerais, Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”. Em seu Art. 179, diz que:

A inviolabilidade dos direitos cíveis e políticos dos cidadãos brasileiros, que têm por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição, pela maneira seguinte:

XXXII. A *Instrução* primaria e gratuita a todos os Cidadãos;

XXXIII. *Collegios* e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das *Sciencias*, Bellas Letras e Artes (Brasil, 1824, art. 179).

É possível observar que a primeira constituição brasileira pouco discorreu sobre a educação e as poucas referências citavam a garantia a todos os cidadãos brasileiros, portanto, inclusive a jovens e adultos. No entanto, o termo cidadãos era exclusivo a uma parte da sociedade, como frisa Haddad e Di Pierro (2000, p. 109): “no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica e à qual se admitia administrar a educação primária como direito. Dela ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres”, ou seja, os grupos de maior vulnerabilidade social. Em suma, foi uma Constituição para fortalecer o poder do imperador, com pouca preocupação com o processo educativo.

Nesse contexto, Oliveira (2007) endossa ao citar a gratuidade na colocação do Brasil entre os primeiros países do mundo a obter esse direito, porém, o analfabetismo era a condição de grande parte da população. O governo, por sua vez, não desenvolveu estratégias para transformar a educação em política pública, dedicando esse direito apenas a uma parcela de cidadãos, situação que permaneceu por todo o período imperial.

A Constituição de 1891 ocorreu no período da República, quando o país apresentava um novo cenário político e econômico em decorrência da ruptura com a monarquia. A primeira constituição republicana apresentou um número maior de dispositivos sobre a educação do que sua antecessora, porém, representou um retrocesso em relação ao direito à educação em comparação à Carta de 1824, pois não garantia mais o livre e gratuito acesso ao ensino (Brasil, 2022). Conforme endossado por Oliveira (2019, p. 59), “A primeira Constituição Republicana do Brasil mostrou um grave retrocesso em relação à Constituição anterior ao não garantir a educação como direito a todos e de forma gratuita”.

Tal situação traria ainda consequências no plano político, pois o art. 70, em seu §1º, inciso II, determinava que os analfabetos não tinham direito ao voto, deixando evidente que as desigualdades estavam presentes nessa carta. As poucas referências à educação se limitavam a dispor sobre a competência não privativa do Congresso em “animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências” e “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” (Vespúcio; Teixeira, 2014, p. 1).

Silva (2011) expressa que a Constituição de 1891 iniciou o seu texto com menção à declaração de direitos, principalmente no seu artigo 72, do qual se abstrai a continuação do sentido liberal das normas, uma tendência laicista e um maior

igualitarismo jurídico-formal.

Todavia, o documento apresenta decréscimo de direitos sociais, que estavam expressos na constituição imperial apesar de na prática não resultarem em praticamente nenhuma atuação estatal para a população, pois conferia aos grupos religiosos a possibilidade de atuar nessa área assistencialista. O fato de não existir nenhum atendimento social por parte do Estado deixava a situação das classes menos abastadas economicamente ainda pior. Complementa-se “mais uma vez uma legislação que se revela não efetiva no seio social” (Silva, 2011, p. 225).

A segunda Constituição republicana, promulgada no ano de 1934, traz a marca de Getúlio Vargas no que cerne aos direitos sociais (Brasil, 2022), pois a educação ganhou mais espaço e grandes inovações são destacadas no documento. São relatadas da seguinte forma: capítulo II do título V, “da Educação e da Cultura”:

Art. 148 – Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934, arts. 148-149).

É possível observar avanços no campo educacional, pois foi a primeira Constituição a considerar o direito à educação de jovens e adultos e estender o ensino primário a essa etapa: “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (Brasil, 1934). Além disso, os recursos para a educação estabeleceram a criação do Plano Nacional de Educação, assim como do Conselho Nacional de Educação. Foi estabelecida a aplicação de renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Entretanto, com o golpe de Estado de 1937, a Constituição de 1934 chegou ao seu fim antes mesmo da votação do Plano Nacional.

A proposta de elaboração do Plano Nacional foi um impacto positivo e aprofundou aspectos do ensino supletivo para adultos e adolescentes analfabetos, com a inclusão dos indígenas e instrução profissional, de forma que seria um plano que responderia às demandas da sociedade. “Pela primeira vez, a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 111). Esse plano não foi em vão, pois muitas das suas orientações foram

realizadas posteriormente.

A relevância da Constituição de 1934 foi um marco no país, pois instituiu a educação como direito de todos, criou garantias e estímulos e dedicou mais espaço a esse campo no dispositivo legal. Apesar de sua brevidade, são perceptíveis os ganhos que o país teve com essa carta, pois “até então, as constituições brasileiras não haviam tratado da questão da educação de adultos ou da sua alfabetização” (Leite, 2013, p. 123). Sua duração impossibilitou a prática do documento, mas a grande vitória da EJA foi a constituição levantar a preocupação com a educação de adultos.

Em cada momento histórico brasileiro uma Constituição é promulgada. E com a chegada do Estado Novo surgiu, em 10 de novembro de 1937, a quarta Constituição brasileira, dessa vez inspirada em regimes totalitários e caracterizada pela supressão de direitos e garantias desde a sua formulação, pois não houve plebiscito, ou seja, não teve participação popular. Sobre a educação, a Carta representou retrocesso em relação à sua antecessora: “A vinculação obrigatória de recursos para a pasta foi extinta, e embora fosse obrigatório e gratuito o ensino primário, dos menos necessitados era exigida uma contribuição” (Vespúcio; Teixeira, 2014, p. 1).

Como prioridade do Estado em matéria de educação, destacava-se o ensino pré-vocacional e profissional voltado aos menos favorecidos. Observa-se, portanto, que as prioridades não estavam nas reais necessidades da população (Freitas, 2015). A parte que relata a educação consta na seção denominada Da Educação e da Cultura e contém os artigos descritos a seguir:

Art. 128 – A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. É dever do Estado contribuir direta e indiretamente para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Art. 129 – À infância e à juventude a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (Brasil, 1937, arts. 128-129).

Ainda no artigo 129 foi destacado o ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas em matéria de educação como dever do Estado, que funda institutos de ensino profissional e subsidia os de iniciativa dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou das associações particulares e profissionais (Brasil, 1937). Fica clara a importância da educação profissional nessa constituição. Outras pontuações

educacionais são:

Art. 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigido aos que não alegarem ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Art. 131 – A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.

Art. 132 – O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Art. 133 – O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos (Brasil, 1937, arts. 130-134).

No aspecto educacional, ela foi mais compacta e sucinta, pois no decorrer de seu texto destaca o ensino vocacional e profissional. É perceptível, portanto, a negligência em relação às outras modalidades de ensino. Não faz menção à educação de jovens e adultos e fica evidente a pouca importância desse campo nesse período. Isso pode ser complementado pelas palavras de Silva (2011, p. 211):

Estudando-se as mudanças ocorridas naquele período, a conclusão a que se chega é invariavelmente a de que o texto, no que se refere à função de garantir direitos e distribuir as atividades de poder foi letra morta, pois a maioria de suas normas jamais foi respeitada, sendo uma construção ilegítima.

Em síntese, foi uma constituição que não apresentou a mesma preocupação com a educação que a anterior. Com relação à EJA, os mínimos ganhos reconhecidos foram esvaziados e ficou a cargo de cada Estado como seria ofertada.

A Constituição de 1946 foi promulgada pelo Congresso Nacional durante o governo de Eurico Gaspar Dutra¹¹. De caráter democrático, diferentemente da anterior, retomou os preceitos da Carta Liberal de 1934 (Brasil, 2018). Dessa forma, passam a ser restabelecidos, entre outras medidas, os direitos individuais, a independência dos Poderes da República e a harmonia entre eles, a autonomia dos estados e municípios, a pluralidade partidária e os direitos trabalhistas, como o direito

¹¹ Eurico Gaspar Dutra foi o 16º presidente do Brasil, entre 1946 e 1951.

de greve.

Embora democrática, a Constituição de 1946, em seus 218 artigos, traz, na sua primeira parte, toda a estruturação do Estado, e somente a partir do artigo 129 começa a tratar da declaração de direitos, da cidadania e das garantias individuais. Além disso, a partir do capítulo II, artigo 166 e seguintes, destaca sobre a educação:

Art. 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 – O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – O ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II – O ensino primário oficial é gratuito para todos, o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

III – As empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhem mais de cem pessoas são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

Art. 169 – Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Art. 170 – A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios. Parágrafo único – O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.

Art. 171 – Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

Parágrafo único – Para o desenvolvimento desses sistemas, a União cooperará com auxílio pecuniário, o qual, em relação ao ensino primário, provirá do respectivo Fundo Nacional.

Art. 172 – Cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Parágrafo único – A lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior (Brasil, 1946, arts. 166-172).

Observa-se que abrange mais particularidades do ensino e que prega uma visão restauradora, de forma que a educação volta a ser definida como direito de todos, prevalecendo a ideia de educação pública. São definidos os princípios norteadores do ensino, dentre eles o ensino primário obrigatório e gratuito e a previsão da criação de institutos de pesquisa. Sobre a gratuidade do ensino, Oliveira e Adrião (2001) afirmam que:

Recuperada parte da formulação de 1934, garantindo-a para todos no ensino primário, propondo a “tendência” à gratuidade nos demais níveis, mas apenas para aqueles os que provarem insuficiência de recursos, sendo, portanto, menos ampla que a de 1934 (Oliveira; Adrião, 2001, p. 189).

No que concerne à educação de adultos, a lei não faz referência específica, somente menção à formação para os que estavam no mercado de trabalho ou trabalhadores menores. Estabelece a fixação das Diretrizes e Bases da Educação, gerando debates e movimentos em defesa da educação popular.

Conforme sintetiza Leite (2013, p. 130), “a Constituição de 1946 retomou o espírito democrático e apresentou alguns avanços no sentido de garantir o direito à educação. No entanto, sobre a educação de adultos, não se encontram as raízes desse direito diretamente ligadas à Constituição”.

A Constituição de 1967 apresentava como característica principal o autoritarismo e a política da chamada segurança nacional, que visavam combater inimigos internos ao regime rotulados de subversivos, os que possuíam ideias contrárias ao governo. A Carta foi, portanto, aprovada pelos parlamentares e promulgada no dia 24 de janeiro de 1967 (Brasil, 2022). A Carta Constitucional daquele ano tratou da educação conforme definição de competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (art. 8º, XVII, "q"). Foram acrescidas atribuições relativas aos planos nacionais de educação (art. 8º, XIV) e de forma mais abrangente discorreu sobre a educação no Título IV – Da Família, Da Educação e Da Cultura. Dispõe:

Art. 168 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º – O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º – Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I – O ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II – O ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III – O ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos demonstrando efetivo aproveitamento provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior;

Art. 169 – Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e a União os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º – A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º – Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar (Brasil, 1967, arts. 168-169).

Quanto à estrutura organizacional, preservou os sistemas de ensino dos Estados e apresentou retrocessos como o fortalecimento do ensino particular, inclusive mediante previsão de substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo, como se apresenta no artigo 168 § 2º. Promoveu, também, o bom desempenho para a garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovarem insuficiência de recursos, limitou a liberdade acadêmica pela fobia subversiva e diminuiu o percentual de receitas vinculadas para a manutenção e o desenvolvimento do ensino (limitadas somente aos municípios após a Constituição de 1969).

A referida constituição é pontuada por Vieira (2007) como a “liberdade de ensino”, tema central do conflito entre o público e o privado desde meados dos anos 1950 e presente no texto produzido no regime militar. Outros aspectos das Cartas de 1934, 1937 e 1946 são reeditados, fazendo com que nos dispositivos relativos à educação, a Constituição de 1967 esteja mais próxima da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 do que da legislação aprovada em pleno vigor do estado de exceção.

Em síntese, foi uma Carta que fortaleceu o ensino particular, diante do destaque no seu texto da substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudo, enaltecendo a necessidade de bom desempenho para a garantia da gratuidade do ensino médio e superior aos que comprovarem insuficiência de recursos. Além disso, houve a limitação da liberdade acadêmica pela fobia subversiva, diminuição do percentual de receitas vinculadas à manutenção e o desenvolvimento do ensino e não houve menção à educação de jovens e adultos.

Em 17 de outubro de 1969, no auge do regime militar brasileiro, a Constituição de 1967 recebeu uma nova redação por meio da Emenda Constitucional n.º 1, considerada por alguns historiadores como uma nova Constituição. Na verdade, foi a reinterpretação da carta que estava em vigor de modo a endossar o poder dos militares.

Na Constituição de 1967 já havia limitações aos direitos, que foram agravadas pela Emenda Constitucional n.º 1 de 1969 durante o regime da Junta Militar. Essa emenda incorporou os dispositivos do Ato Institucional n.º 05/1968, permitindo o fechamento do Congresso, das Assembleias e das Câmaras, além da suspensão de direitos políticos e adoção da pena de morte para casos de subversão. Os direitos civis também foram restritos (Cury, 2022).

No entanto, o paradoxo dessa emenda, dado o momento histórico, é a apresentação pela primeira vez de forma explícita do dever do Estado de promover a educação, algo inédito em textos constitucionais. O artigo 176 dispunha a educação como dever do Estado e definia como princípio o ensino primário para todos, dos sete aos 14 anos, bem como sua gratuidade nos estabelecimentos de ensino oficiais (Machado; Ganzeli, 2018). Um direito com restrição de idade, que excluía os indivíduos com mais de 14 anos.

Após muitas lutas e discussões, em 5 de outubro de 1988, a Constituição inaugurou um novo arcabouço jurídico-institucional no país, com ampliação das liberdades civis e dos direitos e garantias individuais. A nova Carta consagrou cláusulas transformadoras com o objetivo de alterar relações econômicas, políticas e sociais. Foi a mais extensa no aspecto educacional entre todas as constituições estabelecidas (Brasil, 2022).

É notória a ampliação dos direitos sociais, como é descrito por Jaccoud (2013). A Constituição de 1988 lançou as bases para um novo formato de intervenção social do Estado e ampliou o arco dos direitos sociais, estendendo garantias legais de proteção a um conjunto mais amplo de situações sociais e expandindo o campo da proteção social sob responsabilidade estatal. Pela primeira vez, a educação entrou no rol dos direitos sociais.

Com isso, houve uma relevante expansão das responsabilidades públicas nos aspectos sociais, dentre os quais se insere a educação, elemento fundamental para a transformação social e a diminuição das desigualdades sociais. Ela teve lugar de destaque na CF de 1988, onde foram dedicados à educação os artigos 205 a 214 da seção I do capítulo III – Da Educação, Da Cultura e do Desporto, figurando em quatro outros dispositivos (arts. 22, XXIV; 23, V; 30, VI; e arts. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT). A Carta trata da educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos. Entre os artigos é importante mencionar o primeiro, que levanta grandes considerações:

Art. 205 – A educação, 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, 1988, art. 205).

Esse artigo é um princípio resgatado, pois “a noção de educação como direito, que começa a se materializar na Constituição de 1934 (art. 149) e é reafirmada em 1946 e 1967, é reeditada de forma ampla” (Vieira, 2007), demonstrando a evolução desse conceito na legislação.

O ensino começa a ser especificado no artigo 206, que expõe seus princípios norteadores:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola;
 - II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 - VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII – garantia de padrão de qualidade;
 - VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; e
 - IX – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- Parágrafo único. A lei dispõe sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (Brasil, 1988, art. 206).

Observa-se que o artigo visa assegurar a gratuidade de ensino em todas as etapas, não somente no fundamental, demonstrando preocupação quanto ao acesso e à permanência desse estudante. Além disso, evidencia em seu texto o direito à educação em qualquer momento da vida, elemento primordial para uma atitude democrática no que concerne seu alcance para todos.

No artigo 207 é mencionado o ensino superior, e o 208 detalha como o Estado garantirá a educação:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando; e
- VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988, art. 207).

O inciso I traz como inovação a extensão do acesso a todos os grupos etários, mesmo àqueles fora da idade regular para o ensino fundamental, avançando em relação ao texto de 1967, cujo art. 176 § 3º criava a possibilidade de restringir o acesso a pessoas da faixa etária dos sete aos 14 anos. Além disso, representa uma garantia do direito à educação de jovens e adultos, somando-se ao inciso VI, que garante a oferta do ensino noturno regular.

O inciso I, por sua vez, foi modificado pela Emenda Constitucional n.º 14 de 1996, que apresenta uma nova redação, assegurando a oferta gratuita para todos que não tiveram acesso ao ensino fundamental em idade apropriada. Elucida-se, portanto, que

A alteração elimina a ambiguidade quanto à obrigatoriedade de frequentar a escola para os que não o fizeram no período regular, enfatizando o caráter opcional ao aluno, mantendo-se, porém, o dever expresso de o Estado de ofertar o acesso aos que a ele recorram (Vespúcio; Teixeira, 2014, p. 1).

A Constituição Federal de 1988 passa ao longo dos anos por emendas para aprimorar o que foi determinado, deixando explícita a subjetividade do direito à educação, ou seja, refere-se aos direitos efetivamente garantidos ao indivíduo pela lei. Em outras palavras:

A educação é um direito público subjetivo, pois trata-se de um poder de ação reconhecido pelo ordenamento jurídico. É público porque é dever do Estado a oferta desse nível de ensino e constitui-se em um instrumento de atuação do Estado e, por fim, é subjetivo porque permite ao seu titular constranger judicialmente o poder Estatal em caso do não cumprimento, elevando o cidadão à condição de sujeito de direitos (Oliveira, 2019, p. 66).

Assim como apresenta dispositivos para o financiamento e recursos, acena quanto à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e do Plano Nacional de Educação, importantes documentos que definem metas e estratégias para assegurar a qualidade da educação.

É importante comentar que a CF de 1988 recebeu críticas e insatisfações por parte de alguns estudiosos, principalmente por não atender aos anseios de todas as áreas, o que obviamente seria muito difícil, considerando a grande complexidade de um documento desse porte. No entanto, é inevitável reconhecer os ganhos dessa carta, pois “não há como negar a importância principalmente simbólica desta

Constituição. Alguns dos seus avanços são notórios, como a regulamentação dos Direitos Difusos, sua vocação para o social inquestionável” (Silva, 2011, p. 24).

O direito fundamental à educação nas Constituições brasileiras é o resultado de um longo e vasto processo histórico marcado por avanços e retrocessos, onde o Poder Público é elemento fundamental para a efetivação das orientações normativas emanadas da legislação, notadamente de caráter constitucional, pois se trata de direito fundamental do homem. A educação como direito fundamental garantiu princípios importantes, como a educação básica obrigatória e gratuita.

Quanto à EJA, incluída nesse contexto como um direito humano, ao ser renegada no exercício da educação, inviabiliza a prática de outros direitos. Dessa forma, a educação escolar é um instrumento fundamental para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político de um país, de um povo e de cada sujeito, e a Constituição é primordial para que seja respeitado esse direito em todas as etapas.

Ulysses Guimarães¹², presidente da assembleia da CF de 1988, discursou que “a cidadania começa com o alfabeto” (Anais da Câmara dos Deputados, 1988). Eternizando essas palavras, o deputado considerou que o pontapé para minimizar as desigualdades sociais está em grande parte nas mãos da educação. Ou seja, concretizar os preceitos constitucionais passa pela conscientização de que a educação transforma, emancipa e oportuniza um futuro mais digno e é fundamental para o desenvolvimento do país, mas sua realidade ainda difere muito da descrita na Constituição.

A análise das Constituições brasileiras nos apresenta vários elementos de reflexão e demonstra a importância que a educação teve a cada momento histórico do país. O processo de transformação educacional brasileira é lento, fato que contribuiu para as desigualdades e exclusões. A EJA é uma modalidade que enfrenta grandes adversidades ao longo do tempo.

No Quadro 8 são evidenciados os principais pontos sobre como o direito à educação esteve presente nas constituições, assim como a EJA:

¹² Ulysses Silveira Guimarães foi um político e advogado brasileiro, um dos principais opositores à ditadura militar. Foi o presidente da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, que inaugurou a nova ordem democrática após 21 anos sob a Ditadura Militar.

Quadro 8 - Constituições, direito à educação e EJA

Constituição	Tipo	Direito à Educação	EJA
1824	Outorgada	No teor do texto garantia o ensino primário gratuito a todos os cidadãos, porém, grande parte da população era excluída do processo educacional e o direito era reservado à elite econômica.	Não havia menções específicas à educação de jovens e adultos nesta Constituição.
1891	Promulgada	Não cita garantia à educação em nenhuma etapa de ensino, o texto constitucional retrocede em comparação à Carta anterior.	Não é citada.
1934	Promulgada	Estabeleceu a educação como direito de todos.	A primeira constituição a considerar a educação de adultos e a propor um plano nacional que abarcaria o ensino supletivo.
1937	Outorgada	A educação como dever do Estado não recebeu o mesmo destaque que a constituição anterior.	Os mínimos direitos adquiridos com a constituição anterior foram retirados. A oferta de ensino a adultos fica a critério de cada estado.
1946	Promulgada	Período pós-segunda guerra, a educação foi valorizada e considerada direito de todos. Reafirmou a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para crianças de sete a 14 anos.	Não apresenta referência à educação de adultos, mas a Carta estabeleceu a criação das Diretrizes e Bases da Educação, gerando uma série de debates e movimentos em favor da educação de adultos.
1967	Autoproclamou-se promulgada	O ensino dos sete aos 14 anos era obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais, apesar de fortalecer o ensino particular.	Não é citada.
1988	Promulgada	A Constituição Federal de 1988 estabelece a Educação como direito de todos e dever do Estado. O Artigo 208 determina que o ensino fundamental é obrigatório e gratuito. Destaca a educação como direito subjetivo.	É a Constituição mais abrangente e inclusiva em relação à educação de jovens e adultos. Foi reconhecida como uma modalidade específica de ensino destinada às pessoas que não tiveram acesso à educação na idade adequada.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A partir das constituições, observamos a evolução do conceito *direito* na perspectiva educacional; quanto à EJA, foi citada em apenas dois textos constitucionais. No entanto, apenas na Carta de 1988 a educação de fato foi evidenciada como direito em qualquer momento da vida. Anteriormente, percebe-se uma preocupação em resguardar o direito à educação das crianças e adolescentes, com atenção limitada à continuidade da educação para além dessa fase inicial.

Cabe destacar como foi assegurado na parte legislativa esse direito na Constituição do Estado do Amazonas (1989). O seguinte trecho enfatiza:

Art. 201. O dever do Estado com a educação também será efetivado mediante a garantia:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Redação dada pela EC n. 78, de 10.07.2013 (Amazonas, 1989).

Seguindo as disposições da Constituição Federal em âmbito estadual com o firme propósito de garantir o acesso à educação básica a todos, incluindo aqueles que não a tenham realizado na idade própria, é importante destacar o artigo 203 da Constituição Amazonense, que enfatiza a relevância de erradicar o analfabetismo, diretriz incorporada nos planos estaduais de educação, refletindo um compromisso fundamental para a sociedade.

Ao realizarmos estudos sobre essa temática, podemos verificar que os documentos são frutos do momento histórico em que são realizados, de tal modo que resultam em avanços e retrocessos. Em resumo, o direito à educação nas constituições iniciou de forma branda até se definir como subjetivo, e, apesar de contraditório e, por vezes, num maior ou menor grau de importância, é perceptível a sua evolução nos textos constitucionais.

Sobre a EJA, o caminhar foi mais moroso. Ela foi destacada na Carta de 1934 e em 1988 passou a ser parte da educação básica brasileira, demonstrando que o público de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola e demoraram a ter seus direitos garantidos. Fica evidente que os direitos democráticos não foram nem ao menos ressaltados nas Constituições, onde as violações de direitos foram muito mais flagrantes.

4.3 EJA no contexto histórico brasileiro e amazonense

A Constituição é indubitavelmente a legislação mais importante do país, porém, sozinha, assim como suas seis versões anteriores, não é suficiente para compreender plenamente o percurso educacional brasileiro. Ao se falar de educação no Brasil, é necessário analisar sob uma perspectiva histórica, pois muitos dos atrasos e dificuldades encontradas no setor educacional brasileiro têm fundamentos nas nossas

origens, dado o processo de colonização escravocrata do país. Azevedo (1997) pontua que a questão educacional vem sendo condicionada pelos valores autoritários que presidem as relações sociais brasileiras e que estão presentes desde os tempos coloniais.

É fundamental considerar a evolução das políticas educacionais ao longo do tempo e compreender como as questões históricas moldaram o sistema educacional atual. Ao mergulharmos nas origens do país, podemos identificar fatores que ainda reverberam na educação brasileira contemporânea, como a desigualdade social e a falta de acesso a oportunidades educacionais de qualidade para todos os cidadãos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta diversas variações ao longo do tempo e demonstra estar ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizam os diferentes momentos de nosso país, através das quais é possível explicar muitas das desigualdades enraizadas no Brasil e nessa modalidade de ensino.

Muito do entendimento sobre educação de jovens e adultos no século XXI está alicerçado em concepções construídas há décadas. Por isso, conhecer e refletir sobre como ocorreu essa construção nos ajuda a esclarecer o contexto atual das políticas e ações pedagógicas dessa modalidade e nos possibilita ressignificar essas concepções (Marquez; Godoy, 2020).

O Governo Geral foi a representação do Poder Público do Brasil Colônia em substituição às Capitanias Hereditárias. Os jesuítas faziam parte desse processo e iniciaram a primeira política educacional através dos regimentos¹³, formulando então um plano de ensino para indígenas e colonos. Os jesuítas desenvolveram uma função muito importante na alfabetização do país nesse período, inclusive para a mão de obra deles (Leite, 2013), contudo, o acesso à escolarização tinha como condição:

A escolarização foi ofertada aos índios e escravizados jovens e adultos com três objetivos claros por parte da coroa portuguesa: catequização, subjugação à cultura portuguesa e formação de mão de obra conforme as necessidades da economia do período colonial (Becker; Keller, 2020, p. 3).

O sistema educacional adotado continha diferenças: “os instruídos eram os descendentes dos colonizadores e os indígenas eram apenas catequizados” (Ribeiro, 1995, p. 24). As diferenças acadêmicas presentes eram uma forma de classificação

¹³ Documento português que orientava as ações dos governadores gerais.

da época. Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil e toda estrutura educacional passou por mudanças, inclusive a educação de adultos: “com a desorganização do sistema de ensino produzido pela expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, somente no Império voltaremos a encontrar informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

No período colonial existia o interesse pela emancipação política e econômica, porém, não o desejo por mudanças na estrutura social, ou seja, os grandes latifundiários queriam se libertar dos laços da metrópole, mas mudanças que incluíam a educação não eram de grande relevância, já que quem se beneficiaria era a classe menos favorecida. Deixavam claro que o direito à cidadania não era para todos.

De acordo com Mello (2014, p. 3), “a educação brasileira começou pelo andar de cima”. Quando a corte portuguesa veio em 1808 para a colônia brasileira, Dom João VI criou nove instituições de ensino superior: biblioteca, imprensa, jardim para estudo de botânica, museu, entre outras instituições para usufruto da cultura letrada, quando mais de 80% da população da capital brasileira era analfabeta (Mello, 2014). A pouca preocupação com a maior parte da população e a manutenção do nível europeu em terras brasileiras por parte da Corte pode ser melhor compreendida na citação abaixo:

Ensinar a população a ler e escrever não era prioridade nesse início de transplante da casa real portuguesa para o Brasil. O poder imperial estava mais preocupado em assegurar à sua corte oportunidades educacionais que perdera ao abandonar a Europa. Quanto aos colonos e indígenas, desde meados do século XVIII o Marquês de Pombal havia expulsado os jesuítas do país, fechando as escolas catequéticas administradas pela ordem de Inácio de Loyola. A iniciativa de criar escolas para a população ficou por conta das províncias (Mello, 2014, p. 3).

Percebe-se a falta de identidade e interesse da Corte Portuguesa com a população brasileira. Em aspectos sociais, a tímida organização educacional foi surgindo morosamente por volta de 1830, com as primeiras escolas primárias. É difícil discorrer sobre a educação de jovens e adultos nessa época por não ser a prioridade do sistema governamental.

No império, como visto na seção anterior, a educação das massas começou a ser debatida de forma que parecesse que tal direito era oferecido, como destaca a Constituição do império em seu artigo 179: “a instrução primária e gratuita, os colégios e universidades onde serão ensinados os elementos das ciências belas-lettras e artes”

(Brasil, 1824). Todavia, era uma forma de camuflar a verdade, onde a educação era para poucos, elitista. Era normal a massa viver sem qualificação escolar.

No entanto, algumas mudanças já poderiam ser notadas: no ano de 1854 surgia a primeira escola noturna e em 1876 já existiam 117 escolas por todo país, um grande avanço tendo em vista o período em que se encontrava. Entretanto, surgia também a característica que acompanha a EJA desde então, a evasão. Como pontua Paiva (2005, p. 167):

A crise do sistema escravocrata e a necessidade de uma nova forma de produção são alguns dos motivos para a difusão das escolas noturnas, entretanto essas escolas tiveram um alto índice de evasão, o que contribuiu consideravelmente para o seu fracasso. Ressurgindo novamente em 1880, com o estímulo dado à nova reforma eleitoral – Lei Saraiva¹⁴, chegando a se cogitar a extensão da obrigatoriedade escolar aos adolescentes e adultos nos lugares em que se comprovasse a inexistência de escolas noturnas.

As primeiras escolas noturnas de que se tem registro em Manaus datam do ano de 1872. Ficavam localizadas nos antigos bairros dos Remédios e São Vicente, hoje região do Centro da cidade. Foram criadas pela Câmara Municipal e funcionavam das 18h às 21h. Em 1876 e 1877, mais duas escolas passaram a oferecer aulas no turno noturno, e entre 1883 e 1885 mais uma unidade escolar noturna foi fundada no bairro São Sebastião, totalizando cinco escolas com atendimento noturno no século XIX em Manaus (Duarte, 2009).

Nos anos seguintes, o país passou por mudanças no aspecto econômico. O contexto educacional passa a ganhar uma nova esperança de reformulação, com ideais republicanos que passaram a enxergar a educação para massa como uma forma de melhoria do aspecto social e não como um desperdício, no entanto, alguns entraves ainda foram recorrentes.

O analfabetismo ainda predominava no país em 1872, pouco antes do período republicano ser promulgado. Quando houve o primeiro censo, o Brasil possuía 81,9% da população analfabeta (Brasil, 1872). Em 1900, esse número decaiu para 65,3% (IBGE, 2012). São números que demonstram como ser alfabetizado nesse período era um privilégio.

Com o advento da República (1889-1930), uma nova ordem política e social surgia, caracterizada por diversos movimentos ao redor do país e várias trocas de

¹⁴ Decreto n.º 3.029, de 9 de janeiro de 1881, "Lei Saraiva". O decreto proibiu o voto de analfabetos. Fonte: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/227300>.

presidentes, porém, ainda permanecia o pensamento de que a educação não era uma preocupação do Poder Público. “Com a Proclamação da República, mesmo o país passando por transformações estruturais no poder político, o quadro educacional não sofreu mudanças significativas. [...] continuava privilegiando as classes dominantes” (Moura, 2003, p. 31).

No século XX novas mudanças surgiram. O capitalismo trouxe uma nova perspectiva e o operariado se constituía como classe e não deixava de se manifestar, reivindicações e mobilizações se tornavam cada vez mais presentes nessa época. Dessa forma, a educação passou a ser tida como uma questão social. Apesar de modesta, começava a mudar, uma vez que o capitalismo promoveu um novo curso na educação brasileira, pois se durante o sistema oligárquico as necessidades de instrução e organização educacional não se faziam necessárias para a população, diante das novas condições e exigências do trabalho ficou evidente que a instrução se tornou o principal meio de ascensão social e colocação no mercado de trabalho (Romanelli, 1986).

Em continuação ao contexto capitalista no país, Romanelli (1986, p. 61) enfatiza: “Além disso, a expansão capitalista trouxe também a luta de classes. A expansão escolar, que se verificou contar de então, foi afetada por essa luta”. A pressão pela democratização do ensino e a postura da elite detentora do poder revelou um cenário de interesses divergentes. Entretanto, para minimizar as reivindicações, houve a expansão do ensino sem planejamento e sem a qualidade pretendida.

A partir de 1920, diversos movimentos civis lutaram contra o analfabetismo. A pressão trazida pelo impulso da urbanização aliada à importância da manutenção da ordem social encaminhou grandes reformas educacionais nos principais centros do país. Surge, nesse período, o Decreto n.º 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, denominado Lei Rocha Vaz ou Reforma, que instituiu a criação de escolas noturnas para adultos (Fialho; Reis, 2007).

Em seguida, uma série de fatos colaborou para o crescimento e fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos, como a Constituição de 1934, que a estabeleceu no seu Plano Nacional de Educação como dever do Estado:

- a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), que tinha por objetivo ampliar a educação primária de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos;

- o Serviço de Educação de Adultos (SEA, de 1947), cuja finalidade era orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos;
 - a criação de campanhas como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, de 1947), que teve grande importância como fornecedora de infraestrutura aos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos;
 - a Campanha Nacional de Educação Rural (1952);
 - a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).
- As duas últimas, de curta duração, tiveram poucas realizações (Brasil, 2002).

Paralelos a esses acontecimentos, alguns ramos do ensino foram reformados com a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas também como Reforma Capanema (1942 a 1946). Tratava-se das transformações projetadas no sistema educacional brasileiro, envolvendo os seguintes ramos do ensino: secundário, industrial, comercial, agrícola, normal e primário. Conforme Romanelli (1986), os decretos-lei publicados nos últimos três anos do Estado Novo foram:

- a) Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que estruturou o ensino industrial;
- b) Decreto-lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
- c) Decreto-lei n.º 4.244 de 9 de abril de 1942, que regulou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos;
- d) Decreto-lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reestruturou o ensino comercial.

Após a queda de Vargas do poder, outros decretos-leis surgiram durante o governo provisório de José Linhares:

- a) Decreto-lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos;
- b) Decreto-lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal;
- c) Decretos-lei n.º 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC;
- d) Decreto-lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

Dando ênfase ao Decreto-lei n.º 8.529, que traçava diretrizes para o ensino primário, sua estrutura ficou dividida em duas categorias. Uma delas era o ensino

primário supletivo de dois anos destinado à educação de adolescentes e adultos que não receberam esse nível de ensino na idade adequada, passando a funcionar em 1947. Contribuiu efetivamente para diminuir a taxa de analfabetismo do fim da década de 1940 e toda a década de 1950, um dos grandes destaques dessa lei (Romanelli, 1986).

A partir desse decreto, em 1947, 100 escolas no estado do Amazonas foram destinadas à alfabetização de adolescentes e adultos, 27 na capital Manaus. É importante ressaltar que antes da criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em 1967, sobre o qual será discorrido mais abaixo, o Amazonas já tinha a Campanha Estadual de Alfabetização de Adultos (Cesalfa), que funcionou em 15 unidades de ensino (Duarte, 2009).

O período de 1959 a 1964 foi bastante relevante para a Educação de Jovens e Adultos, pois importantes movimentos de educação e cultura aconteceram, entre eles: o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler. Esses programas fundamentavam-se nas ideias de Paulo Freire, que reconhecia e valorizava a cultura e os conhecimentos trazidos pelos sujeitos da EJA, não os culpando por não deterem conhecimento escolar, e sim reconhecendo essa condição como consequência das injustiças e desigualdades sociais (Haddad; Di Pierro, 2000).

A década de 1960 foi considerada os “anos de luz da EJA” (Di Pierro; Haddad, 2010), marcada pelas concepções de Paulo Freire (1921-1997), que desenvolveu uma pedagogia voltada para a classe dos menos favorecidos a partir da vivência dos educandos e com uma metodologia reconhecida mundialmente.

Paulo Freire introduziu um novo enfoque para a educação de adultos, no qual a alfabetização era conectada à assimilação da leitura e escrita, à compreensão cultural, à conscientização e à análise dos dilemas da sociedade brasileira. Sua metodologia enfatizou a importância de valorizar o saber e a cultura populares, iniciando a alfabetização a partir das situações identificadas na realidade do grupo engajado no processo de aprendizado. Partindo do estudo da linguagem do povo, formulou sua abordagem de alfabetização e delineou os princípios iniciais de sua prática pedagógica (Beleza; Nogueira, 2020). A importância do seu método pode ser descrita:

A proposta freireana para alfabetização era inovadora e compreendia o analfabetismo como uma problemática educacional, resultado das estruturas sociais e efeito da pobreza. Freire indicava que o processo educativo deveria operar no sentido de transformar a realidade do sujeito e via na alfabetização uma ferramenta que propiciava a superação dos problemas e as reflexões críticas (Silveira *et al.*, 2023, p. 63).

Reafirmando a sua proposta de alfabetização: “Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar” (Freire, 1980, p. 33-34). Ou seja, ajuda a garantir que a educação seja não apenas informativa, mas também transformadora, capacitando os indivíduos a melhorarem suas próprias vidas e as de suas comunidades. A educação, nesse sentido, é vista como um processo holístico que visa o desenvolvimento integral do ser humano.

As contribuições de Paulo Freire foram extremamente significativas para a formação histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Ele orientava pela abordagem educacional baseada no diálogo, estabelecendo uma dinâmica em que aluno e professor se encontravam em igualdade. Freire valorizava os conhecimentos prévios dos alunos, oriundos de suas experiências de vida, equiparava-os em importância aos conhecimentos trazidos pelo professor. Essa abordagem transformava a educação em um processo de construção colaborativa e próxima, respeitando e integrando os saberes individuais.

Nesse período, um grande marco legal no campo educacional foi o surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961. Ela estabeleceu importantes aspectos, como o certificado de conclusão para maiores de 16 anos no curso ginasial (considerado atualmente os anos finais) e para maiores de 19 anos poderiam obter certificado de conclusão de colegial (considerado hoje o ensino médio). Quanto ao direito à educação, discorre no artigo 3º:

O direito à educação é assegurado:

- I – Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
- II – Pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família, e na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidade a todos (Brasil, 1961).

A promulgação da LDB 4024/61, que tornava público o ensino e o curso primário de quatro anos obrigatório e gratuito, gerou uma esperança para os educadores que lutavam por um modelo educativo menos excludente, de que poderia haver a participação das camadas mais desfavorecidas na vida social e econômica do país. Outro impacto, no que diz respeito à educação de jovens e adultos, ocorreu com a possibilidade da aceitação das demandas populares a essa modalidade, imprimindo assim novas características (Bruno, 2014).

Sob o olhar de Anísio Teixeira, Saviani (2013, p. 307) pontua: “embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, [Teixeira] considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei”, ou seja, a lei, por mais que não tivesse agradado a todos e fosse por vezes contraditória, possuía princípios que almejavam uma educação democrática.

Em 1963, a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos foi encerrada. Paulo Freire foi chamado junto ao Ministério da Educação para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização (Galvão; Soares, 2005). Esse processo foi interrompido pelo Golpe Civil-Militar de 31 de março de 1964.

Surgia em 1967 o MOBRAL, com a Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, com a finalidade de erradicar o analfabetismo e propor a educação continuada de adolescentes e adultos (Brasil, 1967). O referido movimento contou com “recursos federais, parcerias com instituições privadas e religiosas para alcançar a meta de erradicar o analfabetismo no país em dez anos. O MOBRAL tornou-se uma campanha de massas” (Becker; Keller, 2020, p. 3). Apesar dos investimentos, foi extinto em 1985, no período de redemocratização do país.

Dez anos após a primeira Lei de Diretrizes e Bases, uma nova LDB – a Lei n.º 5692/1971 – implantava o ensino supletivo no país. Foram redefinidas as funções de ensino de 1º grau e o MEC promoveu a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES) a fim de atender todos os alunos, inclusive os do MOBRAL. Com a saída do governo militar, extinguiu-se o MOBRAL e implantou-se o Fundo Nacional de Jovens e Adultos com o objetivo de atender às séries iniciais do 1º grau. Sem sucesso, suas atividades foram extintas em 1990 (Fialho; Reis, 2007).

A referida lei representa o marco inaugural da EJA no estado do Amazonas. Ainda denominada de supletivo, desencadeou uma série de esforços voltados para a otimização do atendimento nessa modalidade educacional. Levando em consideração

as nuances regionais, locais e institucionais, a Secretaria de Educação do Estado passou a elaborar ações para a diminuição do analfabetismo, conforme fala Lima (2008, p. 29-30):

A educação passou a ser contemplada nas falas dos governantes como algo essencial para o desenvolvimento do país e para garantir aos brasileiros o direito à cidadania. A partir deste momento, o supletivo foi instituído como garantia a todos que não tiveram acesso à educação no tempo devido. Com isso, o supletivo deixa de ser uma mera aferição de conhecimentos de educação geral para se tornar um sistema de curso e/ou exames norteados por um processo didático-pedagógico capaz de possibilitar aos adultos conhecimentos e habilidades tanto no aspecto da educação geral quanto no aspecto profissionalizante.

Implementado no Amazonas através do Núcleo de Planejamento do estado do Amazonas e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, apresentava entre suas justificativas a grande distorção idade/série dos alunos do 1º e 2º graus, algo que problematizava o ensino regular devido ao grande número de alunos, à repetência e evasão, entre outros fatores. Obedeceu a três resoluções: 40/70, que traçava normativas; 28/72, que foi o anteprojeto de estrutura e funcionamento; e 45/72, que aprovava normas para o funcionamento do supletivo no estado (Miranda, 2012).

De acordo com Miranda (2012), a Lei n.º 5.692/1971 foi desenvolvida com grande entusiasmo pelos governos, uma vez que cada estado precisaria fazer a sua parte para que os indicadores nacionais do analfabetismo diminuíssem. Para tanto, foram criadas várias iniciativas no estado do Amazonas, entre elas o Projeto Educação Integrada (PEI), Sumaúma I e II, Ajuri, entre outros.

As primeiras avaliações do ensino supletivo no estado do Amazonas foram positivas. A partir de 1974, a legislação foi ampliada com as seguintes resoluções:

45/74 de 18.09.1974 – fixa normas para a realização de Exames Supletivos para o 1º e 2º Graus, referentes à parte da educação geral, na função de suplência;
09/75 de 20.11.74 – fixa normas disciplinares sobre o Ensino Supletivo;
08/75 de 20.11.74 – altera os artigos 8º e 10º da Resolução n. 45/74;
31/76 de 18.07.76 – aprova o curso de habilitação de professores para as quatro primeiras séries de 1º grau via supletivo, em convênio SEDUC/DEF;
36/76 de 01.06.76 – aprova o Regimento Interno do Centro de Estudos Supletivos (Miranda, 2012, p. 183).

Em continuação, a autora enfatiza que o ensino supletivo no estado do Amazonas foi iniciado em dez unidades de ensino da capital Manaus e abrangeu 20 municípios do interior. Dados os seus altos índices de atendimento e produtividade, o

governo foi aperfeiçoando as legislações, organogramas e programas para atendimento dos adolescentes e adultos que não houvessem concluído a escolarização regular na idade certa.

No entanto, o estado do Amazonas só teve um planejamento educacional fundamentado na sua realidade sociocultural a partir de 1983, com o Plano Estadual de Educação – PEE/1983-1986, que abrangeu entre suas prerrogativas as características geo-socioeconômicas do estado, financiamento e políticas de educação. Entre suas políticas, apresentou a implantação da cartilha do Amazonas, uma forma de regionalizar o ensino do estado e desenvolver a educação de adultos e a educação permanente. Quanto a metas, apresentava a construção de centros de estudos supletivos onde houvesse demanda, a elaboração de material para o público de supletivo, a realização de exames supletivos, entre outros elementos (Miranda, 2012).

Apesar do plano elaborado contar com boas intenções estaduais, das metas estabelecidas apenas três ocorreram, nenhuma delas voltada para a EJA (ainda denominada de supletivo). O Plano de 1987-1990 apresenta cinco questões: perfil da educação do estado Amazonas, política da educação do estado, objetivos delineados, metas estratégicas por área de ação e programas especiais. No que concerne à EJA, o estado planejou como ação a “melhoria do atendimento educativo à clientela de cursos e exames supletivos” (Miranda, 2012, p. 257). No entanto, a almejada construção em 1988 de dois novos Centros de Estudos Supletivos não foi sequer iniciada (Miranda, 2012).

No plano de 1991-1995, um documento melhor foi elaborado, apresentando programas, metas e resultados visados. Entre seus objetivos foram estabelecidos: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade de ensino, preparação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica. Nesse período, o estado apresentava 1/5 de população analfabeta e um grande contingente de semianalfabetos. Os exames supletivos apresentaram resultados irrisórios de inscritos e aprovados. Foi um plano com altas expectativas, porém, não sobreviveu dois anos devido a mudanças administrativas. Mais uma vez, os projetos não foram realizados na sua totalidade, enquanto outros nem foram considerados (Miranda, 2012). Percebe-se que os planos até aqui elaborados não surtiram efeitos na prática.

Em continuidade aos dispositivos legais nacionais, uma importante legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9394/1996, dedicou seção à Educação de Jovens e Adultos, onde determinou o direito desses a um ensino básico adequado às suas condições e o dever do Poder Público de oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A lei alterou a idade dos exames supletivos de 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio, incluindo a EJA no sistema regular. A LDBEN descreve essa modalidade de ensino da seguinte forma:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º 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. (LDBEN n.º 9.394/96, artigo 37, alterada pela Lei nº 13.632, de 2018).

A LDBEN, apesar de incluir uma seção sobre a EJA, recebeu críticas por muitos estudiosos por ser considerada curta e pouco inovadora. A seção composta por dois artigos reafirmou o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, bem como o dever do Poder Público em oferecê-lo gratuitamente por meio de cursos e exames supletivos.

A principal mudança orientada pela LDBEN na EJA foi a abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo. Com isso, a educação de jovens e adultos foi integrada ao ensino básico comum, o que permitiu maior flexibilidade na organização do ensino e possibilidade dos estudos por preferência, que antes eram atributos exclusivos da EJA. Essa integração tinha como objetivo promover maior inclusão e integração dos estudantes adultos nos sistemas de ensino. Contudo, essa integração também trouxe algumas questões complexas, ao estender a flexibilidade e a possibilidade de preferência nos estudos para todo o ensino básico, havendo certa indeterminação em relação ao público-alvo da EJA (Haddad; Di Pierro, 2000).

Para se efetivar como direito subjetivo à Educação, a LDBEN (Lei n.º 9.394/1996), no seu Art. 5º, parágrafo primeiro, define as seguintes competências para os estados e municípios, num regime de colaboração e sob a assistência da União: “I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica” (alterado pela Lei n.º 12.796,

de 4 de abril de 2013). Desse modo, a LDBEN evidencia preocupação em garantir acesso e continuidade aos estudantes que não tiveram oportunidade na idade própria.

A partir da Lei n.º 9.394/1996 foram implementadas políticas voltadas para a universalização do ensino fundamental para todos, incluindo a modalidade EJA. Contudo, essas ações não foram acompanhadas de propostas que garantissem a permanência e a continuidade dos estudos de jovens e adultos. A alfabetização, na maioria dos casos, é ofertada de forma separada do restante da educação básica, como se fosse um braço para acesso à educação básica e não a base desta (Leite, 2013).

Durante o período de promulgação da LDBEN de 1996, o quarto Plano Estadual de Educação do Amazonas foi desenvolvido, mas só foi aprovado em 1999 e com vigência até 2003, fundamentando-se em questões de políticas públicas, transparência, qualidade, gestão escolar democrática, suporte à LDBEN e demais aportes educacionais em vigor na época. Apresentou como política para a EJA: “Garantir o direito à educação proclamado na CF/88 e ratificado na LDBEN 9.394/96 aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou foram excluídos do processo educacional” (Miranda, 2012, p. 277).

O referido plano para a EJA apresentou inúmeros projetos e ações que contemplavam tanto ensino acadêmico quanto técnico, de forma que a oferta seria da alfabetização ao ensino médio, além de citar o ensino a distância e a expansão de outras formas de atendimento já implementadas, como o Centro de Estudos Supletivos. No entanto, a execução do plano foi classificada como parcial: algumas demandas foram atendidas e outras permaneceram como propostas (Miranda, 2012).

Um aporte legal de grande relevância para a Educação de Jovens e Adultos foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, Parecer n.º 11/2000, relatado por uma referência na área, o escritor Jamil Cury. O documento foi desenvolvido pós-LDB, quando passou a ser uma modalidade de ensino e, portanto, precisaria estar organizada conforme sua especificidade. O parecer estabelece os princípios da EJA e, apesar de não ter força de lei, oferece orientações gerais e argumentos para embasar futuras resoluções ou políticas educacionais.

O Parecer n.º 11/2000 se dirige aos sistemas de ensino e seus respectivos estabelecimentos que se ocupam da EJA nas formas presencial e semipresencial de cursos, que tenham como objeto a certificação de conclusão de etapas da Educação Básica. Essas diretrizes devem ser seguidas apenas como referenciais pedagógicos

quando se trata de iniciativas da sociedade civil que desenvolvem programas de educação que não visam à certificação oficial de conclusão de estudos das etapas da educação básica (Brasil, 2000). É importante ressaltar que o parecer apresenta reflexões sobre o quadro socioeducacional brasileiro, que continuava a reproduzir excluídos, ou seja, jovens e adultos com atrasos ou sem escolaridade obrigatória (Becker; Keller, 2020).

Em complemento ao Parecer n.º 11/2000, a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 5 de julho de 2000, é uma diretriz com regulamentações específicas e definidas, que se torna uma norma obrigatória para as instituições de ensino que oferecem a EJA em caráter mais específico e prático. Define as normas e diretrizes que as instituições de ensino devem seguir ao implementá-la, incluindo aspectos relacionados aos currículos, avaliação, certificação, entre outros. A Resolução é de cumprimento obrigatório e serve como base para a regulamentação e organização da EJA em todo o país.

Em síntese, a Resolução CNE/CEB n.º 1 tem por objetivo normatizar em âmbito nacional a educação de pessoas jovens e adultas, com a função de estabelecer diretrizes nacionais que devem obrigatoriamente ser observadas na oferta da EJA, nas etapas fundamental e média, em instituições que integrem a organização da educação nacional, considerando o caráter próprio dessa modalidade (Brasil, 2000, art. 1).

Outra grande referência na legislação educacional é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, documento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas voltadas para a educação no prazo de dez anos. O documento apresenta o quantitativo de 20 metas para a educação brasileira. Para alcançá-las, foram estabelecidas estratégias que deixaram evidentes as ações que deveriam ser realizadas. Sobre o Plano Nacional de Educação foram tecidas críticas:

Pretendeu-se alfabetizar dois terços da população em até cinco anos e a sua totalidade até 2011, todavia o Plano não garantiu recursos financeiros que viabilizassem essas metas, pois o FUNDEF só contemplava o ensino fundamental. O fracasso das políticas públicas em decorrência da falta de verbas disponibilizadas é um fato recorrente na história da EJA (Marquez; Godoy, 2020, p. 36-37).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei n.º 13.005/2014, é o plano em vigor. Propõe garantir a universalização e a qualidade da Educação Básica através de ações que vão da inclusão de todos no processo educativo até a garantia de acesso e permanência na escola, com conclusão de estudos e bom desempenho, promovendo a igualdade de direitos.

Sobre a oferta da Educação aos Jovens e Adultos, a Meta 9 PNE 2014-2024 trata de importantes ações que asseguram o ingresso e a continuação de seus estudos. Além dessa, a Meta 10 trata de matrículas da EJA integrada à Educação Profissional.

O PNE de 2001 foi inclusive um dos suportes legais para o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas (PEE/AM) aprovado em 2008¹⁵ com vigência de dez anos, duração maior que os anteriores, para assim estar em consonância com o plano nacional. De acordo com o documento, o PEE/AM foi elaborado a partir de exigências legais dispostas no artigo 214 da Constituição Federal, de 5 de outubro 1988, no artigo 203 da Constituição Estadual, de 5 de outubro de 1989, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001, Plano Nacional de Educação, além de contemplar o disposto no Programa de Governo e Plano Plurianual (Amazonas, 2008).

O referido plano apresenta preocupação com o número de analfabetos no estado, nesse período 6,7%, em números absolutos, cerca de 142.565 jovens não-alfabetizados. Diante desse cenário, construiu 27 metas e objetivos para essa modalidade de ensino, enfatizando as medidas propostas no plano para o estado do Amazonas, com destaque para:

- Erradicar o analfabetismo em seis anos, implementando programas de alfabetização para jovens e adultos;
- Em cinco anos, oferecer a EJA equivalente aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental para 80% da população de 15 anos que não alcançou esse nível de escolaridade;
- Até o final da década, oferecer cursos equivalentes aos quatro anos finais do Ensino Fundamental para aqueles que concluíram os cinco anos iniciais;

O plano inclui a oferta de turmas de alfabetização em escolas públicas com altos índices de analfabetismo, distribuição de material didático adequado à realidade

¹⁵ Ficou em vigor até 2015, quando outro plano foi aprovado em consonância com o PNE 2014-2024.

amazônica, avaliação de experiências de alfabetização, formação de educadores, parcerias com entidades da sociedade civil, cursos de formação para trabalhadores, estímulo à educação continuada para adultos e expansão da Educação a Distância. Também incentiva a criar programas de EJA nas empresas públicas e privadas, especialmente nas Secretarias de Educação, garantir financiamento adequado para a EJA, incentivar cursos de formação para professores especializados nessa modalidade, desenvolver uma proposta curricular sensível à diversidade socioeconômica e cultural, adquirir recursos educacionais adequados, assegurar a inclusão de pessoas com necessidades especiais, proporcionar acesso a instalações e equipamentos de qualidade, integrar temas sociais urgentes no currículo, implementar programas de EJA em unidades prisionais, promover a formação contínua de profissionais do sistema penitenciário, estimular parcerias entre instituições de ensino superior e centros de pesquisa e incluir a formação em EJA nos currículos de cursos de pedagogia e licenciaturas. Também é enfatizada a necessidade de desenvolver projetos pedagógicos e regimentos escolares específicos para a educação em prisões e considera a reintegração social um desafio central (Amazonas, 2008).

Após dez anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, foram instituídas diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Parecer CNE/CBE n.º 4/2010), além das diretrizes operacionais para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso na EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA e EJA desenvolvida por meio da EAD (Resolução CNE/CEB n.º 3/2010).

As Diretrizes Operacionais para EJA são enfáticas ao afirmar no art. 2º: “Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo” (Brasil, 2021). O documento adverte sobre a institucionalização de uma política pública de Estado, e não apenas de um governo específico, enfatizando a necessidade de continuidade e comprometimento ao longo do tempo. Isso garante que a EJA seja uma prioridade constante e independente das mudanças políticas que possam ocorrer.

Ao citarmos importantes documentos educacionais, não se pode deixar de discorrer sobre o que temos de mais atual no país: a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), um documento homologado em 20 de dezembro de 2017 e de caráter normativo, que é referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares (Brasil, 2018).

A elaboração da Base Nacional é uma solicitação histórica estabelecida na Constituição de 1988 (art. 210) destacada na LDB de 1996 (art. 26) e reiterada no PNE de 2014, nas metas 2, 3 e 7, como forma de garantia e direito de aprendizagem aos estudantes. No entanto, no que concerne à EJA, limita-se a salientar que as aprendizagens essenciais precisam ser consideradas na organização dos currículos das diferentes modalidades de ensino, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2018).

O documento poderia aprofundar sobre a modalidade que historicamente luta para uma construção curricular baseada nas suas singularidades e não a tratar como uma extensão dos anos iniciais, finais e médio. O descaso com a EJA foi alvo de críticas:

Entendemos que a proposta curricular para a EJA demanda estudo, debate e flexibilidade, considerando a abrangência de sua diversidade social, étnica, cultural e econômica, de modo que garanta a visibilidade dos sujeitos, a articulação e o respeito aos conhecimentos construídos. Negar essa discussão em um documento que diz ter como finalidade promover a equidade educacional e ser referência para construção de currículos é marginalizar mais uma vez esses sujeitos e desconsiderar o direito à educação (Marquez; Godoy, 2020, p. 15).

Entretanto, diante da BNCC, que apresentou lacunas quanto à EJA, e em conformidade a política de alfabetização, em 2021, ainda no período pandêmico, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Educação de Jovens e Adultos a Distância, através da Resolução n.º 01, de 25 de maio de 2021.

Para o MEC, a homologação da referida resolução legitima as novas diretrizes operacionais da EJA e as alinha aos princípios estabelecidos pela BNCC e outras normas educacionais propostas nas políticas de educação do país. É a legislação mais atual e institui critérios políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros que orientarão a organização da modalidade EJA. Dentre os artigos da BNCC, merece destaque o art. 13:

Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir na sua parte relativa à formação geral básica os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital (Brasil, 2021, art. 13).

No que tange a esfera estadual, são poucos os registros acerca da história da Educação de Jovens e Adultos no Amazonas. Essa investigação é fundamental para o entendimento dessa modalidade no nosso estado, de forma a oportunizar significativas reflexões. A EJA no estado do Amazonas, assim como em outras partes do Brasil, tem uma história marcada por desafios e avanços significativos.

Antes do reconhecimento formal da EJA, havia diversas iniciativas informais de educação para adultos no Amazonas, muitas delas ligadas a entidades religiosas e comunitárias. Essas iniciativas visavam oferecer alguma forma de educação para pessoas que não tiveram a chance de frequentar a escola na idade apropriada.

A Educação de Jovens e Adultos foi oficializada no Brasil pela Constituição de 1988, e desde então houve um esforço progressivo para expandir e melhorar a oferta dessa modalidade de ensino. No Amazonas, assim como em outros estados, houve necessidade de adaptação das políticas educacionais para atender às características e necessidades regionais. Comunidades remotas e de difícil acesso muitas vezes enfrentaram dificuldades para receber atendimento educacional adequado. Além disso, questões socioeconômicas e culturais e a perpetuação do mesmo grupo governamental no estado, alternando mandatos, também influenciaram a participação de adultos na educação formal.

Conforme Feitoza (2008), as entidades que atuam com a demanda de EJA no Amazonas são classificadas em ações institucionais, não-formais, de vinculação com a igreja e populares. Em sua organização cronológica, são elas:

1. Secretaria Estadual de Educação/SEDUC (atual Gerência de EJA, congregando os Centros de Ensino Supletivo).
2. Secretaria Municipal de Educação e Cultura/SEMED (Núcleo de EJA, congregando o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, Prof. Samuel Benchimol – CEMEJA).
3. Movimento de Educação de Base (Amazonas).
4. Associação de Educação Católica do Amazonas/AEC (Setor de Educação Popular).
5. Pastoral da Criança (Setor de EJA).

6. Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, temático em EP: projetos de EJA institucionais, de base federal).
7. SESC (Projeto SESC LER).
8. CUT (Programa “Com todas as Letras).
9. EDUCAMPO (Programa de Educação no Campo, vinculado à Universidade do Estado do Amazonas – UEA e ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA).
10. Programa “Reescrevendo o Futuro” (vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade do Estado do Amazonas).
11. Fórum de EJA (articulação de entidades e instituições de EJA no estado do Amazonas) (Feitoza, 2008, p. 181).

Esses grupos fazem parte do processo histórico da EJA, que pode ser sintetizado em nosso estado como um reflexo das transformações ocorridas na educação em todo o Brasil. Essa trajetória é marcada por avanços, desafios e esforços para proporcionar oportunidades educacionais inclusivas e de qualidade para toda a população. No entanto, enfrentou inúmeras dificuldades ao longo de sua jornada, questões que também se refletem no atual panorama dessa modalidade educacional. Além disso, é evidente que há uma lacuna significativa na pesquisa acadêmica e nas obras que abordam essa etapa de ensino na realidade local.

4.4 Políticas de EJA no Brasil e Amazonas: do MOBRAL às políticas contemporâneas

Nas últimas décadas, a visibilidade do campo de conhecimento denominado “políticas públicas” ganhou grande importância. Diversos fatores contribuíram para a maior evidência desta área, em grande parte por serem “capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população” (Souza, 2006, p. 21).

Somada ao conceito de direito público subjetivo é necessário enfatizar a atuação do Estado para a garantia de direitos sociais, no caso deste estudo, a educação. Atentando para além da concepção de direito à educação e aprofundando para a concepção de direito público subjetivo, esse viés é melhor explorado na seguinte prerrogativa:

Necessidade de mecanismos que aproximem o Estado dos deveres constitucionais de forma a garantir a todos iguais direitos, com iguais serviços, no sentido de que devem ser prestados a todos sem qualquer distinção. Isso significa valorizar a questão do público em detrimento da livre iniciativa e tratar a educação como serviço público, colocando-a sob os princípios do

direito público, que se destina a proteger direitos coletivos, concebidos como modo de concretização dos direitos fundamentais (Araújo; Cassini, 2017, p. 573).

Diante desse enfoque, o destaque fica nas palavras público, coletivo e concretização. Na parte conceitual é evidente o papel do Estado na garantia dos direitos estabelecidos constitucionalmente. Somando a esse trecho, Duarte (2004, p. 113) frisa: “o interessante é notar que o direito público subjetivo se configura como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve”. Ou seja, é uma ferramenta legal que permite aos cidadãos controlarem o poder estatal, exigindo que o Estado cumpra suas obrigações legais e recorrendo ao sistema judiciário.

As políticas públicas podem desempenhar um papel significativo na promoção e proteção dos direitos subjetivos dos cidadãos. Ainda no campo conceitual, Souza (2006) define políticas públicas e enfatiza a ação do governo:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente), e quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (Souza, 2006, p. 26).

No referido trecho, é perceptível a importância do processo democrático no desenvolvimento das políticas públicas. É uma das características de um governo democrático, de forma que assim resulta nas mudanças necessárias para uma sociedade mais igualitária. No que se refere às políticas públicas educacionais com foco nos interesses e prioridades que orientam a atuação do Estado e as interações construídas com a sociedade, Azevedo (2001, p. 2) define políticas públicas como:

[...] a política educacional definida como policy – programa de ação – é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na politics – política no sentido da dominação – e portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto.

A reflexão acima demonstra que para que as leis sejam efetivadas e a desigualdade minimizada ou, em um cenário perfeito, extinta, o Estado deve articular estratégias para que alcance as garantias de direitos propostos. Para isso, é

fundamental o desenvolvimento de políticas públicas. Continuando na esfera conceitual, uma definição mais simplista de Estado pode ser a representação que atende aos anseios da população. Araújo (2011) traz uma definição mais completa do conceito de Estado:

A utilização do termo “Estado” para designar especificamente a condição de posse permanente e exclusiva de um território e de comando sobre os seus respectivos habitantes é considerada por alguns autores emblema de uma situação nova de rompimento com os ordenamentos políticos precedentes. Por outros autores, é considerada na linha de evolução das instituições precedentes (Araújo, 2011, p. 282).

O “Estado” surge da necessidade de organizar a sociedade a partir de uma estrutura evoluída e dividida socialmente em que as contradições de classes sociais já não podem mais ser conciliadas (Teodoro; Santos, 2020). De acordo com Marx e Engels (1989, p. 101), “o Estado [...] nada mais é do que a forma de organização que os burgueses se dão, tanto externa como internamente, para garantia mútua da sua propriedade e dos interesses”.

Sob uma perspectiva histórica, a relação entre educação e Estado é relativamente moderna. A partir da Revolução Francesa, apesar de não apresentar uma ruptura total, iniciou nesse momento a perspectiva educacional, um elemento novo no debate: a institucionalização de um ensino público e universal, desvinculado da dimensão individual defendida no movimento iluminista, que negava o caráter público da educação (Boto, 1996). Assim a educação passa a ser base para a igualdade social e a ligação entre educação e Estado passa a ganhar maiores proporções. Essa relação se modifica conforme o momento social e histórico da sociedade.

A partir da concepção de Estado, surgem as políticas públicas delimitadas no campo educacional, que consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governamental que apoiam a efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal. Dessa forma, um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos. Entre outras medidas que se referem ao direito à Educação, elas têm sido concretizadas, isto é, se de fato são efetivadas.

Diante de todo esse contexto, é importante acentuar que “no estudo das Políticas Públicas, não se pode deixar de considerar obviamente a relação entre

classe social e Estado. No capitalismo, deve-se compreender as políticas públicas como um todo entre as classes sociais e o Estado” (Boneti, 2012, p. 18). São elementos que estão interligados, e refletir sobre políticas públicas requer a compreensão das dinâmicas subjacentes ao seu progresso, dos participantes atuantes e de sua relevância na sociedade.

É na luta pelos direitos dos jovens e adultos das classes populares discriminadas e excluídas que a EJA deve firmar seu campo, olhando-os para além das carências, de forma que sejam reconhecidos como protagonistas e sujeitos de direitos. Arroyo (2015) explica que:

As possibilidades de reconfigurar esse direito à educação passam por aí: por avançarmos em uma visão positiva dos jovens e adultos populares, por reconhecê-los como sujeitos de direitos. Consequentemente, por criar uma nova cultura política: que o estado reconheça seu dever na garantia desse direito (Arroyo, 2015, p. 26).

É no campo das políticas públicas que a EJA pode se reconfigurar, com a garantia de direitos e deveres por parte do Poder Público, assim assumindo uma orientação que ultrapasse as visões compensatórias, supletivas e inferiores que têm marcado historicamente essa modalidade, possibilitando aos jovens e adultos se posicionar enquanto sujeitos que têm a educação como um direito fundamental (Oliveira, 2018).

Por isso, com o objetivo de cumprir o estabelecido na legislação a respeito do direito do jovem e do adulto estarem na escola, os governos federal, estaduais e municipais criaram alguns programas para a EJA, como o MOBRAL, a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional, o Brasil Alfabetizado e as Metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Entretanto, alguns desses foram tendenciosos, projetados com finalidade política para cumprimento de metas exclusivamente governamentais (Santos; Amorim, 2019). Nesse sentido, a EJA ainda carece de políticas públicas realmente pautadas nas necessidades do seu público.

Nesta seção, iremos discorrer sobre as principais políticas públicas ou programas para a EJA realizados no país, principalmente após a redemocratização brasileira, apesar de algumas em destaque serem de antes desse período, como o MOBRAL. Ressalta-se que muitas das políticas públicas aqui discorridas são programas, uma forma de operacionalizar as políticas públicas, transformando suas diretrizes em ações práticas e mensuráveis.

O quadro a seguir é um recorte das políticas nacionais mais relevantes e que serão detalhadas adiante. Assim, é possível visualizar as principais informações acerca dos programas e a forma como são desdobramentos das principais legislações do país, ou seja, ações para que os indicadores da educação de jovens e adultos se tornassem satisfatórios e, conseqüentemente, para a diminuição do analfabetismo.

Quadro 9 - Políticas públicas brasileiras

Política Pública	Amparo Legal	Ano	Objetivo
Movimento Brasileiro pela Alfabetização (MOBRAL)	Lei n.º 62.455, de 22 de março de 1968, conforme autorizado pela Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967	1967	Erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos.
Fundef/Fundeb	Emenda Constitucional n.º 14/ Emenda Constitucional n.º 53	1996/2007	Financiar o ensino fundamental público e valorizar o magistério; ampliar o financiamento da educação básica pública.
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)	Decreto n.º 5.159/2004 Decreto n.º 11.342/23	2004 Extinta em 2018 e reativada em 2023	Viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais.
Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	Decreto n.º 4.834, de 8 de setembro de 2003. Revogado pelo Decreto n.º 6.093, de 2007	2003	Garantir a alfabetização e possibilidade de estudo para aquelas pessoas que, por algum motivo, encontram dificuldades em acompanhar o regime regular de aulas da Educação de Jovens e Adultos.
Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005. Revogado pelo Decreto n.º 5.840 de 2006	2005	Possibilitar e regular a educação dos trabalhadores cujas idades os classificassem como jovens e adultos, nos níveis inicial, continuado e na Educação Profissional técnica de nível médio, integrada ou concomitante.
Projovem Urbano	Decreto n.º 5.557, de 5 de outubro de 2005. Revogado pelo Decreto n.º 6.629, de 2008	2005	Reintegrar jovens de 18 a 29 anos ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover sua formação cidadã e qualificação profissional, por meio de curso com duração de dezoito meses.

Política Pública	Amparo Legal	Ano	Objetivo
Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate)	Lei n.º 10880	2004	Recursos para transporte escolar.
Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos	Resolução n.º 65, de 13 de dezembro de 2007	2007	Firmar um pacto social para melhorar e fortalecer a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil.
Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009	Existe desde a década de 1940, mas só em 2009 a EJA foi contemplada	Assegurar o direito à alimentação escolar.
Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA)	Resolução/CD/FNDE n.º 01, de 13 de fevereiro de 2009	2009	Ampliar a aquisição e a distribuição de livros didáticos para a EJA.
Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Peja)	Decreto n.º 6093, de 24 de abril de 2007	Retornado em 2012	Aumentar as matrículas do ensino fundamental e médio na educação de jovens e adultos (EJA) na modalidade presencial.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Sobre o Quadro 9, podemos enfatizar que grandes ações voltadas para a EJA estão concentradas nos idos dos anos 2000, após as Diretrizes Curriculares. Com exceção do MOBREAL, nota-se uma grande lacuna na década de 1990 em virtude do pensamento econômico estabelecido nesse período, item a ser abordado mais à frente.

Alguns programas já existiam para a educação básica, mas contemplavam os anos iniciais, finais e médio e passaram a ser estendidos à educação de jovens e adultos, como o programa do livro didático, transporte e alimentação. São avanços para o alcance dos direitos desse público, porém, o debate acerca dessa temática ainda não se esgotou.

Araújo (2011, p. 287) compartilha uma interessante preocupação: “não se pode confundir a existência de escolas públicas com o direito à educação”. O fato de existirem instituições públicas de ensino não caracteriza a garantia do direito à educação, uma vez que o papel ativo e responsável do Estado vai para além do básico, tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos.

A partir da perspectiva da educação de jovens e adultos, desde o período da redemocratização brasileira a EJA tem encontrado dificuldades para se firmar como campo específico de políticas públicas. Assim, desenvolveu-se ao longo do tempo uma mudança do caráter supletivo, preventivo e moralizante para uma educação de jovens e adultos que os compreende como sujeitos de direitos e o Estado por seus deveres (Santos; Almeida, 2020). Para Marquez e Godoy (2020), esse fato oferece à EJA um status de política pública cuja responsabilidade é do Estado:

As políticas educacionais em uma sociedade fundamentalmente capitalista, em que imperam desigualdades sociais e econômicas, são construídas de forma a atender aos interesses de uma classe dominante (classe social que controla o processo econômico e político do país) em manter o sistema de produção. Quebrar esse paradigma para alcançar os direitos democráticos é um desafio e uma luta que se faz presente ao longo de toda a história da EJA (Marquez; Godoy, 2020, p. 27).

Ficam explícitas as adversidades para que se desenvolvam políticas públicas de combate às desigualdades, ainda mais em uma sociedade capitalista na qual a classe dominante não faz parte do público da educação de jovens e adultos, o que torna essa dificuldade ainda maior. Esse aspecto aos poucos vem sendo modificado para que de fato alcancemos uma sociedade democrática em todas as vertentes sociais, inclusive na educacional, abrangendo todas as modalidades de ensino.

Com um salto no tempo, no Brasil na década de 1990 surgiu um novo cenário de atuação do Estado, com o desenvolvimento econômico por meio de reformas, mais especificamente as reformas educacionais de caráter neoliberal¹⁶, que se ajustaram à nova ordem econômica. “A educação passou a ser campo estratégico de disseminação do discurso ideológico neoliberal que estava explícito nessa relação entre Estado e mercado” (Santos, 2008, p. 5).

A partir da era neoliberal, que possui o lema “menos Estado e mais mercado” (Azevedo, 1997, p. 11), com as reformas educacionais o governo passou a priorizar os gastos públicos e, mesmo com a legislação que garantia o direito à educação de jovens e adultos, o Estado continuava a se eximir de sua responsabilidade. Nesse contexto, a EJA é excluída do repasse de verbas. Isso demonstra a dificuldade que essa modalidade teve, apesar da Constituição Federal de 1988. As contradições percebidas dentro das próprias leis se devem àqueles que deveriam ser os

¹⁶ Defendem que em uma sociedade, para ter progresso econômico, é preciso que o Estado não interfira na economia, o chamado “Estado Mínimo”.

responsáveis por colocar em prática essas políticas públicas.

Essa doutrina econômica passou a ganhar espaço no país no período do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), um período de grandes legislações, inclusive a maior de todas da área educacional, a LDBEN, Lei n.º 9.394/1996. Nela a educação de jovens e adultos passa a ser uma modalidade da educação básica, contudo, com o viés neoliberal essa etapa de ensino não apresentou resultados positivos, em grande parte pela falta de investimento. Por isso, é uma década chamada de contraditória por alguns autores (Julião; Beiral; Ferrari, 2017).

A configuração das políticas educacionais na década de 1990 se refere à EJA como espaço de qualificação e inserção em um mercado de trabalho nos padrões do modo capitalista. “[A] EJA, a partir dos anos 1990, está inserida no contexto de reorganização do capital, sob novos parâmetros de produção e acumulação resultantes da resposta do capitalismo mundial à crise geral” (Chilante; Noma, 2009, p. 227). Não é desenvolvida uma educação fundamentada nos princípios de emancipação e direito fundamental do ser humano, o trabalho é tratado como princípio educativo de formação humana e social, mas como mercadoria.

Nesse período, duas iniciativas merecem destaque como referência principal: o Programa Alfabetização Solidária (PAS), em 1996, e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), criado pelo Ministério do Trabalho, em 1995. O PAS, embora tivesse boas intenções, apresentou uma abordagem aligeirada e assistencialista da alfabetização. Sua principal falha foi a falta de articulação com a continuidade do processo educativo (Julião; Beiral; Ferrari, 2017).

Por outro lado, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) se mostrou uma importante tentativa de combater o desemprego e a falta de capacitação profissional no país. Implementado pelo Ministério do Trabalho, o plano buscava melhorar as habilidades dos trabalhadores por meio de cursos e programas de formação (Brasil, 2001). No entanto, apesar dos esforços, o PLANFOR também gerou desafios, como a adaptação adequada às demandas do mercado de trabalho e a garantia de que os trabalhadores obtivessem oportunidades reais de emprego após a qualificação.

Foram programas executados por meio de parcerias entre sociedade civil e Poder Público, reforçando o caráter filantrópico e o estigma de que os analfabetos eram inferiores e não sujeitos de direitos, terceirizando a política educacional e reduzindo custos. Grande parte das verbas vinha de doações de empresas e

individuais (Marquez; Godoy, 2020).

A falta de esforços do Poder Público nessa modalidade de ensino foi muito discutida nesse período da história brasileira. Um dos pontos em foco seria que investimentos na educação de jovens e adultos não teriam retorno, principalmente por ser um público que exerceria funções em que os aspectos acadêmicos não seriam exigidos e que pouco contribuiria para a economia. Esse pensamento exclui o exercício da cidadania a que todos têm direito, e que inclui a educação. Essa ponderação pode ser aprofundada no trecho abaixo:

Em nome do ajuste fiscal e com base nas orientações dos intelectuais ligados às agências financiadoras internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, os gastos em EJA passaram a ser considerados desperdícios e desnecessários, uma vez que o Estado deveria focalizar o investimento no Ensino Fundamental e promover a descentralização das demais etapas e modalidades da Educação Básica, transferindo parte da sua responsabilidade para as organizações da sociedade civil (Barbosa; Silva; Souza, 2020, p. 7).

Portanto, para que a EJA passe a ter sua devida importância no sistema escolar, as disposições presentes no artigo 211 da Constituição Federal, que discorrem sobre a atuação em conjunto dos sistemas de ensino da União, dos estados e dos municípios, não devem ser ignoradas pelo Poder Público, de forma que o Governo Federal não abdique de suas responsabilidades na educação de jovens e adultos analfabetos. A União tem a função de determinar as diretrizes da política de educação fundamental de crianças, jovens e adultos e assim contribuir para a criação das condições necessárias à sua implementação, mesmo quando a maior parcela de responsabilidade é dos municípios (Beisiegel, 1997). Iniciava, assim, o processo de municipalização da EJA.

Ainda na década de 1990, a marca do neoliberalismo impõe na política brasileira algumas medidas relacionadas às orientações do Banco Mundial: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), Lei n.º 9424/1996, foi a grande crítica desse período, uma vez que as matrículas da EJA não foram contabilizadas e, assim, não foram contempladas com o recurso.

Em síntese, para a equidade e pela qualidade da educação em um país tão desigual como o Brasil é necessária a implementação de políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos para que os aportes legais existentes não sejam meramente ilustrativos ou no papel, mas que apresentem

eficiência:

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas, portanto se há direito público subjetivo à educação e o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de Constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda que excelentes: é abrir escolas, tendo professores e admitindo os alunos (Miranda, 1947, p. 187).

A forma direta como o trecho acima é colocado nos faz refletir que a criação de leis, embora tenha o propósito de garantir os direitos fundamentais, limita-se ao mínimo estabelecido pelo Estado. É nessa perspectiva que retomamos o problema dos direitos fundamentais apontado por Bobbio (2004, p. 24), ou seja, o “modo mais seguro para garanti-los”. Percebemos que a forma como essa garantia é cumprida vai mudando conforme o momento social e político, e, por vezes, ela avança minimamente ou regride.

Um importante documento criado para traçar metas e estratégias para o alcance dos indicadores educacionais foi o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 10.172 (Brasil, 2001). O PNE estabeleceu como uma de suas diretrizes a erradicação do analfabetismo. Em destaque está a Meta 9, que trata da alfabetização de jovens e adultos. Essa última contempla estratégias que envolvem tanto iniciativas de alfabetização formal quanto ações não formais. O PNE tem lugar de destaque na legislação educacional brasileira, desdobrando-se em várias políticas públicas para o alcance das metas estabelecidas em nível estadual e municipal.

Avançando no tempo, a partir do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT 2003 - 2011), foram promovidas importantes implementações de programas e ações na política voltadas para a EJA, como os movimentos sociais e fóruns, que demandaram uma política mais intensa para a escolarização dos jovens e adultos em uma formação aliada à profissionalização. Assim, em 2005, as redes de instituições federais de Educação Profissional passaram a se responsabilizar pela escolarização e profissionalização de jovens e adultos (Maraschin; Ferreira, 2020).

É preciso informar que algumas ações do governo anterior permaneceram e outras foram construídas, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o aprimoramento das avaliações em escala, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Provinha Brasil e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (Libâneo, 2012).

Essa política com perspectiva econômica obteve críticas do olhar pedagógico, como essa apresentada do ponto de vista de Bernard Charlot (2005, p. 143):

Desse modo, a redução da educação ao estatuto de mercadoria resultante do neoliberalismo ameaça o homem em seu universalismo humano, em sua diferença cultural, em sua construção cultural e em sua construção como sujeito.

Assim é demonstrada toda a fragilidade do sistema educacional que aumenta a escolaridade, mas sem qualidade, ou como Libâneo (2012, p. 23) descreve, “inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência”. No entanto, observamos várias ações do referido governo visando às melhorias dos indicadores educacionais.

Quanto às medidas nesse período, podemos destacar a criação em 2004 da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD), que em 2012 passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Objetivava viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças, destacando a indução da oferta de ações de alfabetização e elevação da escolaridade de jovens e adultos, o acompanhamento da frequência escolar de estudantes em situação de vulnerabilidade social, além da articulação institucional para implementação de diretrizes do Conselho Nacional de Educação referentes aos públicos e temáticas da Secretaria.

É possível afirmar que na perspectiva da garantia do direito à educação para a diversidade, a criação da SECADI representou um grande avanço ao dar visibilidade aos sujeitos historicamente silenciados e excluídos do processo educacional. É importante salientar que a SECADI foi destituída do Ministério da Educação no governo Bolsonaro, logo no início do seu mandato, e foi reativada no Governo Lula em 2023.

Uma das diretorias da SECADI é a Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) iniciou suas atividades em 2003. Foi concebido para garantir a alfabetização e possibilidade de estudo para aquelas pessoas que, por algum motivo, encontram dificuldades em acompanhar o regime regular de aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). É um modelo de ensino formal da educação básica que ocorre dentro das escolas. O PBA foi concebido para preencher essa lacuna, promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do país. O PBA é destinado a jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos analfabetos, e prioriza as pessoas privadas de liberdade e as populações do campo e quilombolas, conforme a Lei n.º 10.880, de 9 de junho de 2004.

O programa foi descentralizado, passou a receber o nome de cada estado, como no Amazonas, “Programa Amazonas Alfabetizado”, que teve adesão da SEDUC em 2011. O Programa atende às normas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio do Termo de Adesão da SEDUC, de caráter plurianual, para recebimento de auxílio financeiro e pagamento de bolsas para alfabetizadores voluntários. Abrange grande parte dos municípios do Amazonas (Belizário; Pinheiro, 2018). Acerca do programa no Amazonas, pode-se registrar:

Este programa tem sido uma das únicas fontes de fomento aos projetos em EJA no país. É responsável, no Amazonas, pelos projetos desenvolvidos por seis entidades, dentre estas, a CUT (Projeto “Com Todas as Letras”), com 124 turmas, o MEB120, com 103 turmas, o SESI, com 24 turmas, o projeto “Reescrevendo o Futuro”, com 44 turmas, iniciativas da União dos Estudantes da UEA (33 turmas) e o projeto “Alfalit Brasil” (115 turmas), totalizando 9.248 pessoas em processo de alfabetização no estado. Estes núcleos vêm funcionando em escolas, igrejas, salões paroquiais, associações comunitárias, sindicatos e ainda, improvisadamente, nas casas de professores alfabetizadores (23,70%), conforme consta dos dados do Programa “Brasil Alfabetizado” (Feitoza, 2008, p. 170-171).

Prosseguindo, importante fator para as políticas públicas é a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), Lei n.º 11.494/2007, que substituiu o Fundef a partir de 2007. Incluiu as matrículas da EJA na previsão dos seus recursos – Lei n.º 11.494/2007 – e conseguiu um grande ganho para essa modalidade de ensino. Quanto a essa medida, Di Pierro (2010) analisa a inserção da EJA no FUNDEB:

Embora o percurso não tenha sido linear e a EJA continue a ocupar lugar secundário nas prioridades do governo, é possível reconhecer a conclusão de um ciclo de institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com sua inclusão na política de financiamento (FUNDEB) e nos programas de assistência (Di Pierro, 2010, p. 29).

Como foi visto, com o FUNDEF havia programas para a EJA, que, no entanto, não recebiam recursos federais. Os municípios e estados poderiam utilizar parte de seus recursos e não havia um direcionamento específico de verbas do FUNDEF para essa modalidade. Ações e programas tinham caráter assistencialista, eram medidas paliativas.

O FUNDEB aprimorou significativamente o financiamento, ampliando e fortalecendo verbas para essa etapa e possibilitando a implementação de políticas mais efetivas, além de desenvolver mecanismos de distribuição de recursos mais equitativos para regiões com índices educacionais mais baixos. Contudo, é importante salientar que o recurso destinado à EJA não a fez prioridade educacional do governo, mas surgiu como apoio necessário nas ações para a garantia de direitos dessa modalidade e não se restringiu apenas à EJA integrada à educação profissional, até por receber menos recursos que as demais modalidades.

Discorrer sobre o financiamento da modalidade de ensino da educação de jovens e adultos é relevante, e para isso é preciso contextualizá-la no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo Ministério da Educação em 2007 (Belizário; Pinheiro, 2018). Saviani (2007, p. 1239) define o PDE como “um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE”, surgindo então programas de grande destaque para a EJA, como o PROEJA e o PROJOVEM.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate) foi criado em 2004 para atender uma reivindicação histórica dos estados e municípios que não dispunham de recursos para a manutenção e o custeio dos veículos de transporte pelas escolas. É entendido como um mecanismo complementar à política de ampliação do acesso à educação, necessária para garantir a permanência de alunos com dificuldades financeiras (Brasil, 2005).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado para as instituições federais de educação tecnológica pelo Decreto n.º 5.478, de 24 de junho de 2005, e foi expandido para as demais instituições pelo Decreto n.º 5.840, de julho de 2006.

Essas políticas educacionais visaram possibilitar e regular a educação dos trabalhadores cujas idades os classificassem como jovens e adultos nos níveis inicial e continuado e na Educação Profissional técnica de nível médio, integrada ou

concomitante. Embora instituído no âmbito federal e compreendido pela Rede Federal de Educação Profissional, poderia ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelo “Sistema S” (Kuenzer, 2006).

O Proeja apresentou muitos avanços nos anos iniciais de sua implementação e se tornou responsável pela inserção do público de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Entretanto, desde o início de suas atividades, o Programa enfrentou desafios relacionados à oferta reduzida de vagas, formação de professores, propostas curriculares e evasão. Esses desafios foram agravados pela interrupção nos investimentos de recursos de ordem técnica e financeira, de modo que foi substituído gradativamente no governo Dilma Rousseff (2011-2016) pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) – Lei n.º 12.513/2011.

Projovem Urbano é um programa educacional destinado a jovens com 18 a 29 anos residentes em áreas urbanas que, por diversos motivos, foram excluídos da escolarização, com o objetivo de reintegrá-los ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover sua formação cidadã e qualificação profissional por meio de curso com duração de 18 meses. Seu público é residente em regiões urbanas que saibam ler e escrever, mas não tenham concluído o ensino fundamental. Foi instituído pela Lei n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, e alterado para a Lei n.º 11.692, de 10 de junho de 2008.

Em 2007 surge a proposta Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de firmar um pacto social para melhorar e fortalecer a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil a partir de reunião periódica de representantes de diversos segmentos da sociedade, de cada estado brasileiro, para trabalhar em conjunto, seguindo a filosofia do compromisso pela educação impetrada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de forma a estabelecer uma agenda de compromissos para o ano em que cada estado trace metas para a educação de jovens e adultos.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), popularmente conhecido como merenda escolar, é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem a sua origem no início da década de 1940 e desde então passou por várias alterações. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ficou assegurado o direito à alimentação escolar a todos os alunos do ensino fundamental por meio de programa suplementar de alimentação a ser

oferecido pelos governos federal, estaduais e municipais. No entanto, somente em 2009, com a sanção da Lei n.º 11.947, ocorreram novos avanços para o PNAE, com a extensão do Programa para toda a rede pública de educação básica, inclusive aos alunos participantes da educação de jovens e adultos (Brasil, 2017).

A implementação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA), em 2011, teve o intuito de ampliar a aquisição e a distribuição de livros didáticos para a EJA. O Ministério da Educação desenvolveu o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA/2011), que incorporou o PNLA e passou a ser um único Programa para avaliação de programas da EJA. Dessa forma, o PNLD EJA/2011 avaliou e selecionou obras e coleções didáticas destinadas a jovens, adultos e idosos que frequentam a escola da Alfabetização aos anos finais do Ensino Fundamental (Brasil, 2023).

O Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (Peja) foi retomado em 2012 com o objetivo de aumentar as matrículas do ensino fundamental e médio na educação de jovens e adultos (EJA) na modalidade presencial. É destinado a pessoas com 15 anos ou mais que não completaram o ensino fundamental ou médio. Têm prioridade no atendimento os egressos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), as populações do campo, as comunidades quilombolas, os povos indígenas e as pessoas em cumprimento de pena em unidades prisionais.

O movimento das matrículas vem diminuindo sistematicamente desde 2017, dado que acompanha a queda nos investimentos públicos. A piora desses índices entre 2019 e 2020 apontam para a deterioração do contexto em razão da pandemia da Covid-19. Em 2020, a Lei Orçamentária Anual (LOA) destinou a menor verba dos últimos anos para a EJA, R\$ 25 milhões. Em 2019, dos R\$ 74 milhões previstos, foram executados apenas R\$ 16,6 milhões. Um levantamento do Sistema Integrado de Operações (Siop) demonstra que esses são os menores investimentos da década, bem aquém do R\$ 1,6 bilhão investido em 2012, por exemplo (Carla, 2020).

O governo Jair Bolsonaro (2018 - 2022) contrariou os preceitos constitucionais nos setores sociais, sobretudo no educacional, com a falta de investimentos. A extinção da SECADI, entre outros impactos negativos, favoreceu a lentidão nos indicadores educacionais e o não alcance das metas estabelecidas para a EJA. Rosilene Corrêa, coordenadora de finanças do Sinpro/DF, expressa com relação ao

governo em entrevista¹⁷:

Nem os governos neoliberais dos anos 1990, que investiram o mínimo que puderam na educação, ousaram jogar o Brasil em tão grande obscurantismo educacional. Ao contrário, criaram, mesmo timidamente, políticas de inclusão social e educacional. O governo Bolsonaro faz questão de dilapidar apressadamente tudo isso, principalmente a cultura e a educação. Não cumpre a Constituição e ignora que o acesso à Educação de qualidade é direito fundamental para a ampliação da cidadania, para o aprofundamento da democracia e para o desenvolvimento do País (Carla, 2020).

Nota-se que gradualmente a EJA vem sendo contemplada com programas específicos para sua modalidade e que outros já existentes foram estendidos a toda educação básica. Exemplos são os programas de alimentação escolar, transporte e livro didático, ganhos significativos para essa etapa de ensino e fundamentais para o acesso e permanência desses estudantes. Contudo, ainda temos muito o que desenvolver, tendo em vista o histórico de financiamento restrito e os últimos retrocessos.

Quanto aos programas do Amazonas, foram implementados a partir da Lei n.º 5692/1971-1972, com o objetivo de minimizar o analfabetismo. Entre eles, o Projeto Educação Integrada (PEI), criado em 1974, visava a implantação do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos a partir de 14 anos de idade e foi inspirado no MOBREAL (Miranda, 2012).

Os Projetos Sumaúma I e Sumaúma II (1974) objetivavam a capacitação dos professores no interior do estado. Os Projetos Ajuri II e III (1974) visavam a qualificação e a titulação de professores do interior do estado em nível do segundo grau e foram desenvolvidos por ser uma das preocupações do governo na época, para integrar o projeto de minimizar o analfabetismo, sem que o docente precisasse se deslocar para a capital, assim permanecendo no seu município de origem.

O Projeto Centro de Estudos Supletivos (C.E.S), criado pelo Decreto n.º 3189, de 29 de agosto de 1975, foi uma grande inovação no ensino supletivo na época, por ter como base a tecnologia e tinha como objetivo a promoção de jovens e adultos. O projeto era desenvolvido a partir de uma estrutura física e organizacional de qualidade e durou até a década de 1980. Sobre o projeto explanamos:

¹⁷ Reportagem do sindicato de professores do DF, disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/governo-reduz-investimento-na-eja-e-deixa-modalidade-com-os-dias-contados/>

Caracterizava-se como escola-função, com baixo custo operacional e alto padrão de rendimento escolar, com a utilização de tecnologias educacionais e módulos de estudo [...] com total liberdade quanto a horários, o aluno buscava a solução de suas dificuldades quando fosse o caso, e a avaliação ocorria dentro do processo (Miranda, 2012, p. 195).

O Projeto Logos II habilitava em nível de 2º grau, à distância, professores em exercício regular nas séries iniciais. Foi implementado em 1979 no Amazonas, a partir da Resolução n.º 048/1978. Ocorreu primeiro em Manaus e, posteriormente, em 32 municípios do estado do Amazonas (Miranda, 2012).

Um projeto de grande efeito no estado, o PROEJA¹⁸ – AM, Programa de Educação para Jovens e Adultos do Estado do Amazonas, foi criado em 1992. Tinha o objetivo de nortear as ações educativas do estado, da alfabetização, 1º e 2º graus, assim como educação geral, profissionalizante e supletiva. O programa defendia a concepção de jovens e adultos firmados como seres sociais e políticos para além da aquisição da leitura e da escrita.

O programa também possuía vertentes para os docentes, situação demonstrada pela preocupação com a vasta região do estado e suas peculiaridades, nas quais se incluía o difícil acesso, que dificultava a chegada de profissionais nessas áreas e aqueles que atuavam possuíam baixa qualificação profissional. Por isso, foram desenvolvidos os projetos Emergência e Vitória-Régia para a capacitação desses professores (Miranda, 2012).

A rede pública estadual de ensino do Amazonas ofereceu o Projeto Igarité Telecurso/Telessalas ensino fundamental e médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em parceria com a Fundação Roberto Marinho, desenvolvido entre 2009 e 2012. Atendeu à demanda de ensino médio da EJA em escolas públicas da capital e de ensino fundamental e médio dessa modalidade de ensino no interior. Os cursos de EJA desse projeto utilizavam a tecnologia educacional do telecurso, incorporando a metodologia da telessala e material didático (livros de telecurso) tanto para o ensino fundamental quanto para o médio (SEDUC/Projeto Básico Igarité, 2011-2012).

Para que todos esses programas fossem implementados conforme o organograma da SEDUC, a secretaria possuía a Gerência da Educação de Jovens e Adultos (GEJA), setor responsável pelo acompanhamento da EJA no estado do

¹⁸ Apesar da mesma sigla que o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, esse projeto é de âmbito estadual.

Amazonas. Tinha a missão de elaborar políticas e programas educacionais, garantindo a oferta de educação no ensino fundamental e médio, cursos, exames entre outras ações.

Entre ações mais contemporâneas da rede pública estadual de ensino do Amazonas voltadas para a modalidade da educação de jovens e adultos, podemos citar o curso presencial de EJA mediado por tecnologias a partir de 2012, através do Centro de Mídias da SEDUC, desenvolvido por uma plataforma de telecomunicações. Nele, ocorre a veiculação dos conteúdos com acesso à internet, utilizando tecnologias, como a TV Digital Interativa por IP-TV (*Internet Protocol-TV*). O curso presencial para o primeiro e o segundo segmentos de EJA com mediação tecnológica do sistema estadual de ensino abrange os 62 municípios que compõem o Estado do Amazonas (SEDUC/Centro de Mídias – Proposta Pedagógica, 2014).

No ano de 2021, a estrutura da EJA no estado, gerenciada pela SEDUC, passou por alterações. O ano letivo, que durava anteriormente 12 meses, agora tem duração de um semestre (seis meses). Dessa forma, o aluno consegue terminar o ensino fundamental e os anos finais (6º, 7º, 8º e 9º ano) em apenas dois anos, e o Ensino Médio em três semestres (um ano e meio). São mudanças que visam a permanência do estudante dessa etapa de ensino.

No ano de 2023, o estado do Amazonas possui 65 unidades de ensino com a modalidade EJA em Manaus e 129 escolas nos demais municípios do estado. Entre essas escolas, destacam-se três Centros Educacionais de Jovens e Adultos (CEJAs), instituições regulamentadas para o atendimento do público da EJA e localizadas na capital amazonense (Seduc, 2023).

Manaus seguiu as orientações nacionais e estaduais para EJA. Existem poucos registros quanto a programas específicos geridos pelo município, dentre os quais podemos destacar o projeto Brigada da Alfabetização, destinado a jovens e adultos e fundamentado nas ideias do educador Paulo Freire, criado no ano de 1989 na primeira gestão do prefeito Arthur Neto (Semed, 2023).

O Programa Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa (PROMEAPI)¹⁹ foi criado em 1999 pela Secretaria Municipal de Educação (Semed), com o objetivo de oferecer o Ensino Fundamental (1º segmento) a adultos a partir de 35 anos e idosos. No programa, são desenvolvidas atividades cognitivas, culturais e

¹⁹ Programas e ações pedagógicas da Semed.

sociais. Além disso, o curso tem duração de até três anos e é oferecido de segunda a sexta-feira nos turnos matutino, vespertino e noturno, para adultos e idosos que não concluíram o Ensino Fundamental ou não foram alfabetizados. Vale ressaltar que as turmas são multisseriadas, ou seja, são divididas em 1ª fase (alfabetização), 2ª fase (1º e 2º ano) e 3ª fase (4º e 5º ano) (Semed, 2023).

O ProJovem Urbano²⁰ destina-se a promover a inclusão social dos jovens brasileiros de 18 a 29 anos que apesar de alfabetizados não concluíram o ensino fundamental e buscam sua reinserção na escola e no mundo do trabalho. Além disso, o programa proporciona oportunidades de desenvolvimento humano e exercício efetivo da cidadania. Com duração de 18 meses, o curso oferece a conclusão do ensino fundamental, treinamento em informática, formação profissional inicial e atividades de participação cidadã. Manaus é destaque no ProJovem entre as outras cidades no Norte do país.

Sobre o levantamento desta seção, o pensamento de Saviani (2007) se encaixa aos pontos aqui percorridos. O autor manifesta que a política educacional brasileira possui uma estrutura que dificulta o encaminhamento adequado das questões da área, em muito pela sua descontinuidade. Essa descontinuidade se revela de várias formas e é mais notável na quantidade de reformas que a história da educação brasileira tem enfrentado.

A descontinuidade de ações e programas educacionais após mudanças de governo é uma característica preocupante que afeta todas as etapas de ensino, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse problema tem impacto nos resultados dos programas e políticas públicas na área educacional, e diante disso é fundamental analisar as concepções relacionadas às políticas públicas e ao papel do Estado no contexto educacional.

No caso específico da educação de jovens e adultos no Brasil, é importante considerar as principais ações e programas instituídos ao longo do tempo. Essas iniciativas têm papel essencial no exercício do direito constitucional à educação pública subjetiva. Entretanto, no caso específico da educação de jovens e adultos no Brasil, é importante considerar as principais ações e programas instituídos ao longo do tempo. A falta de continuidade e estabilidade dessas políticas tem sido obstáculo para o progresso efetivo desse direito, colocação fortalecida e acrescida por Silva

²⁰ Programas e ações pedagógicas da Semed.

(2017, p. 18):

As pesquisas elucidam, em linha histórica, que as proposições políticas de atendimento à EJA confirmam que ao longo do percurso da efetivação do direito à modalidade, ações compensatórias e descontínuas se fizeram presentes.

No âmbito estadual, os programas e projetos foram delineados a partir da Lei n.º 5.692/1971. É oportuno enaltecer o número expressivo de ações que o Estado organizou para minimizar o analfabetismo, assim como capacitar professores e garantir o acesso e permanência desse público com base nas funções suplência, suprimimento e qualificação²¹. No entanto, vários desses projetos foram encerrados sem uma avaliação minuciosa de seus resultados.

²¹ Suplência: relativa à reposição de escolaridade. Suprimimento: relativo ao aperfeiçoamento ou atualização, aprendizagem. Qualificação: referente à formação para o trabalho e profissionalização (Parecer CEB n.º 11/2000).

5 PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS DA EDUCAÇÃO: ACESSO E PERMANÊNCIA

O direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos, de forma que a garantia desse direito resulta em uma potencialidade emancipadora do ponto de vista individual e igualitária do ponto de vista social. Sua afirmação parte do pressuposto de que a escolarização é niveladora das desigualdades do ponto de partida (Araújo, 2011).

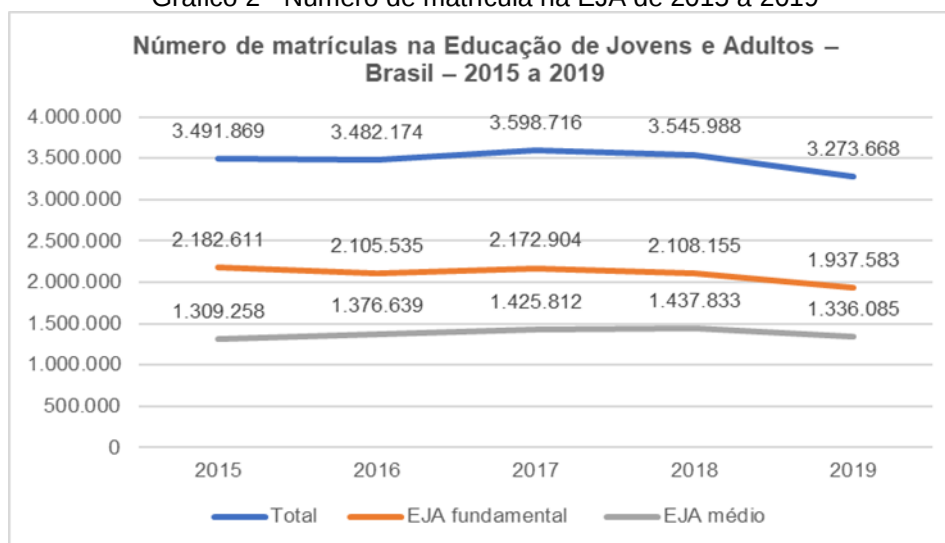
Fortalecendo esse pressuposto, o Brasil possui vários aportes legais que garantem o direito ao acesso do estudante, à matrícula, ou seja, a entrada em uma escola e sua permanência e continuação dos estudos. Como evidenciado aqui, a Constituição de 1988 foi um grande marco dessas garantias. Em seu Art. 206, parágrafo I, discorre sobre a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Ganha contornos mais definidos na LDB de 1996, nos artigos 4, inciso VII, e 37, parágrafos 1 e 2.

Ainda no viés legislativo, o Parecer n.º 080/CME/2022 estabelece normas para operacionalização da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus. Em seu art. 3º, afirma os objetivos da EJA Manaus, que são:

- I – Restabelecer a igualdade de direito à educação, garantindo a oferta do Ensino Fundamental para jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou não concluíram o seu processo educativo escolar na idade regular;
- II – Propor um modelo pedagógico para jovens, adultos e idosos, por meio de uma organização curricular flexível e metodologias própria, de modo a assegurar as funções reparadora, equalizadora e qualificadora;
- III – Incentivar a permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos com adoção de um processo de avaliação diferenciado, considerando o perfil e a faixa etária deste público (Manaus, 2022, art. 3).

A partir desses parágrafos é possível observar como esses elementos são reiteradamente endossados em nossos documentos, inclusive no âmbito municipal, porém, o descaso e desinteresse quanto ao direito de acesso e à permanência em nosso país ainda é presente. O Inep aponta queda de 7,7% no número de alunos na EJA de 2022 para 2023. A redução de matrículas ocorre de forma similar no nível fundamental (8,1%) e no ensino médio (7,1%) nos anos de 2015 a 2019. A tendência foi registrada pelo Censo Escolar da Educação Básica 2019 (Inep, 2019). A queda no número de matrículas da EJA é ilustrada no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Número de matrícula na EJA de 2015 a 2019



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Conforme levantamento produzido com base em informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) do segundo trimestre de 2021, dos quase 50 milhões de jovens de 14 a 29 anos do país, aproximadamente 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica. Sobre a pesquisa que traça um cenário do setor educacional em 2019, Adriana Beringuy relata:

Esses dois principais motivos somados (necessidade de trabalhar e não interesse em estudar) alcançam cerca de 70% desses jovens, independentemente da região, e sugerem a necessidade de medidas que incentivem a permanência dos jovens na escola. A taxa de analfabetismo no país (6,6%) está em queda constante, atingindo quase a universalização do ensino. Mas elevar o nível de escolarização até a conclusão do ensino médio ainda parece ser um desafio (Beringuy, 2020, p. 1).

Quanto à fala de quase universalização da pesquisadora, temos uma discordância, porém, quanto aos números de analfabetismo e endossado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 6,6% da população brasileira não sabia ler e nem escrever no ano de 2019, o que significa que aproximadamente 11 milhões de pessoas eram analfabetas. Comparando com o percentual de 2018, que era de 6,8%, a queda no número de analfabetos foi muito baixa, conforme observa-se na Tabela 1, que apresenta a taxa de analfabetismo no país nos últimos anos. Da mesma forma, os dados do estado do Amazonas e da cidade de Manaus estiveram abaixo dos números nacionais.

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo

Ano	Taxa de analfabetismo Brasil	Taxa de analfabetismo no Amazonas	Taxa de analfabetismo em Manaus
2019	6,6%	5,1%	2,4%
2018	6,8%	5,5%	2,7%
2017	6,9%	5,9%	3%
2016	7,2%	6,6%	3,5%

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

É importante destacar que vários fatores contribuem para a permanência do estudante. Muitas vezes, quando o resultado não é satisfatório, a causa é atribuída ao próprio aluno e não aos aspectos sociais, econômicos e, a partir de 2020, sanitários, isto é, a pandemia da Covid-19, que ocasionam o fracasso escolar. O rendimento escolar²² é um elemento que pode ser avaliado no contexto de permanência escolar. Abaixo observamos as taxas de rendimento no Brasil e no estado do Amazonas no ano de 2021:

Tabela 2 - Taxas de rendimento escolar 2021

Taxas de rendimento por etapa escolar						
Educação básica	Reprovação Brasil	Reprovação AM	Abandono Brasil	Abandono AM	Aprovação Brasil	Aprovação AM
Anos iniciais	1,6	1,4	0,8	1,8	97,6	96,8
Anos finais	2,5	1,6	1,8	3,4	95,7	95,0
Ensino médio	4,2	2,9	5,0	5,5	90,8	91,6

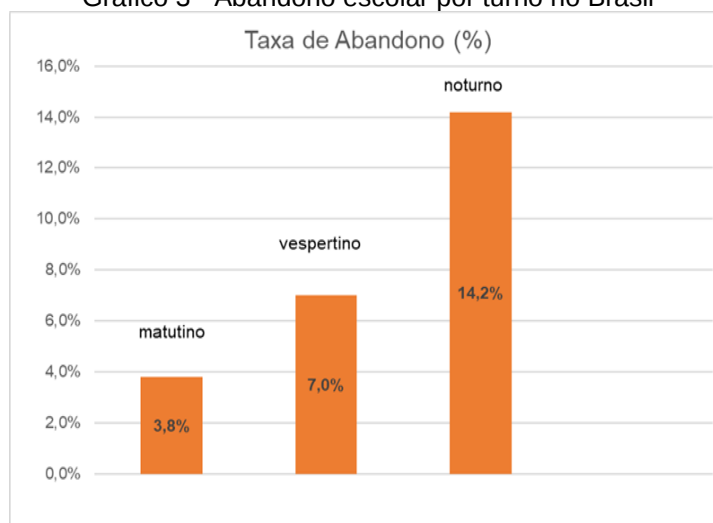
Fonte: INEP (2021).

Os números demonstram que em cada etapa de ensino as taxas de reprovação e abandono vão aumentando e as de aprovação vão diminuindo. Os anos iniciais apresentam melhores resultados e o ensino médio acende um alerta nos dados, mas em síntese percebemos a falha do sistema escolar à medida que os estudantes vão avançando de nível.

Nota-se que no estado do Amazonas as taxas de reprovação estão, em geral, abaixo das médias nacionais. No entanto, as taxas de abandono superam a média nacional e, com exceção do ensino médio, as taxas de aprovação nas demais etapas também ficam aquém dos dados nacionais.

²² Ao final de um ano letivo, alunos matriculados em escolas públicas brasileiras podem ser aprovados, reprovados ou abandonar os estudos. A soma da quantidade de alunos que se encontra em cada uma dessas situações constitui as Taxas de Rendimento.

Gráfico 3 - Abandono escolar por turno no Brasil



Fonte: Censo escolar de 2018.

O gráfico 3 revela uma tendência alarmante em relação à taxa de abandono escolar, com foco especial na diferenciação entre os turnos de ensino. O fato de o ensino noturno apresentar as maiores porcentagens de abandono não surpreende aqueles que estão familiarizados com o sistema educacional: esse fenômeno é amplamente conhecido e é resultado de uma série de fatores interligados, ressaltando que a oferta de EJA ocorre quase que totalmente no período noturno.

Tais estatísticas demonstram que estamos caminhando lentamente rumo à democratização de ensino esperada, mas fica evidente como o cenário educacional brasileiro é preocupante em acesso e permanência do alunado, principalmente à medida que os estudantes vão passando de etapa e os que cursam no período noturno.

Um entendimento mais completo da qualidade educacional é baseado em três elementos que ajudam a concretizar o significado de direito à Educação. São eles: o acesso das crianças e dos jovens à escola, conforme previsto na legislação, a trajetória adequada entre as séries e a conclusão em idade apropriada e aprendizagem de todos os alunos na idade certa. Assegurar que esses três objetivos sejam alcançados simultaneamente é condição necessária para que tenhamos uma aprendizagem de qualidade (Todos pela Educação, 2023).

Como visto, segundo os números apresentados, a taxa de analfabetismo brasileira é 6,6%. Em números absolutos, 11 milhões de pessoas ainda não sabem ler e escrever, o que cada vez mais fortalece o papel de protagonismo da EJA no processo de minimizar tais índices, já que grande parte dessa estatística é formada por pessoas que trabalham ou possuem outra demanda. A LDBEN, Lei n.º 9394/1996,

garante essa prerrogativa no art. 4º do inciso VII.

Entretanto, mesmo diante do cenário de políticas educacionais que sinaliza a educação a partir de princípios democráticos, muitos fatores colaboram para que ainda não alcancemos tais direitos na sua plenitude, como enfatizado por Batista, Souza e Oliveira (2009, p. 2):

São muitos os motivos que conduzem o estudante a abandonar seus estudos. Dentre eles, destacam-se os fatores internos associados ao desenvolvimento psíquico dos alunos, bem como os fatores externos de ordem socioeconômica. Muitas vezes, jovens veem-se obrigados a optar por trabalhar em lugar de estudar devido à necessidade de contribuir para o sustento da família. Além disso, o modelo de escola da atualidade já não desperta o interesse do aluno.

Sobre o trecho, os autores pontuam algumas das causas que levam ao abandono escolar, por vezes inerente à escola e por vezes não. É uma temática muito discutida no ambiente educacional e é fruto da desigualdade social, que afeta grande parte da população brasileira e se perpetua com o passar do tempo, tornando-se realidade de grande parte dos estudantes brasileiros.

É importante salientar que ao falar de permanência escolar é necessário discorrer sobre o conceito de abandono ou evasão, definições que possuem uma leve diferença. De acordo com o INEP (1998), “abandono” significa a situação em que o aluno deixa de frequentar a escola com o ano letivo em andamento, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar. Contudo, os termos caracterizam a não continuidade do aluno no sistema educacional, contribuindo para o fracasso escolar.

Elemento que dificulta o direito à educação, o abandono ainda apresenta grande preocupação no sistema educacional brasileiro. A análise realizada por Oliveira e Araújo (2005) traz importantes reflexões sobre essa temática:

Apesar da ampliação do acesso à etapa obrigatória de escolarização observada nas últimas décadas, o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades tanto sociais quanto regionais, o que inviabiliza a efetivação dos dois princípios basilares da educação entendida como direito: a garantia da permanência na escola e com nível de qualidade equivalente para todos (Oliveira; Araújo, 2005, p. 14).

É perceptível que alguns índices timidamente melhoram, no entanto, são elementos ligados à desigualdade social que interferem para resultados positivos no

campo educacional. Ao falar do ensino noturno, a situação social fica mais evidente, demonstrando a vulnerabilidade e fragilidade dessa modalidade de ensino. Cury (2010) enfatiza:

Temos milhões de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de entrar na escola ou dela tiveram que evadir mais cedo [...] uma história passada de desleixo e abandono cujas consequências são extremamente visíveis e sempre catalogadas nos indicadores estatísticos dos órgãos do governo [...] Mas não faltaram esforços, propostas, projetos e lutas tendentes a realizar a cidadania educacional em nosso país. Um dos campos de luta foi o terreno de elaboração de leis (Cury, 2010, p. 569).

No documento da VI CONFINTEA é abordada a preocupação quanto ao acesso e permanência na EJA como princípio central da diversificação das formas de entrada na educação básica, permitindo a matrícula ao longo do projeto pedagógico. Reconhece a necessidade de apoio do Poder Público e da sociedade para mobilizar a demanda e promove inscrições por chamada pública. A colaboração com sindicatos, organizações religiosas e movimentos sociais é crucial para criar espaços pedagógicos e envolver empresas na escolarização de trabalhadores (Brasil, 2009).

Além disso, a permanência na EJA está ligada a elementos como gestão democrática, valorização dos profissionais, infraestrutura escolar e tratamento adequado aos estudantes adultos. A intersetorialidade, colaboração entre diferentes setores, é vital para a integração do conhecimento ao cotidiano dos alunos. Enfrentar as condições precárias de trabalho dos jovens e adultos também é essencial, pois afeta sua permanência. A qualidade e o acompanhamento do conhecimento oferecido pela EJA são questões fundamentais que vão além da certificação como único objetivo. A avaliação do processo e das políticas públicas é necessária, em especial a avaliação contextual em cursos presenciais dentro de um sistema nacional de educação básica (Brasil, 2009).

Os principais pontos da conferência podem ser resumidos nos aspectos elencados no Quadro 10:

Quadro 10 - Principais pontos da VI CONFITEA

VI CONFITEA			
Acesso	Permanência	Desafios	Recomendações
Diversificação das formas de entrada na Educação Básica.	Relação com gestão democrática, carreira docente, valorização salarial e formação de professores.	Avaliação mais cuidadosa do processo de certificação de conhecimentos.	Implementação de avaliação em contexto processual.
Flexibilidade na matrícula ao longo do projeto pedagógico.	Condições de infraestrutura e tratamento pedagógico de qualidade.	Responsabilidade dos estados na oferta e aplicação dos exames de qualificação.	Integração da avaliação com um sistema nacional de educação básica.
Reconhecimento da necessidade de condições objetivas para que jovens e adultos retornem à escola.	Regionalidade.	Discussão sobre a avaliação e a certificação como partes das políticas públicas.	Propor políticas de acesso e permanência a educandos de EJA no ensino fundamental e médio, assim como acesso à universidade pública e gratuita.
Mobilização de demanda através de esforços conjuntos do Poder Público e da sociedade.	Intersetorialidade, parcerias de instâncias governamentais e não-governamentais na formação de jovens e adultos.		Reafirmar o direito ao acesso e permanência em todos os níveis de ensino das redes públicas de educandos jovens e adultos egressos de programas de alfabetização.
Criação de espaços pedagógicos para filhos de trabalhadores e comprometimento de empresas.	Desafio da exploração da mão de obra e suas consequências para a permanência.		
Importância de repensar a educação básica oferecida.	Necessidade de conhecimento e de qualidade para promover a autonomia.		

Fonte: elaborado pela autora a partir da VI CONFITEA (2023).

Diante de todos os documentos educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, que atualmente está no decênio 2014-2024, se destaca. É um planejamento de nível estratégico que contém 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias, de forma que é um dispositivo legal norteador para a implementação de políticas públicas educacionais. Esse importante documento destaca metas para a EJA:

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e

reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio na forma integrada à educação profissional (Brasil, 2014).

As referidas metas implicam em compromissos com a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, concebendo a educação como direito e a oferta pública da alfabetização como base para a educação e escolarização das pessoas ao longo de toda a vida. Desse modo, as ações de alfabetização e a continuidade na educação de jovens e adultos devem ser promovidas com ações conjuntas do Poder Público e da sociedade civil organizada.

No entanto, até o ano de 2022 nenhuma das metas relacionadas à EJA foram alcançadas, conforme relatório do balanço do PNE de 2022. A Meta 9 apresenta o status “não cumprida” e a taxa de 93,5% esperada para a alfabetização dos brasileiros em 2015 não foi atingida no prazo, e sim somente em 2017. Sem uma aceleração, a perspectiva é que o objetivo de universalização estabelecido para 2024 também não seja cumprido no prazo. O quadro do analfabetismo funcional²³ é alarmante e avançou, quando deveria regredir. É necessária uma redução de mais de 15 pontos percentuais da taxa atual até 2024, fim do período de vigência do PNE (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022).

No que tange ao Plano Estadual de Educação 2015-2025 e à Meta 9, segundo o relatório de monitoramento, a taxa de alfabetização da população de 15 ou mais foi alcançada. Em 2019, apresentou nesse indicador o resultado de 93,8%, 0,3% a mais que a meta estabelecida. Já a redução do analfabetismo funcional em 50% apresenta no relatório status de alcançada, com 17,2% (Amazonas, 2019).

Quanto à Meta 10, em nível nacional apresenta o status “não cumprida/em retrocesso”. Se em 2014 a situação já era distante da desejada, com apenas 2,8%, ou 101.714 das 3.653.530 matrículas nessa modalidade integradas à profissionalização, o que ocorreu desde então foi a queda nessa porcentagem. Em 2021, apenas 2,2%, ou 64.945 das 2.962.322 matrículas de EJA, eram integradas à profissionalização, um percentual abaixo dos já distantes 2,8% observados no início do Plano. Os indicadores de monitoramento das Metas 10 e 9 denunciam o abandono da educação de jovens e adultos por parte dos governos (Campanha Nacional pelo

²³ Analfabeto funcional, definido pelo IBGE, é a condição da pessoa que tem escolaridade de até 4 anos de estudo.

Direito à Educação, 2022).

A referida meta no PEE 2015-2015 apresenta no relatório de monitoramento de 2019 o status de andamento, com 0,7% das matrículas de EJA integradas à educação profissional, muito distante da meta de 25%. Assim como nos índices nacionais, esse indicador a nível estadual caminha aquém do esperado (Relatório PEE AM, 2019).

Se os índices referentes ao Plano Nacional não são animadores, os dados do Censo Escolar de 2020 também não são. Eles indicam os efeitos primários da pandemia da Covid-19 aliada ao contexto de violação de direitos em nosso país. A EJA registrou a queda mais acentuada no número de matriculados entre todas as modalidades de educação, com redução de 8,3% em relação a 2019, o que corresponde a quase 270 mil estudantes a menos. Além disso, o Censo indica que 1,5 milhão de estudantes entre 14 e 17 anos não frequentam mais a escola (Cristaldo, 2021).

Esse debate adentra os efeitos da pandemia da Covid-19 sobre um público vulnerável. O acesso e permanência na EJA seriam muito afetados, uma vez que essa modalidade de ensino está em permanente estado de ameaça, mesmo antes da pandemia, e dado seu caráter secundário no panorama das políticas públicas educacionais. As crises econômicas, políticas e, no caso da Covid-19, sanitárias evidenciam as desigualdades sociais. Desse modo, a restauração do direito à educação para aqueles que não tiveram essa garantia ao longo da infância e da adolescência se torna ainda mais difícil (Ventura; Rummert, 2020). Torna-se óbvio destacar o grave prejuízo que a pandemia trouxe para a educação brasileira como um todo e, claro, para a EJA.

Diante desse universo de números e colocações, a fala do diretor de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Carlos Eduardo Moreno, detalhou e pode resumir como o direito à educação à medida que os estudantes ficam mais velhos vai se tornando preocupante:

Nós temos praticamente a universalização do acesso de 6 a 14 anos, [registrando] acima de 99% de frequência na escola. Mas, curiosamente, a partir dos 15 anos começamos um declínio na frequência, chegando até 78% na população de até 17 anos. Isso acende o alerta de que algum problema acontece na trajetória dos estudantes, sobretudo porque nas faixas etárias imediatamente anteriores temos a universalização do acesso (Cristaldo, 2021, p. 1).

O atendimento às metas prevê não só a superação de uma problemática na educação brasileira, sanando a dívida histórica que o país tem com um número grande de pessoas que não tiveram acesso à educação na idade certa, como também impedir que esse tipo de exclusão continue se repetindo ao longo do tempo.

Por fim, fica evidente, a partir das estatísticas educacionais, que o ensino fundamental caminha rumo à universalização, mas à medida que nos debruçamos na questão de turno e com o avançar da idade, percebemos o quanto precisamos melhorar. Apesar das legislações que norteiam e acompanham esse processo, como o Plano Nacional de Educação, as metas estabelecidas não foram alcançadas, situação que nos leva a acionar nosso radar educacional para tantos elementos essenciais para a mudança de cenário esperada, como acesso e permanência.

6 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE MANAUS – AM

Nesta seção, apresentaremos a interpretação e análise dos dados coletados dos sítios do INEP, PNAD e IBGE, assim como as políticas públicas e ações realizadas em Manaus em cumprimento à Meta 9 do PMEM 2015-2025, a partir das categorias acesso e permanência. Partimos de um contexto nacional para entendermos a realidade local.

Desse modo, conforme descrevemos nos procedimentos realizados, após a coleta de dados, foram apresentados os seguintes resultados da investigação:

6.1 Panorama brasileiro

A população oficial do Brasil é de 203.062.512 habitantes (IBGE, 2022), de acordo com o último censo populacional de 2022. Em comparação com a coleta de 2010, a população do Brasil cresceu 6,5% (ou 12.306.713 pessoas), o que resulta em um crescimento médio anual de 0,52%, a menor taxa observada na série em análise. Abaixo, podemos observar o crescimento populacional do país a partir de todos os censos realizados:

Tabela 3 - População residente e taxa média geométrica de crescimento anual - Brasil - 1872/2022

Datas	População residente (1)	Taxa média geométrica de crescimento anual da população residente 2010/2022 (%)
01.08.1872	9.930.478	...
31.12.1890	14.333.915	2,01
31.12.1900	17.438.434	1,98
01.09.1920	30.635.605	2,91
01.09.1940	41.165.289	1,49
01.07.1950	51.941.767	2,39
01.09.1960	70.070.457	2,99
01.09.1970	93.139.037	2,89
01.09.1980	119.002.706	2,48
01.09.1991	146.825.475	1,93
01.08.2000	169.799.170	1,64
01.08.2010	(2) 190.755.799	1,17
01.08.2022	(2) 203.062.512	0,52

Fonte: IBGE, Censos Demográficos.

No que tange a dados das regiões brasileiras, a Região Sudeste se mantém a mais populosa do Brasil, com 41,8% da população, seguida pelas regiões Nordeste, com 26,9%, Sul, com 14,7%, Norte, com 8,5% e Centro-Oeste, com 8%. Em comparação ao último censo, todas as regiões tiveram taxas de crescimento menores, o que significa que a população brasileira cresceu pouco nos últimos 12 anos.

A partir desses dados, nota-se que as regiões que apresentaram maiores taxas foram as regiões Centro-Oeste, embora seja a menos populosa, e o Norte, conforme tabela abaixo:

Tabela 4 - Crescimento anual da população residente 2010/2022

Recorte Geográfico	Taxa média geométrica de crescimento anual da população residente 2010/2022 (%)		
	1991/2000	2000/2010 (1)	2010/2022 (1)
Brasil	1,64	1,17	0,52
Norte	2,86	2,09	0,75
Nordeste	1,31	1,07	0,24
Sudeste	1,62	1,05	0,45
Sul	1,43	0,87	0,74
Centro-Oeste	2,39	1,9	1,23

Fonte: IBGE, Censo 2022.

Na Tabela 4 é possível observar a série histórica da taxa de crescimento. Com base nos últimos três censos, todas as regiões apresentaram quedas. A Região Norte apresenta uma população de 17.349.619 habitantes, com taxa de crescimento acima da nacional (0,75%), e o estado do Amazonas possui 3.941.175 habitantes (IBGE, 2022), com um crescimento de 1,03%. Figura entre os 14 estados com crescimento acima da média nacional.

A partir de uma visão municipal, dos 20 maiores municípios em população²⁴, 17 são capitais e Manaus é uma delas, com uma população de 2.063.547. Figura na sétima posição, com uma taxa de crescimento de 1,14%, a maior entre as cidades, conforme a Tabela 5 demonstra:

²⁴ Concentram 22,1% da população residente total.

Tabela 5 - Maiores municípios em população

Posição	Município	População residente	Taxa média geométrica de crescimento anual da população residente 2010/2022
1	São Paulo	11.451.245	0,15%
2	Rio de Janeiro	6.211.423	-0,14%
3	Brasília	2.817.068	0,76%
4	Fortaleza	2.428.678	-0,11%
5	Salvador	2.418.005	-0,84%
6	Belo Horizonte	2.315.560	-0,21%
7	Manaus	2.063.547	1,14%
8	Curitiba	1.773.733	0,10%
9	Recife	1.488.920	-0,27%
10	Goiânia	1.437.237	0,83%
11	Porto Alegre	1.332.570	-0,47%
12	Belém	1.303.389	-0,55%
13	Guarulhos	1.291.784	0,46%
14	Campinas	1.138.309	0,42%
15	São Luís	1.037.775	0,18%
16	Maceió	957.916	0,22%
17	Campo Grande	897.938	1,11%
18	São Gonçalo	896.744	-0,90%
19	Teresina	866.300	0,52%
20	João Pessoa	833.932	1,19%

Fonte: IBGE, Censo 2022.

A tabela nos oferece uma visão detalhada da distribuição da população, bem como as tendências de crescimento ou declínio ao longo de um período de 12 anos. Isso pode ser útil para análises relacionadas à urbanização, planejamento urbano e políticas públicas, inclusive as educacionais.

É possível observar que as três cidades acima de 100 mil habitantes que registraram maior aumento populacional são capitais, de forma que Manaus, no estado do Amazonas, passou de 1,8 milhão para 2.063.547, um aumento de 261,5 mil pessoas em 12 anos. Os dados revelam que apesar do pouco aumento das taxas populacionais no último censo, parte da população ainda necessita de mais atenção nesse país de grandes proporções.

Ao explicar sobre o Censo, Ferraro (2009) aborda como pesquisadores podem analisar dados relacionados a sexo, cor/raça e características educacionais, como a alfabetização. Ele sugere que ao introduzir conceitos como gênero, raça e classe, pesquisadores reconhecem que as desigualdades educacionais não são resultado de

diferenças físicas, mas sim de relações sociais e históricas de poder. Essas relações sociais ocorrem entre diferentes grupos, como homens e mulheres, pessoas de diferentes cores/raças, empregadores e trabalhadores e entre regiões ou unidades federativas.

A Constituição Federal, em seu artigo 205, identifica claramente a educação como um direito de todos, estabelecendo dessa forma sua abrangência universal. Esse direito deve ser oferecido sem distinções de procedência de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (conforme art. 3º, IV da CF/88).

No entanto, apesar do reconhecimento legal desta classe de direitos, a aplicação efetiva requer a identificação de grupos prioritários, ou seja, conjuntos de indivíduos que compartilham uma condição comum de necessidade ou vulnerabilidade, de forma que os direitos sociais são fator atenuante para as desigualdades inerentes às sociedades de classe e integram grupos ou categorias marginalizados (Duarte, 2007).

Por isso, uma vez destacados os dados populacionais, é importante refletir sobre as disparidades educacionais baseadas em raça e cor. Florestan Fernandes (2008, p. 33) manifestou quanto à questão de luta de classes e racial: “a situação de classe só encontra vigência quando determinada categoria social conquista os requisitos econômicos sociais e culturais de uma classe (ou de parte de uma classe)”. No entanto, cita como os negros foram excluídos desse processo: “o ‘negro’ vivia numa sociedade organizada em classes sem participar do regime de classes” (Fernandes, 2008, p. 33). Enfrentavam a exclusão social e racial, aspectos que fortaleciam e ainda fortalecem a desigualdade no país e necessitam de amplo debate.

Essas desigualdades podem incluir o acesso à educação de qualidade, taxas de evasão escolar, acesso e permanência ao ensino. Aqui buscamos discorrer sobre a população a partir da cor ou raça, nos anos de 2019 e 2022. Abordar explicitamente questões de raça e cor permite que situações historicamente marginalizadas sejam visíveis nos dados. Isso é essencial para a atuação sobre elas.

Tabela 6 - População residente, por cor ou raça e grupo de idade

Ano (2019) x Cor ou raça						
Brasil, Unidade da Federação e Região Metropolitana	Grupo de idade	Total	Branca	Branca (%)	Preta ou parda	Preta ou parda (%)
Brasil	Total	209276	88837	42%	118299	57%
	0 a 3 anos	11611	5273	45%	6268	54%
	4 a 5 anos	5968	2493	42%	3441	58%
	6 a 9 anos	11667	4663	40%	6911	59%
	10 a 14 anos	14954	5630	38%	9200	62%
	15 a 17 anos	9411	3472	37%	5865	62%
	18 a 24 anos	23958	9191	38%	14553	61%
	25 a 29 anos	16960	6865	40%	9917	58%
	30 a 39 anos	34002	13929	41%	19682	58%
	40 a 59 anos	51879	22899	44%	28434	55%
	60 anos ou +	28867	14422	50%	14029	49%
Amazonas	Total	3975	647	16%	3239	81%
	0 a 3 anos	290	60	21%	224	77%
	4 a 5 anos	153	29	19%	121	79%
	6 a 9 anos	274	44	16%	220	80%
	10 a 14 anos	392	58	15%	324	83%
	15 a 17 anos	234	34	15%	192	82%
	18 a 24 anos	550	74	13%	465	85%
	25 a 29 anos	347	61	18%	280	81%
	30 a 39 anos	597	98	16%	484	81%
	40 a 59 anos	799	129	16%	656	82%
	60 anos ou +	339	60	18%	273	81%
Manaus (AM)	Total	2542	518	20%	2005	79%
	0 a 3 anos	176	45	26%	131	74%
	4 a 5 anos	88	21	24%	67	76%
	6 a 9 anos	157	32	20%	124	79%
	10 a 14 anos	216	46	21%	169	78%
	15 a 17 anos	125	26	21%	98	78%
	18 a 24 anos	349	59	17%	287	82%
	25 a 29 anos	244	50	20%	192	79%
	30 a 39 anos	413	82	20%	327	79%
	40 a 59 anos	550	108	20%	438	80%
	60 anos ou +	223	50	22%	171	77%

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre.

Sobre a tabela do ano de 2019, nota-se uma prevalência no percentual da cor preta ou parda dos brasileiros, amazonenses e manauaras quase que em todas as idades, com exceção da faixa de 60 anos no âmbito nacional. Em Manaus, o percentual da população preta ou parda apresenta a grande maioria, com um total de

79%. O maior percentual está nas idades de 18-24 anos, com 82%.

Tabela 7 - População residente, por cor ou raça e grupo de idade

Ano (2022) x Cor ou raça						
Brasil, Unidade da Federação e Região Metropolitana	Grupo de idade	Total	Branca	Branca (%)	Preta ou parda	Preta ou parda (%)
Brasil	Total	213940	92228	43%	119342	56%
	0 a 3 anos	11367	5235	46%	6039	53%
	4 a 5 anos	6057	2625	43%	3383	56%
	6 a 9 anos	11856	4920	41%	6842	58%
	10 a 14 anos	14564	5726	39%	8709	60%
	15 a 17 anos	9159	3488	38%	5596	61%
	18 a 24 anos	22827	8912	39%	13661	60%
	25 a 29 anos	17027	6763	40%	10081	59%
	30 a 39 anos	34102	14277	42%	19421	57%
	40 a 59 anos	54743	23870	44%	30237	55%
	60 anos ou +	32239	16412	51%	15374	48%
Amazonas	Total	4155	726	17%	3288	79%
	0 a 3 anos	302	62	21%	222	74%
	4 a 5 anos	157	26	17%	126	80%
	6 a 9 anos	299	55	18%	231	77%
	10 a 14 anos	370	66	18%	292	79%
	15 a 17 anos	205	32	16%	167	81%
	18 a 24 anos	548	88	16%	437	80%
	25 a 29 anos	370	66	18%	290	78%
	30 a 39 anos	639	109	17%	516	81%
	40 a 59 anos	883	144	16%	714	81%
	60 anos ou +	381	77	20%	293	77%
Manaus	Total	2668	554	21%	2084	78%
	0 a 3 anos	178	42	24%	133	75%
	4 a 5 anos	91	18	20%	72	79%
	6 a 9 anos	179	39	22%	140	78%
	10 a 14 anos	224	50	22%	172	77%
	15 a 17 anos	113	23	20%	89	79%
	18 a 24 anos	335	67	20%	262	78%
	25 a 29 anos	246	52	21%	190	77%
	30 a 39 anos	434	88	20%	342	79%
	40 a 59 anos	612	116	19%	488	80%
	60 anos ou -	257	60	23%	195	76%

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre.

O ano de 2022 não apresenta grandes variações em relação ao ano de 2019, tanto no âmbito nacional e estadual quanto municipal. Manaus possui um total de 78%

da população da cor preta ou parda, bem superior à estatística nacional, que apresenta 56%. A faixa de maior porcentagem é de 40 a 59 anos, com 80% de pretos ou pardos na cidade, e a menor de zero a três anos, com 75%.

Em regiões e estados com forte herança indígena, é essencial abordar a presença e a contribuição dessas populações. No Brasil, os indígenas representam aproximadamente 1.693.535 pessoas, o que corresponde a 0,83% da população total. Notavelmente em Manaus, essa representatividade é ainda mais expressiva, atingindo 3,48% da população, ou 71.713 habitantes. O PME 2015-2025 também apresenta metas relacionadas à garantia do direito à educação aos povos indígenas relacionadas à EJA, porém, integradas à educação profissional. Num contexto geral, Pinheiro e Santos (2016) fazem uma análise das diretrizes firmadas sobre a educação escolar indígena no PME:

Na análise da educação escolar indígena firmada nas diretrizes do Plano Municipal de Educação de Manaus para o decênio entre 2015-2025, não se conseguiu vislumbrar metas e estratégias inovadoras diante de desafios da realidade amazônica que se impõem para o fortalecimento do direito à educação aos povos indígenas, como a ampliação do acesso à escolarização da população de comunidades indígenas e à concretização da escola indígena específica, intercultural e diferenciada reivindicada pelo movimento indígena. Em certa medida, no PME/Manaus de 2015 constata um distanciamento das propostas e de inúmeras ações pleiteadas nas conferências preparatórias regionais (uma realizada em Manaus) e os encaminhamentos aprovados na primeira Conferência da Educação Escolar Indígena de 2009 (Pinheiro; Santos, 2016, p. 92-93).

Em menor quantidade, mas não menos relevantes, os quilombolas também têm sua parcela de contribuição. Eles somam 0,65% da população brasileira. No entanto, em Manaus, esse percentual é de 0,01%, totalizando 214 quilombolas, segundo o Censo de 2022.

Ao incluir raça e cor nas discussões das pautas educacionais, permite-se discutir que todos os grupos raciais e étnicos tenham acesso igualitário à educação, dentro de suas particularidades. Um entendimento claro das desigualdades raciais no sistema educacional contribui para fomentar políticas públicas através de estratégias e programas mais eficazes para combatê-las inclusive na diminuição do analfabetismo.

Outro importante aspecto a ser considerado ao discorrer sobre população é acerca da perspectiva de gênero e faixa etária. Historicamente as mulheres enfrentaram opressão e marginalização. Ao priorizarmos essa abordagem, não

apenas defendemos os direitos humanos, mas também promovemos uma sociedade mais democrática e a discussão de faixa etária promove análises demográficas, planejamento e tomada de decisão em diversos setores.

A abordagem desse aspecto é fortalecida por Mattos, Almeida e Castro (2013), ao enfatizar que se observa um aumento significativo da presença feminina em posições de liderança em todo o mundo, incluindo o Brasil. Apesar desse avanço, a questão da equidade de gênero permanece complexa e desafiadora, exigindo a implementação de políticas específicas para lidar com as disparidades existentes. Um exemplo de preocupação com a desigualdade de gênero foi a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), responsável por formular e coordenar políticas públicas para mulheres, com o objetivo de promover a igualdade de gênero.

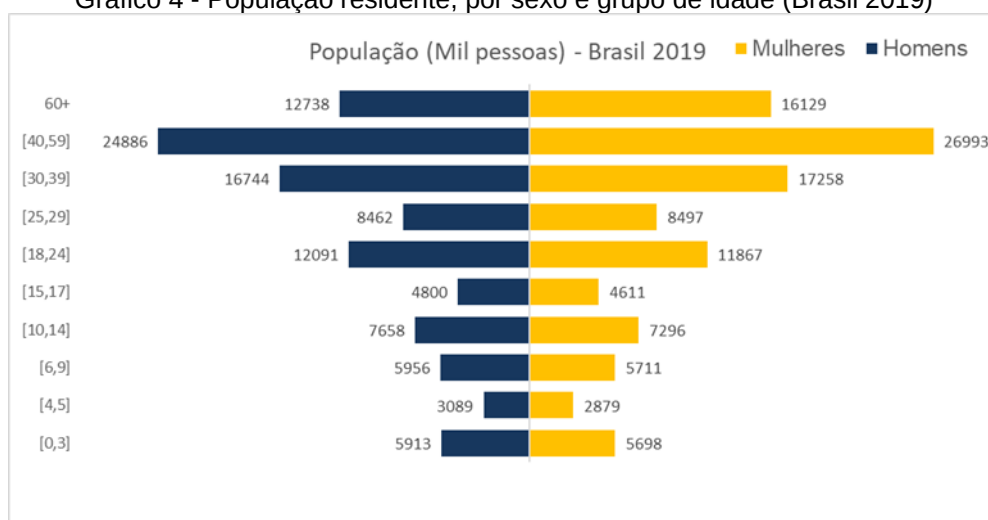
Entre as ações implementadas estiveram os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres. O último, de 2013-2015, apresenta como um dos seus objetivos:

Promover o acesso e a permanência de meninas, jovens e mulheres à educação de qualidade, prestando particular atenção a grupos com baixa escolaridade (mulheres adultas e idosas com deficiência, negras, indígenas, de comunidades tradicionais, do campo e em situação de prisão e meninas retiradas do trabalho infantil) (III PNPM/Brasil, 2013, p. 23).

O plano visava a igualdade de gênero em uma sociedade democrática em que ainda persistem a opressão e discriminação contra as mulheres. No entanto, em 2016, o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, do qual fazia parte a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres, foi extinto. A referida secretaria foi remanejada para outro ministério e os planos não foram mais realizados.

Contudo, a perspectiva de análise por gênero permite a formulação de políticas públicas mais eficazes e inclusivas, atendendo às reais necessidades da população. Assim, podemos observar nos gráficos abaixo como se configura a população brasileira, amazonense e manauara nos anos de 2019 e 2022:

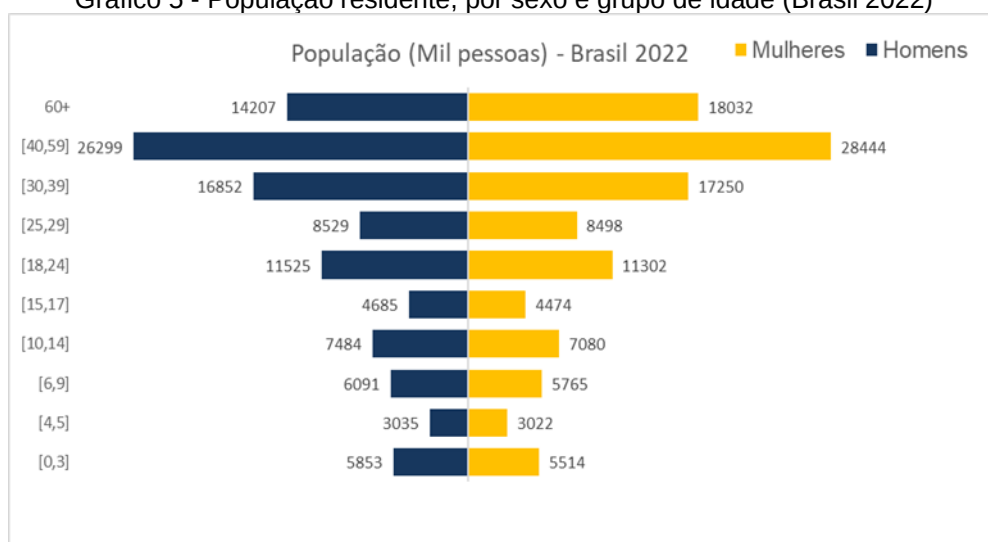
Gráfico 4 - População residente, por sexo e grupo de idade (Brasil 2019)



Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre.

Acerca do Gráfico 4, temos nos dados de 2019: as faixas etárias mais jovens 18-24, 15-17, 10-14, 6-9, 4,5 e 0-3 representam uma parcela maior de homens do que de mulheres, que representavam mais a população nas faixas de 60+, 40-59, 30-39, 25-29. No referido ano, a população brasileira se concentrava mais na faixa de 40-59.

Gráfico 5 - População residente, por sexo e grupo de idade (Brasil 2022)

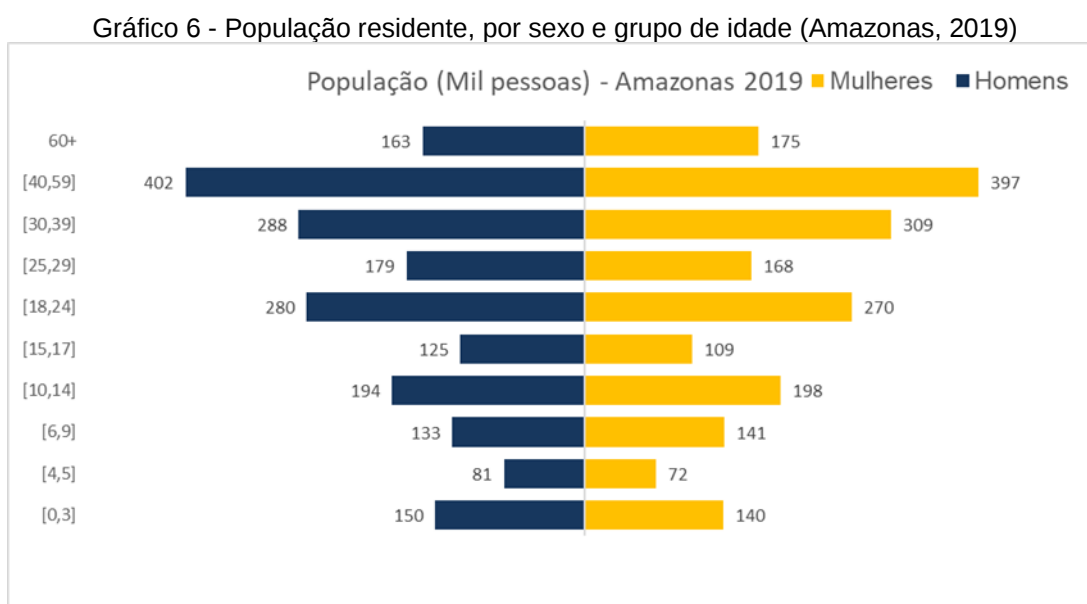


Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre.

Sobre 2022, a tendência é maior proporção de homens do que de mulheres em quase todas as faixas etárias, apesar que no geral o quantitativo de mulheres é superior ao de homens, com 51% da população, principalmente porque a população brasileira está concentrada na faixa etária de 30 a 60+ anos, onde prevalece o quantitativo de mulheres.

A faixa de 40 a 59 anos ainda representa uma grande parcela da população, mas ocorreu aumento na faixa etária de 60+ em comparação a 2019. No Brasil, a

distribuição por sexo muda quando se compara grupos etários. Nos grupos mais jovens, existe maior proporção de homens a partir dos 30 anos e o percentual de mulheres é maior que o de homens. No geral, a base da pirâmide etária brasileira vem encolhendo e a presença feminina é maior, com 94,2 homens para cada cem mulheres (IBGE, 2022).

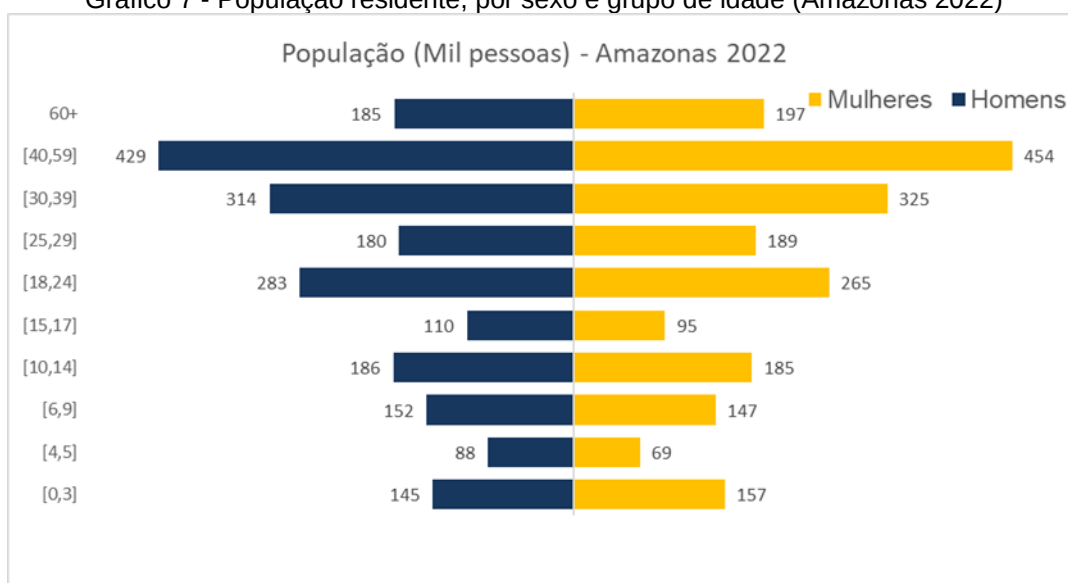


Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre.

Sobre o estado do Amazonas, os gráficos acima demonstram no ano de 2019 maior população, tanto para homens quanto para mulheres, na faixa etária de 40 a 59 anos, com 402 mil mulheres e 397 mil homens.

A população amazonense no geral tem uma distribuição equilibrada, com percentual 50% masculina e 50% feminina. A menor população está nas faixas de 0-3 anos, o que pode indicar uma taxa de natalidade moderada em relação às outras faixas. Em resumo, o estado do Amazonas, em 2019, tinha uma distribuição de população que se concentrava principalmente nas faixas etárias de meia-idade (30-59 anos).

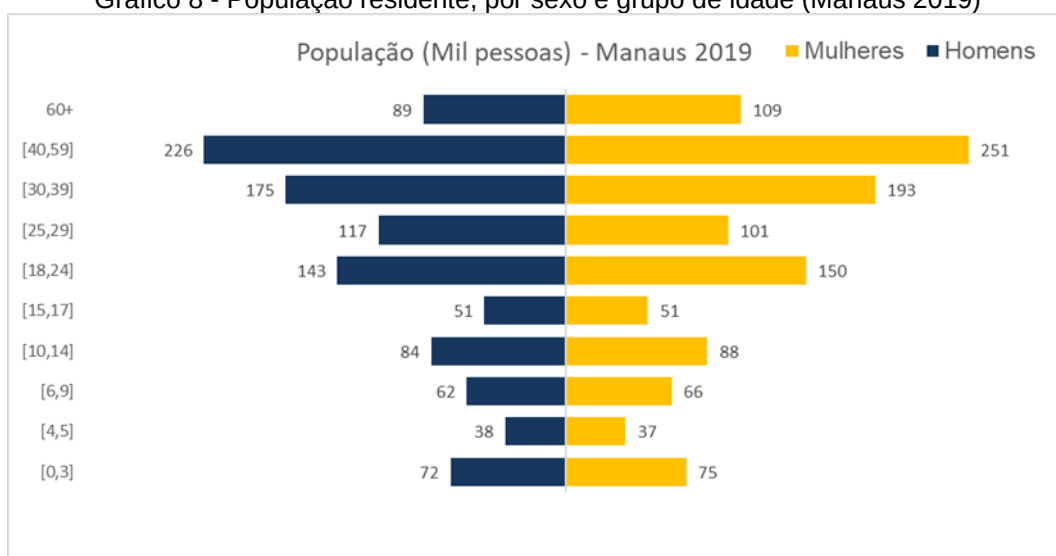
Gráfico 7 - População residente, por sexo e grupo de idade (Amazonas 2022)



Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre.

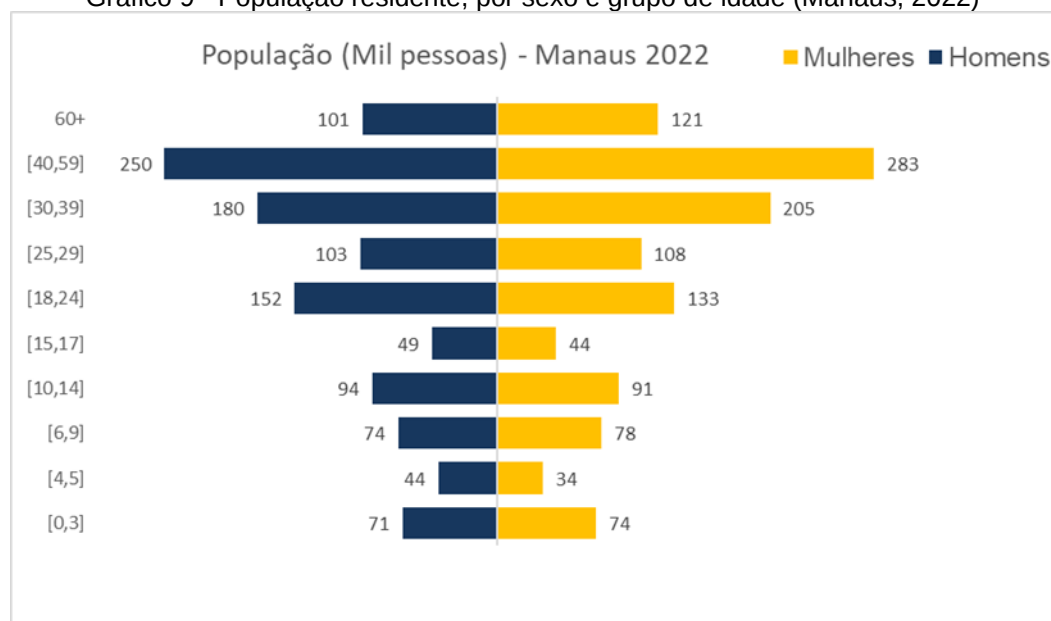
No ano de 2022, em comparação com 2019, permanecem quase equiparados os quantitativos de mulheres e homens, com predominância na faixa de 40 a 59 anos. Nesses três anos, a população pouco cresceu, a exemplo do que aconteceu com os dados nacionais. A seguir estão os gráficos de população residente do município de Manaus.

Gráfico 8 - População residente, por sexo e grupo de idade (Manaus 2019)



Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre.

Gráfico 9 - População residente, por sexo e grupo de idade (Manaus, 2022)



Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre.

A população manauara também pouco cresceu no intervalo de 2019 a 2022, apresentando o mesmo percentual de homens (49%) e mulheres (51%) nos dois anos apresentados, com maior quantitativo da população concentrada nas faixas etárias de 30 a 59 anos e menor entre quatro e cinco anos.

É importante destacar que o comportamento da distribuição por sexo e idade é muito parecido nas três regiões analisadas, além de não ter sofrido mudanças extremas entre os anos, um período muito curto para que ocorresse um novo formato. Ainda assim nos apresenta um panorama para análise no período determinado pela pesquisa.

Em síntese, o Brasil apresenta uma população de 203.062.512 habitantes, o estado do Amazonas 3.941.175 e Manaus, o lócus da pesquisa, 2.063.547. Isso demonstra que a capital amazonense abarca grande parte da população do estado, com predominância da faixa etária de 30 a 59 anos, a grande maioria preta ou parda (78%) e mais mulheres (51%). Uma vez detalhada a população, verificamos como estão os dados de analfabetismo.

6.2 Analfabetismo no Brasil e Amazonas

O IBGE considera analfabeta a pessoa que declara não saber ler e escrever e analfabeta funcional a pessoa com 15 anos ou mais de idade que possui menos de cinco anos de escolaridade: “são pessoas que frequentam ou frequentaram a escola,

e mesmo sendo ‘alfabetizadas’, não conseguem compreender textos curtos” (Leite; Cadei, 2016).

A partir desses conceitos, no contexto brasileiro, apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, persistem áreas e grupos populacionais marcados por altos índices de analfabetismo. As desigualdades regionais são notórias e, conforme detalhado no referencial teórico, têm raízes profundamente históricas. De acordo com o PNAD, a taxa de analfabetismo por regiões e grupos de idade se apresenta da seguinte forma:

Tabela 8 - Taxa de analfabetismo no Brasil e regiões

Região	Taxa de Analfabetismo	
	15 anos ou mais	
	2019	2022
Brasil	6,1%	5,6%
Norte	7,0%	6,4%
Nordeste	12,9%	11,7%
Sudeste	3,0%	2,9%
Sul	3,0%	3,0%
Centro-Oeste	4,4%	4,0%

Fonte: PNAD (2023).

O PNAD não tem dados de 2020 e 2021 em virtude da pandemia, mas observamos que a taxa de analfabetismo nacional caiu 0,5% num intervalo de quatro anos, e todas as regiões brasileiras recuaram ou mantiveram os seus dados. A única que manteve a porcentagem foi a Sul. Embora as taxas tenham diminuído, elas ainda permanecem assimétricas no país.

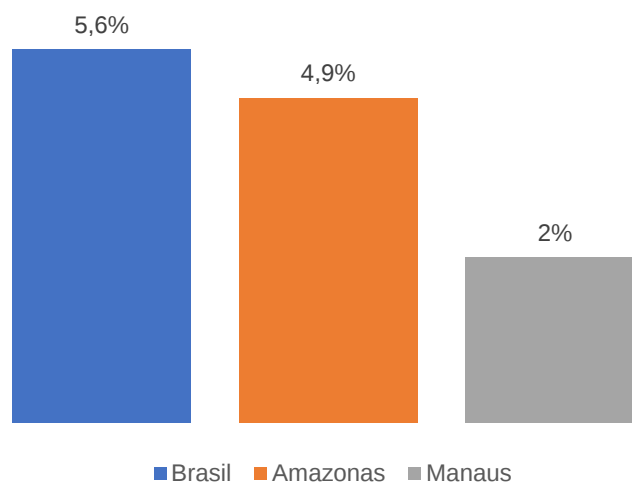
A Região Norte foi a segunda região que mais diminuiu a taxa de analfabetismo, mais que a média nacional de 0,6%, porém, o resultado ainda demonstra uma região com taxa de analfabetismo maior que a média do país, mais que o dobro da Região Sudeste, que diminuiu apenas 0,1% nesse intervalo de tempo. É importante mencionar que é uma região que já apresentava baixos índices de analfabetismo, assim como o Sul, que manteve os dados.

No estado do Amazonas, a taxa de analfabetismo é de 4,9%, abaixo da taxa da Região Norte, porém, um número absoluto de 148 mil pessoas. Ocupa no ranking do analfabetismo o 14º estado, o que demonstra que temos muito a evoluir. No entanto, um aspecto positivo foi que em parte a Meta 9 do PNE foi alcançada: “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015”

(PNE, 2014-2024). Amazonas é um dos 15 estados que alcançaram essa fase da meta. Abaixo um gráfico comparativo:

Gráfico 10 - Analfabetismo Brasil, Amazonas e Manaus

Analfabetos por região - 2022



Fonte: IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre.

O gráfico apresentado revela os índices de analfabetismo em 2022, comparando os dados em níveis nacional, estadual e municipal. Nota-se que Manaus registra um índice abaixo da média nacional, o que é certamente um ponto positivo.

É ainda mais encorajador observar que em um intervalo de apenas três anos, de 2019 a 2022, a cidade conseguiu reduzir seu índice de analfabetismo de 3% para 2%. Entretanto, assim como o estado, o município possui um grande desafio: a porcentagem de 2% representa em números absolutos 43 mil pessoas analfabetas na cidade, perspectiva destaca por Braga e Mazzeu (2017) ao explicar que os dados absolutos são o que realmente evidencia o analfabetismo no país. De fato, as porcentagens podem criar a ilusão de que estamos perto da erradicação do analfabetismo, situação da qual estamos bem distantes. Por isso, há necessidade de detalhar o perfil desse quantitativo.

Abaixo detalhamos em números absolutos o quadro de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas por sexo e grupo de idade. Percebe-se que houve queda nos percentuais de analfabetos na grande maioria das regiões e faixas etárias.

Tabela 9 - Variável – Pessoas de 15 anos ou mais de idade, analfabetas (de mil pessoas)

Brasil, Unidade da Federação e Região Metropolitana	Grupo de idade	Ano x Sexo					
		2019			2022		
		Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Brasil	15 anos ou +	10054	5095	4959	9560	4834	4727
	18 anos ou +	10005	5059	4946	9515	4801	4714
	25 anos ou +	9785	4905	4879	9344	4689	4655
	40 anos ou +	8733	4222	4511	8501	4131	4370
	60 anos ou +	5230	2286	2943	5171	2236	2935
Amazonas	15 anos ou +	147	80	67	148	79	69
	18 anos ou +	146	79	67	147	78	69
	25 anos ou +	141	75	66	143	75	68
	40 anos ou +	117	61	56	123	63	60
	60 anos ou +	63	30	33	70	35	35
Manaus (AM)	15 anos ou +	45	24	21	43	21	22
	18 anos ou +	44	24	20	43	21	22
	25 anos ou +	43	23	20	41	20	21
	40 anos ou +	37	19	18	39	19	21
	60 anos ou +	21	10	12	25	11	14

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre (2023).

No ano de 2022, em Manaus, a prevalência de analfabetismo é maior no gênero feminino. Essa situação contrasta com a de 2019, quando o sexo masculino apresentava maior prevalência de analfabetos. Essa mudança pode ser claramente observada no quadro a seguir:

Tabela 10 - Total exclusivo (unicamente da faixa etária destacada) (Mil pessoas)

Total Exclusivo							
Brasil, Unidade da Federação e Região Metropolitana	Grupo de idade	2019			2022		
		Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Brasil	15 anos ou +	49	36	13	45	33	13
	18 anos ou +	221	154	67	171	112	59
	25 anos ou +	1051	683	368	843	558	285
	40 anos ou +	3504	1936	1568	3330	1895	1435
	60 anos ou +	5229	2286	2943	5171	2236	2935
Amazonas	15 anos ou +	1	1	0	1	1	0
	18 anos ou +	5	4	1	4	3	1
	25 anos ou +	24	14	10	20	12	8
	40 anos ou +	54	31	23	53	28	25
	60 anos ou +	63	30	33	70	35	35
Manaus (AM)	15 anos ou +	1	0	1	0	0	0
	18 anos ou +	1	1	0	2	1	1

Total Exclusivo							
Brasil, Unidade da Federação e Região Metropolitana	Grupo de idade	2019			2022		
		Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
	25 anos ou +	6	4	2	2	1	0
	40 anos ou +	15	9	6	14	8	7
	60 anos ou +	22	10	12	25	11	14

Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre (2023).

Em 2019, Manaus tinha 45 mil analfabetos, dos quais 24 mil eram homens e 21 mil eram mulheres. A faixa etária com o maior índice de analfabetismo era a de 60 anos ou mais. Em 2022, esse número foi reduzido para 43 mil, com predominância do sexo feminino.

A faixa etária de 60 anos ou mais continua apresentando o maior número de analfabetos, com um total de 25 mil. Essa situação é recorrente nos dados do país e do estado do Amazonas. Pode-se concluir que o gargalo do analfabetismo se encontra nas pessoas de idade mais avançada, ou, conforme Sampaio e Hizim (2022, p. 275), o “viés de estoque”, quando o grande percentual da baixa escolaridade se concentra na população de maior faixa etária em decorrência da falta de acesso a escolas de gerações em outras décadas, perpetuando o analfabetismo.

Segundo Peres (2011), o analfabetismo acomete as populações mais idosas devido à negligência do governo em estabelecer políticas educacionais voltadas para essa faixa etária. Essa situação revela uma exclusão educacional onde o sistema de ensino é voltado principalmente para preparar jovens para o mercado de trabalho urbano-industrial, refletindo a lógica do sistema capitalista. Isso contribuiu e contribui para a marginalização dos idosos no mercado de trabalho e a sua exclusão na esfera da educação. Argumenta, ainda, que sob a ótica capitalista não existe um papel significativo para a velhice, uma vez que essa pessoa já se tornou improdutiva e obsoleta (Peres, 2011).

A partir dessas percepções, observamos que dentro da EJA, uma modalidade frequentemente marginalizada nas políticas educacionais brasileiras, ocorre uma exclusão ainda mais profunda, a dos idosos. Essa exclusão está baseada em uma visão equivocada de desperdício de investimento educacional e que torna esse grupo completamente invisível, apesar dos direitos constitucionais assegurados. É essencial reconhecer e abordar essa dupla marginalização para garantir uma educação inclusiva e equitativa para todos.

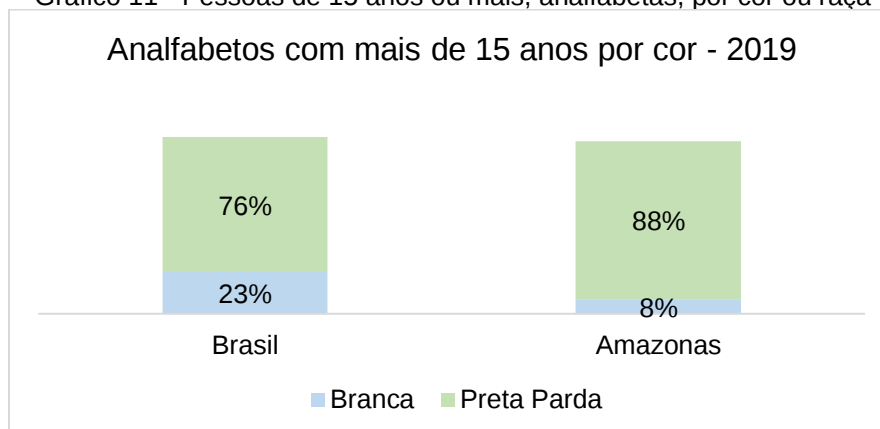
Outro aspecto a ser discutido é a questão racial. Também merece destaque, uma vez que a educação não está isolada das desigualdades raciais existentes na sociedade. Historicamente, pessoas de certas raças foram marginalizadas e tiveram menos acesso educacional de qualidade. Essa marginalização ainda repercute hoje, influenciando a qualidade e o acesso à educação:

Em nosso país, que é tido pelo imaginário mundial e por si mesmo como um paraíso de mestiçagem, a hipocrisia do não questionamento suficiente no que tange às diferenças, que são muitas, tem permitido a manutenção e o agravamento do silêncio que fala em favor do preconceito. A não-pluralidade na educação é apenas uma das formas de preservação do grande tapete da “democracia racial” que esconde a falta de democracia real (Baibich, 2002, p. 113).

O trecho discute a complexidade da identidade nacional e das dinâmicas raciais no Brasil e evidencia como a desigualdade racial é sustentada e perpetuada. A referência à “não-pluralidade na educação” destaca como as instituições educacionais muitas vezes falham em reconhecer e debater adequadamente a diversidade racial, contribuindo para a manutenção de estereótipos e discriminação. Ressalta a urgência de abordar essas questões para promover uma compreensão mais profunda e inclusiva da sociedade brasileira.

Não temos dados de Manaus a partir da percepção de raça ou cor de habitantes analfabetos, contudo, podemos observar os índices do país e estado dos anos de 2019 e 2022.

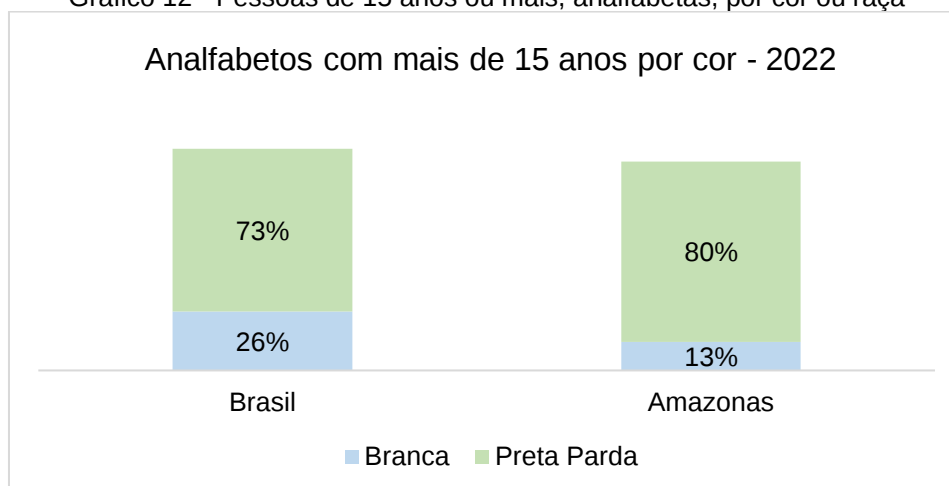
Gráfico 11 - Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, por cor ou raça



Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre.

É visível, no Gráfico 11, a grande predominância de analfabetos entre pessoas pretas e pardas no país. O estado do Amazonas apresenta dados maiores que os números nacionais, com 88%.

Gráfico 12 - Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, por cor ou raça



Fonte: IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual – 2º trimestre.

No Gráfico 12, observamos que os índices de analfabetos pretos ou pardos em 2022 diminuíram em nível nacional e estadual, mas sem alterar a grande predominância desse indicador. Permaneceram os dados amazonenses de analfabetismo entre pretos e pardos maiores que os níveis nacionais, com 80%.

Os dados apontam que apesar de sua redução, as desigualdades por região, cor e raça ainda permanecem. De acordo com os números, mulheres são mais alfabetizadas do que os homens e pessoas brancas tiveram indicadores educacionais melhores que os das pessoas pretas ou pardas. Podemos concluir que o analfabetismo está em queda, mas apresenta um padrão: a proporção de analfabetos é mais alta entre os grupos etários mais velhos, o que demonstra que as faixas mais novas da população estão aproveitando maior acesso à educação e sendo alfabetizadas na etapa correta.

A parcela significativa de idosos que não tiveram oportunidade de educação em sua juventude permanece analfabeta na fase adulta, de forma que para o alcance da meta dos Planos nacional, estadual e municipal com foco em reverter o analfabetismo, devem fortalecer os esforços na população mais idosa.

6.3 EJA na rede municipal de Manaus

Em consonância com o solicitado nos objetivos específicos desta pesquisa, que são verificar os indicadores de acesso e permanência da EJA no município de Manaus – AM, observando a relação entre o atendimento escolar e os índices de escolarização da população jovem e adulta, iniciaremos análise dos aspectos descritos a seguir.

A Secretaria Municipal de Manaus possui 523 unidades de ensino e, dessas, 66 possuem a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Desse total, 56 são escolas com o 1º segmento, conforme o Quadro 13, que nomeia as escolas por divisão de ensino dos anos de 2019 a 2022:

Quadro 11 - Relação de escolas que atenderam a EJA na rede municipal de Manaus no ano de 2019 a 2022

DISTRITO	UNIDADES EDUCACIONAIS	2019	2020	2021	2022
DDZ SUL	E. M. VICENTE DE PAULA	X	X	X	X
DDZ SUL	E. M. JOAQUIM DA SILVA PINTO	X	X	X	X
DDZ SUL	E. M. ANASTACIO ASSUNÇÃO	X	X	X	X
DDZ SUL	E. M. ANA MOTA BRAGA	X	X	X	X
DDZ SUL	E. M. NAZIRA CHAMMA DAOU	X	X	X	X
DDZ SUL	E. M. PROFA. FRANCISCA PEREIRA DE ARAUJO	X	X	X	X
DDZ SUL	CENT. MUN. DE ESCOLARIZAÇÃO DO ADULTO E DA PESSOA	X	X	X	X
DDZ OESTE	E. M. RODOLPHO VALLE	X	X	X	X
DDZ OESTE	E. M. SENADOR FABIO PEREIRA DE LUCENA BITTENCOURT	X	X	X	X
DDZ OESTE	E. M. CARLOS GOMES	X	X	X	X
DDZ OESTE	E. M. ELVIRA BORGES	X	X	X	X
DDZ OESTE	E. M. ANTONIA MEDEIROS DA SILVA	X	X	X	X
DDZ OESTE	E. M. NESTOR JOSÉ SOEIRO DO NASCIMENTO	X	X	X	X
DDZ OESTE	E. M. PROFA. DALVINA SILVA DE OLIVEIRA		X		
DDZ NORTE	E. M. RUBENS SVERNER	X	X	X	X
DDZ NORTE	E. M. PRESIDENTE JOÃO GOULART	X	X	X	
DDZ NORTE	E. M. PROFA. MARLY BARBOSA GARGANTA	X	X	X	X
DDZ NORTE	E. M. ANA SENA RODRIGUES	X	X	X	X
DDZ NORTE	E. M. SARA BARROSO CORDEIRO				X
DDZ NORTE	E. M. JORNALISTA SABA RAPOSO	X	X	X	X
DDZ NORTE	E. M. GILBERTO RODRIGUES DOS SANTOS		X		
DDZ CENTRO-SUL	E. M. PROFA. JARLECE DA CONCEIÇÃO ZARANZA	X	X	X	X

DISTRITO	UNIDADES EDUCACIONAIS	2019	2020	2021	2022
DDZ CENTRO-SUL	E. M. DEPUTADO FEDERAL ULISSES GUIMARÃES	X	X	X	X
DDZ CENTRO-SUL	E. M. PROFA. SÔNIA MARIA DA SILVA BARBOSA	X	X	X	X
DDZ CENTRO-SUL	E. M. ANTISTHENES DE OLIVEIRA PINTO	X	X	X	X
DDZ CENTRO-SUL	E. M. DOUTOR RAYMUNDO NONATO DE MAGALHÃES CORDEIRO	X	X	X	X
DDZ CENTRO-SUL	E. M. DOUTOR JOÃO QUEIROZ	X	X	X	X
DDZ CENTRO-SUL	E. M. ARISTOPHANES BEZERRA DE CASTRO	X	X	X	X
DDZ LESTE I	E. M. FRANCISCO GUEDES DE QUEIROZ	X	X	X	X
DDZ LESTE I	E. M. PROF. AGENOR FERREIRA LIMA	X	X	X	X
DDZ LESTE I	E. M. ANTONINA BORGES DE SÁ	X	X	X	X
DDZ LESTE I	E. M. CAROLINA PEROLINA RAIMUNDA ALMEIDA	X	X	X	X
DDZ LESTE I	E. M. PROFA. FRANCISCA PERGENTINA DA SILVA	X	X	X	X
DDZ LESTE I	E. M. ANA MARIA DE SOUZA BARROS	X	X	X	X
DDZ LESTE I	E. M. PROF. MOISÉS DE FRANCA VIANA	X	X	X	X
DDZ LESTE I	E. M. RUI BARBOSA LIMA	X	X	X	X
DDZ LESTE II	E. M. PROFA. EDINIR TELLES GUIMARÃES	X	X	X	
DDZ LESTE II	E. M. NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS	X	X	X	X
DDZ LESTE II	E. M. PROF. THEMISTOCLES PINHEIRO GADELHA	X	X	X	X
DDZ LESTE II	E. M. VIOLETA DE MATTOS AREOSA	X	X	X	X
DDZ LESTE II	E. M. PROFA. IGNES DE VASCONCELOS DIAS	X	X	X	X
DDZ LESTE II	E. M. MADRE TEREZA DE CALCUTÁ	X	X	X	X
DDZ LESTE II	E. M. CLEONICE DE MENESES FERNANDES	X	X	X	X
DDZ LESTE II	E. M. SÃO SEBASTIÃO – URBANA	X	X	X	X
DDZ LESTE II	E. M. DOUTOR OLAVO DAS NEVES	X	X	X	X
DDZ LESTE II	E. M. GOVERNADOR DANILO DE MATOS AREOSA	X	X	X	X
DDZ LESTE II	E. M. GOVERNADOR PLÍNIO RAMOS COELHO	X	X	X	X

DISTRITO	UNIDADES EDUCACIONAIS	2019	2020	2021	2022
DDZ LESTE II	E. M. DOM ADALBERTO MARZI	X			
DDZ LESTE II	E. M. JOSÉ GARCIA RODRIGUES	X	X	X	X
DDZ LESTE II	E. M. FRANCISCO NUNES DA SILVA	X	X	X	X
DDZ LESTE II	CIME JOSEFINA ROSA DE MATTOS PEREIRA DE CASTRO				X
DDZ RURAL	E. M. ABÍLIO ALENCAR	X	X	X	X
DDZ RURAL	E. M. FRANCISCO DIOGO DE MELO				X
DDZ RURAL	E. M. DIVINO ESPÍRITO SANTO	X	X	X	X
DDZ RURAL	E. M. MONTE SINAI	X	X	X	
DDZ RURAL	E. M. PROF. EMANUEL REBELO DA CUNHA	X	X	X	X
DDZ RURAL	ESC. INDIG. MUL. ARU WAIMI				X
DDZ RURAL	E. M. JOSÉ SOBREIRA DO NASCIMENTO	X	X	X	X
DDZ RURAL	E. M. PAULO FREIRE		X		
DDZ RURAL	E. M. AMBIENTALISTA CHICO MENDES	X	X	X	X
DDZ RURAL	E. M. SILVIO ROMERO	X	X	X	X
DDZ RURAL	E. M. RAIMUNDA BRASIL		X	X	X
DDZ RURAL	E. M. PROF. PEDRO DIOGO DOS SANTOS ROQUE	X	X	X	X

Data de referência: 09/08/2023

Fonte: SEMED/SSAF/DEPLAN/SIGEAM/DIE

O Quadro 13 apresenta nominalmente as escolas que possuíam EJA nos anos de 2019 a 2022, indicando as divisões distritais a que pertencem. De acordo com a Lei do município de Manaus n.º 590, de 13 de março de 2001, houve a reestruturação da administração do poder executivo municipal. Seu art. 9º descreve a descentralização administrativa da Secretaria de Educação, com o objetivo de proporcionar um melhor atendimento às unidades de ensino, uma vez que Manaus possui um grande quantitativo de escolas.

Em seguida, apresenta-se um resumo em números absolutos das escolas com EJA da Semed Manaus:

Tabela 11 - Quantitativo de escolas com EJA 1º segmento por DDZ

DDZ	2019	2020	2021	2022
SUL	7	7	7	7
OESTE	6	7	6	7
NORTE	5	6	5	5
CENTRO-SUL	7	7	7	7
LESTE 1	8	8	8	8
LESTE 2	14	13	13	13
RURAL	8	10	9	10
TOTAL	55	58	55	56

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da Semed.

Percebe-se que no espaço de tempo de 2019 a 2022 não houve uma grande alteração no quantitativo de escolas nessa modalidade de ensino. De 2019 para 2020 houve um aumento de três escolas, de 2020 a 2021 três escolas passaram a não oferecer EJA e de 2021 a 2022 mais uma unidade passou a ter o 1º segmento, mas no geral não houve alterações drásticas. Sobre as escolas, podemos destacar que a Divisão Leste II apresenta o maior número de unidades, 15, e a Divisão Norte o menor quantitativo, 5, apesar de ser a região da cidade de Manaus com maior população, 606.924 habitantes (Manaus, 2019).

Manaus é uma cidade com contradições que refletem no processo educacional de sua população, em grande parte pela desigualdade presente no município. De acordo com o IBGE (2020), Manaus subiu para a quinta posição entre os municípios com o maior índice de Produto Interno Bruto (PIB). Em contraponto, Manaus é a segunda capital mais pobre do país, com renda média de R\$ 1.012 por habitante (FGV Social/CPS, 2020).

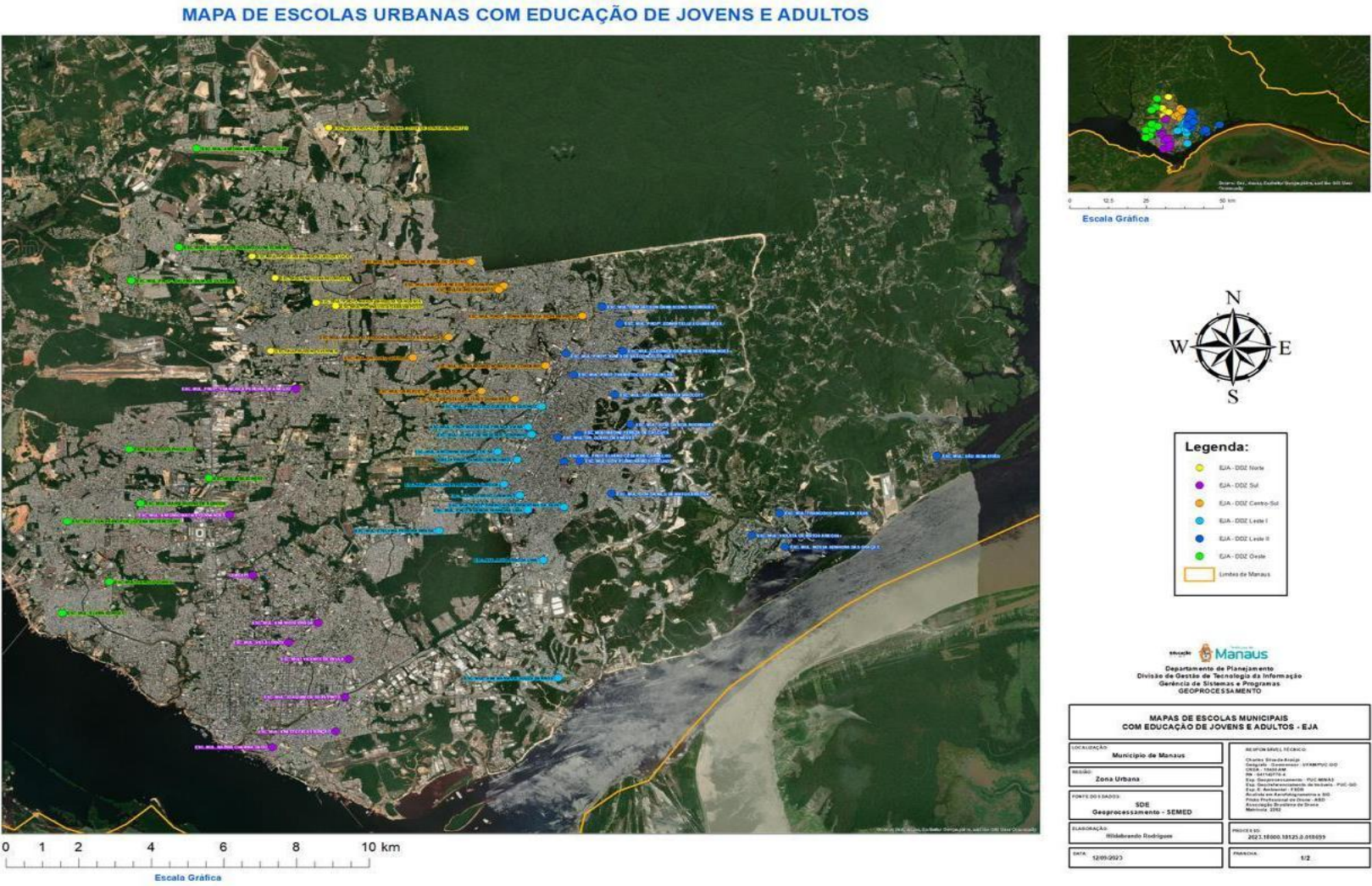
A pobreza e a desigualdade social são fatores cruciais que geram inúmeras adversidades e levam à violação de diversos direitos fundamentais, inclusive os educacionais. É imperativo que o Estado intervenha de maneira eficaz e contundente para combater esses indicadores. Sobre esse pensamento, pode-se pontuar:

A pobreza é um fenômeno social que decorre dos aspectos estruturais do modo de produção da sociedade capitalista, e não um fenômeno natural. Quando a pobreza é naturalizada, o sucesso ou o fracasso dos cidadãos depende de cada um, porquanto todos possuem as mesmas igualdades de oportunidades, e o bom aproveitamento delas irá determinar o seu ponto de chegada. Desse modo, o Estado se exime do seu dever de assegurar os direitos essenciais para a existência humana (Schneider; Barbosa; Quirino, 2020, p. 35).

Continuando a análise das divisões de ensino, a Divisão Rural apresenta uma escola indígena, a Escola Indígena Municipal Arú Waimî, situada à margem esquerda do rio Negro, que oferece EJA. Não que as demais unidades de ensino não acolham essa parcela da população, mas essa é uma unidade exclusivamente indígena, e de acordo com o Quadro 13, a modalidade passou a ser ofertada no ano de 2022. Esse é um aspecto relevante em Manaus, o município com mais habitantes indígenas do país, conforme o censo de 2022.

Abaixo o mapa da Semed Manaus com as unidades escolares que oferecem EJA nas áreas urbanas e rurais:

Figura 8 - Mapa de escolas urbanas com educação de jovens e adultos



Fonte: Prefeitura de Manaus (2024).

Figura 9 - Mapa de escolas rurais com educação de jovens e adultos



Fonte: Prefeitura de Manaus (2024).

6.4 Categorias ‘acesso’ e ‘permanência’ da EJA em Manaus (2019 a 2022)

Na Semed Manaus, a forma de acesso à EJA é por meio da matrícula, assim como para qualquer aluno de outra modalidade. A idade mínima para ingresso na EJA é considerada 15 anos completos²⁵, conforme a data base de 31 de março. Para ingresso no Centro Municipal de Escolarização do Adulto e da Pessoa Idosa (CEMEAPI), a idade mínima é de 30 anos (Manaus, 2022).

Os alunos podem ser submetidos a alguns procedimentos pedagógicos para organização e regularização da vida escolar, conforme a proposta pedagógica da EJA e da Semed. São eles:

- a) Exame de Classificação: indicado ao estudante que não comprovar sua escolaridade e aplicado mediante a Banca Examinadora da Unidade de Ensino para integrá-lo na etapa adequada;
- b) Exame de Reclassificação: é aplicado ao estudante que apresentar extraordinário aproveitamento nos estudos. Esse exame ocorrerá através de uma avaliação elaborada pela Banca Examinadora da Unidade de Ensino e contemplará todos os componentes curriculares da BNCC equivalente à etapa em curso do estudante. Deve ser realizado até o final do primeiro mês letivo;
- c) Exame Supletivo: o Exame Supletivo em nível de Primeiro Segmento da EJA tem por objetivo certificar os estudantes que não possuem comprovação de vida escolar ou que apresentam habilidades superiores à 4ª Etapa. Esse exame será realizado periodicamente no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CEMEJA) e abrangerá os conteúdos programáticos dos componentes curriculares da BNCC previstos na Proposta Pedagógica da EJA Semed Manaus.

A Semed Manaus, em sua proposta curricular, demonstra preocupação com o acesso do público da EJA e olha para os alunos especiais e do campo. Desse modo, durante os anos analisados, a Semed apresentou os seguintes dados quanto às matrículas iniciais na EJA ensino fundamental e alunos especiais:

²⁵ A combinação da Resolução CNE/CEB n.º 1/2000 com a LDB (Lei n.º 9.394/1996) estabelece o marco legal para a idade mínima de matrícula na EJA no Brasil, que é 15 anos para o ensino fundamental.

Tabela 12 - Matrícula inicial EJA ensino fundamental

Matrícula Inicial	2019	2020	2021	2022
Brasil	1.664.610	1.495.623	1.486.870	1.446.838
Amazonas	47.853	44.515	42.582	36.636
Manaus (rede municipal)	13.882	13.266	12.530	9.018

Fonte: INEP – Censo Escolar Resultados.

Números recentes apontam para um declínio notável nas matrículas da EJA nas diferentes esferas administrativas. Em âmbito nacional, houve uma redução de 13% no período de quatro anos. A queda foi ainda mais acentuada nos níveis estadual e municipal, com decréscimos de 23% e 35%, respectivamente. Na Tabela 10 foram apresentados dados da EJA no Município de Manaus, porém, o INEP não faz divisão entre 1º e 2º segmento.

A seguir, a Tabela 11 apresenta as matrículas no 1º segmento por divisão de ensino na Semed Manaus para maiores ponderações.

Tabela 13 - Quantitativo de alunos matriculados da EJA de 2019 a 2022

DIVISÃO	2019	2020	2021	2022
	MATRÍCULA	MATRÍCULA	MATRÍCULA	MATRÍCULA
DDZ SUL	296	268	326	200
DDZ OESTE	415	388	461	254
DDZ NORTE	342	383	410	295
DDZ CENTRO-SUL	290	328	394	256
DDZ LESTE I	452	413	501	366
DDZ LESTE II	586	611	584	401
DDZ RURAL* (multisseriado)	96	105	112	86
TOTAL	2.477	2.496	2.788	1.858

Fonte: SIGEAM WEB (2023).

Especificamente em relação à Semed Manaus e ao 1º Segmento, os dados mostram que as matrículas de 2019 a 2021 seguiam em trajetória ascendente, mesmo em um período atravessado pela pandemia. O ano de 2021 apresentou o maior quantitativo de matrículas, no entanto, no ano de 2022 houve uma diminuição de 33,36% nas matrículas em comparação ao ano anterior. Foi o menor número nos quatro anos pesquisados.

Comparando os anos do início e fim do período do estudo, entre 2019 e 2022, a rede apresentou 24,99% de diminuição de matrículas. Em uma divisão por porcentagem, vemos que as que mais retraíram os índices foram as divisões Oeste e Sul, com 32%. As demais divisões também apresentam índices decrescentes na matrícula: Norte: 13%, Centro-sul: 11%, Leste 1: 19%, Leste 2: 31% e Rural: 10%.

A partir da comparação do ano de maior matrícula para a EJA, 2021, com o de menor matrícula, 2022, apresentamos os seguintes resultados: Sul: 38%, Oeste: 44%, Norte: 28%, Centro-sul: 35%, Leste 1: 26%, Leste 2: 19% e Rural: 23%. Percebe-se que a divisão Oeste permanece onde as matrículas mais diminuíram no município nesse período, seguida pela divisão Sul, com 38%.

Destaco que são duas das regiões mais centralizadas da cidade, enquanto a Leste 2, que possui o maior número de unidades da secretaria, é uma região periférica da cidade e apresenta a menor diminuição de matrícula, seguida pela rural, que possui uma dificuldade natural geográfica, é uma divisão em que grande parte dos alunos ou precisam do ônibus escolar pra chegar à unidade de ensino ou de lanchas, em áreas ribeirinhas.

Cabe explicar que nos dados da DDZ Rural foram somadas as turmas multisseriadas. “O termo turma multisseriado é utilizado para as salas de aula que possuem duas ou mais séries (anos) de ensino por professor concomitantemente” (Lazaretti, 2021, p. 88) e é uma alternativa que compõe a estratégia de ensino adotada em unidades com um número baixo de matrículas, não viável para formação de uma turma seriada, como é o caso das escolas da zona rural.

A análise dessas turmas realça os desafios enfrentados nessas classes, especialmente devido a sua localização nas regiões rurais do país. Tais áreas são frequentemente assoladas por problemas educacionais exacerbados e caracterizadas por “professores leigos, as grandes distâncias sem transporte e a mobilidade das famílias” (Silva, 1998). Esses fatores se unem para criar um cenário que exige mais urgência das políticas públicas.

Esses apontamentos realizados por Silva, em 1998, foram minimizados com políticas públicas, porém, ainda persistem no país, tanto que o PNE prevê em sua Meta 15 que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior até 2024. No entanto, em 2023, a referida meta apresenta o status de não cumprida a um ano do fim do plano.

Os anos iniciais apresentam o percentual de 73,8% (Inep, 2023) da docência com formação superior à adequada para a área de conhecimento que lecionam. Em nenhuma das etapas da educação básica o avanço no percentual de docências com formação adequada tem sido rápido o suficiente para que se atinja até 2024 o nível estipulado no plano. Em um recorte por região, a Norte reduziu a sua desvantagem em relação ao resto do país, apresentando 75% nesse indicador, mas precisa de muito

avanço para que alcance os 100%. À luz dos dados atuais, parece um desafio complexo para qualquer região brasileira (Balanço PNE, 2023). Diante desses dados e análises, surge uma questão relevante: essa retração das matrículas se deve a uma menor demanda por parte dos estudantes ou à falta de oferta nessa etapa?

Em seguida, abordaremos a educação especial na EJA.

Tabela 14 - Matrícula EJA educação especial

Matrícula Inicial Educação Especial	2019	2020	2021	2022
Brasil	61.387	62.356	58.119	58.760
Amazonas	2.008	1.845	1.946	1.848
Manaus (rede municipal)	979	1.058	1.073	1.005

Fonte: INEP – Censo Escolar Resultados.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que se estende por todas as etapas educacionais, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, uma lei de 2008. Essa modalidade também é contemplada pela EJA, o que reafirma o compromisso do sistema educacional em garantir o direito à educação para todos.

Analisando a Tabela 12, que apresenta os números de matrículas em EJA para a Educação Especial, percebemos algumas tendências. No âmbito nacional, os dados não apresentam uma trajetória linear: houve uma redução das matrículas em 2021, mas um pequeno aumento foi registrado em 2022.

Já em nível estadual, os números indicam uma queda em 2020, com um breve crescimento em 2021, mas retornam a cair em 2022. Por sua vez, na Semed, o declínio das matrículas foi registrado apenas em 2022. Vale lembrar que o INEP não faz a divisão de 1º e 2º segmento da EJA quando apresenta os dados. Trouxemos os números da educação especial para registrar que é um público que representa uma considerável parte nas matrículas dessa modalidade.

Retornando ao questionamento desta seção: a queda nos números de matrícula de EJA não seria por falta de demanda, uma vez que mesmo com a redução do analfabetismo nesse intervalo de quatro anos, Manaus ainda apresenta em números absolutos 43 mil analfabetos, um público que se encaixa na primeira etapa da EJA: “De todo modo, não se pode argumentar que não existe demanda para a EJA. Estudo do INEP mostra como ainda na década de 2020 estamos muito longe de cumprir com o direito à educação previsto em nossa Constituição” (Movimento pela base, 2022, p. 19).

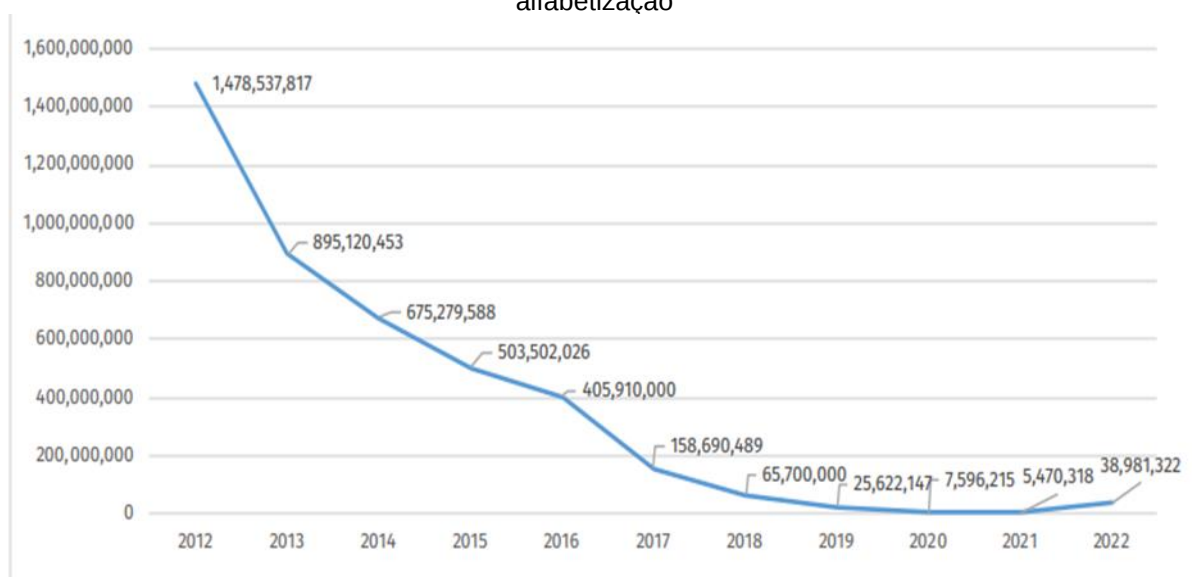
Alguns autores corroboram com essa visão em seus estudos, contrapondo o argumento de que a EJA não apresenta demanda para justificar o decréscimo de matrículas, como: Silva e Soares (2021), Barbosa, Silva e Souza (2020), Julião, Beiral e Ferrari (2017) e Longo e Vieira (2021), que enfatizam que outros fatores estariam favorecendo a diminuição de matrículas na EJA.

Outro indicativo que fortalece a demanda da EJA é a distorção idade-série²⁶, que apresenta uma tendência de queda, mas ainda possui números expressivos, mesmo diante das metas de universalização do acesso à Educação Fundamental. Em 2022, apresentou um índice de 10,8% no município de Manaus, com 6,7% nos anos iniciais (INEP, 2022), demonstrando que as taxas desse indicador educacional não diminuíram significativamente a ponto de impactar na demanda por matrículas da EJA.

No entanto, a diminuição dos investimentos contribuiu para a diminuição das matrículas da educação de jovens e adultos. Por tudo que foi percorrido até aqui, sabe-se que é uma etapa de ensino que sempre teve que lutar para conseguir o mínimo de verbas, porém, desde a saída da ex-presidente Dilma Rousseff (PT, 2011-2016), o desmonte nas políticas públicas da EJA demonstra a negligência do governo federal desse período.

Conforme o Gráfico 13, é possível observar quanto foi o orçamento pago nessa etapa de ensino ao longo dos anos:

Gráfico 13 - Evolução anual – Recursos federais destinados à EJA incluindo ações relativas à alfabetização



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

²⁶ O indicador distorção idade-série é o dado estatístico que acompanha em cada série o percentual de alunos que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados.

Observa-se que em 2021 foi registrado o orçamento mais baixo para a EJA, com um desembolso de apenas R\$ 5,470 milhões. Esse valor representou o menor investimento na EJA da década. Ainda sobre os dados, houve um declínio no financiamento de 60% nos anos de 2016 a 2017, logo após a posse do presidente Michel Temer; 61% no ano de 2019, quando Jair Bolsonaro assumiu; e 70% em 2020, um ano após a Secadi, secretaria que abrigava uma diretoria dedicada à EJA, ser extinta.

Para efeito de comparação, em 2012, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (PT, 2011-2016), o investimento na EJA alcançou a expressiva cifra de R\$ 1,4 bilhão, em nível de representação, 3% dos recursos de 2022. Cabe destacar também que ao analisarmos a categoria orçamentária dedicada especificamente ao suporte para a alfabetização de jovens, constatamos que o montante alocado foi de R\$ 342 milhões no ano de 2012 e caiu para R\$ 5,5 milhões em 2021.

Antes do início do governo Bolsonaro (PSL, 2019-2022), os principais programas de apoio à EJA surgiram para enfrentar desafios financeiros. Esse cenário se agravou em 2016, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, também conhecida como Teto dos Gastos Públicos, promulgada durante a gestão de Michel Temer, que congelou em 20 anos os investimentos públicos. Quanto a esse regime fiscal, Mariano (2017) acentua:

O novo regime fiscal suspende, por consequência, o projeto constituinte de 1988 e retira dos próximos governantes a autonomia sobre o orçamento, salvo se houver no futuro, em uma nova gestão, outra proposta de emenda constitucional em sentido contrário. Retira também do cidadão brasileiro o direito de escolher a cada eleição o programa de governo traduzido no orçamento e, com isso, decidir pelas políticas públicas prioritárias para o desenvolvimento econômico (Mariano, 2017, p. 262).

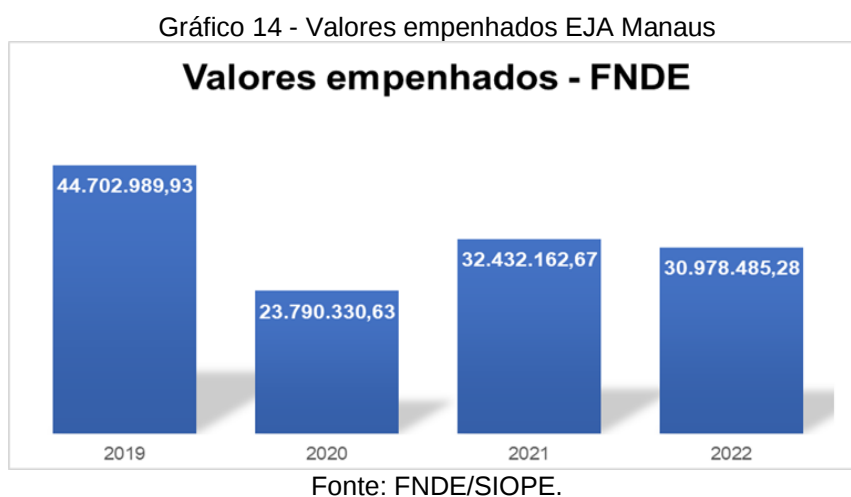
A gestão sob o governo de Jair Bolsonaro perpetuou essa orientação fiscal, exercendo uma influência persistente sobre o orçamento em variados segmentos do serviço público. Isso inclui a EJA, última a ingressar nas agendas políticas educacionais, que enfrentou desafios significativos devido a essas restrições orçamentárias.

Para além dos recursos investidos diretamente pelo governo federal em programas ou políticas de indução do desenvolvimento da EJA, estados e municípios recebem recursos para a EJA por meio do FUNDEB, que a partir da Lei n.º 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020), passa a ser uma política de financiamento

perene e “pode ser utilizado como instrumento para aumentar a oferta da EJA na rede pública de ensino, nas estruturas de escolas que ofertam o ensino regular” (Sampaio; Hizim, 2022, p. 289). Contudo, ele ainda apresenta contradições:

Superou um dos obstáculos ao adequado financiamento da EJA, eliminando a trava de 15% estabelecida pela legislação anterior, mas manteve o fator de ponderação o menor para os cálculos de retribuição das matrículas na modalidade, estipulados em 0,8 para os cursos de Ensino Fundamental ou Médio (Movimento pela Base, 2022, p. 50).

Persiste a desigualdade no fundamental regular e EJA quanto a recursos do FUNDEB. No município de Manaus, o FNDE, por meio do SIOPE²⁷ e no campo demonstrativo da função educação, tem como valor empenhado²⁸ para EJA:



São valores bem abaixo de outras etapas de ensino, como a educação infantil e ensino médio, e o ano de 2020 apresentou o menor valor dos quatro anos investigados nesta pesquisa. O ensino fundamental nesse ano recebeu como valor empenhado R\$ 1.142.994.530,09, um valor equivalente a 2,8% do repassado para EJA.

A permanência do aluno da EJA é pauta constante nas discussões educacionais e uma problemática que se tornou o grande desafio dessa modalidade. Aqui podemos verificar o quantitativo de abandono por divisão distrital da Semed Manaus:

²⁷ Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação:
<https://www.fnde.gov.br/siope/demonstrativoFuncaoEducacao.do>

²⁸ É o valor que o órgão público reserva para efetuar um pagamento planejado.

Tabela 15 - Quantitativo de abandono da EJA de 2019 a 2022

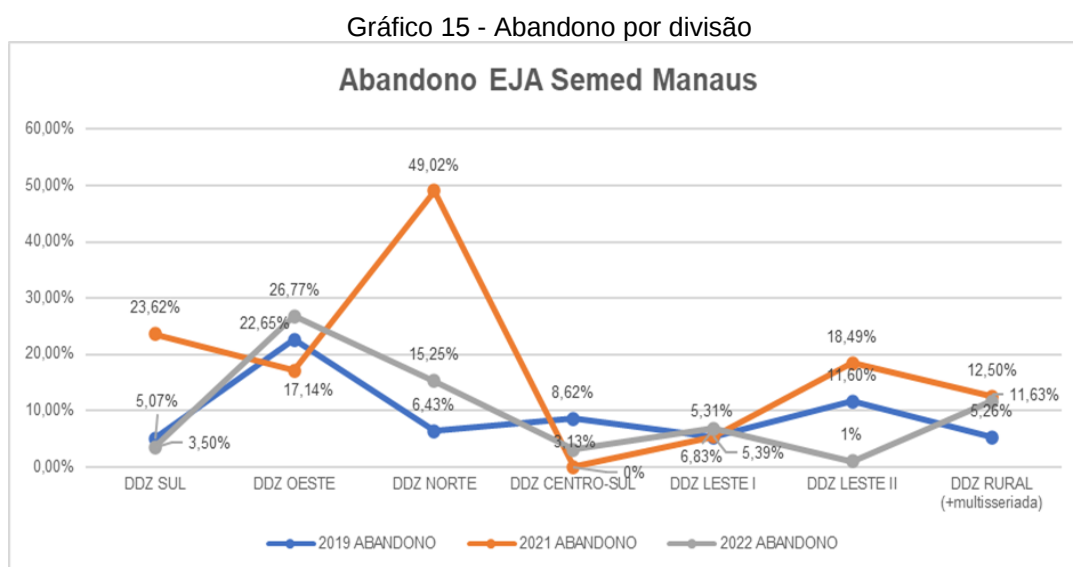
DIVISÃO	2019	2020	2021	2022
	ABANDONO	ABANDONO	ABANDONO	ABANDONO
DDZ SUL	15	0	77	7
DDZ OESTE	94	0	79	68
DDZ NORTE	22	0	201	45
DDZ CENTRO-SUL	25	0	0	8
DDZ LESTE I	24	0	27	25
DDZ LESTE II	68	0	108	4
DDZ RURAL (+multisseriada)	2	0	14	10
TOTAL	250	0	506	167

Fonte: SIGEAM WEB (2023).

O ano de 2020 não apresenta nenhum abandono, devido ao Parecer n.º 5/2020 do MEC, que recomendou a flexibilização de currículos, readequação dos critérios de avaliação e esforços para evitar a reprovação e o abandono. Em 2019, antes da pandemia, nota-se que as divisões de ensino Oeste e Leste II são as que mais sofreram abandono.

Após o retorno do ensino presencial, a divisão Norte destacou-se com a maior taxa de abandono, atingindo alarmantes 49,02% de desistência entre os alunos. Esse foi o índice mais elevado de abandono nos quatro anos analisados e reflete claramente as consequências da interrupção educacional causada pela pandemia.

Para uma melhor verificação, o Gráfico 15 demonstra em porcentagens os abandonos da EJA Semed Manaus nos anos de 2019, 2021 e 2022. Como explicado anteriormente, o ano de 2020 teve uma orientação específica no período da pandemia, de forma que foi optado por não inserir os dados a seguir:



Fonte: criado pela autora.

Pode-se observar variações nas taxas de abandono ao longo dos anos em todas as divisões. A DDZ Norte teve a maior variação na taxa de abandono entre os anos, com um pico em 2021 e diminuição em 2022. DDZ Centro-Sul teve a maior diminuição da taxa de abandono em 2021, um aspecto positivo. O índice de abandono escolar na região da DDZ Centro-Sul destaca-se por sua singularidade, não encontrando paralelo ou proximidade com outros anos ou divisões.

De maneira geral, a Secretaria evidenciou taxas de abandono da EJA no 1º segmento significativamente mais elevadas em comparação à média dos anos iniciais do país. Em 2022, a média nacional de abandono nos anos iniciais foi de apenas 0,5%, enquanto a Semed Manaus registrou alarmantes 8,93% apenas no 1º segmento, mostrando o abismo entre o ensino fundamental regular e a EJA. Entre os três anos analisados, observa-se que o ano de 2021 apresentou os maiores dados, com 18,72% nesse ano de retorno das aulas presenciais ainda durante a pandemia da Covid-19.

Tabela 16 - Abandono EJA Semed Manaus

Abandono	2019	2021	2022
Semed	10,33%	18,72%	8,93%

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados Semed.

Em dados absolutos, Manaus apresentou, nos anos iniciais da rede municipal no ano de 2022, 690 abandonos, e a EJA 1º segmento, 159 (INEP, 2023). Contudo, sabemos que o número de matrículas dos anos iniciais é superior ao da Educação de Jovens e Adultos, de forma que esse número reduzido de abandono do ensino regular, diante do grande quantitativo de alunos dessa etapa, demonstra onde a Secretaria de Educação está concentrando os seus esforços. Um comparativo entre as duas etapas é visto na Tabela 15 a partir da perspectiva de escolaridade.

Tabela 17 - Taxa de escolaridade em Manaus

Taxa de escolaridade Manaus				
Indicador	2019	2020	2021	2022
Taxa de escolaridade líquida Fund. Iniciais Regular	85,98%	84,20%	85,88%	87,48%
Taxa de escolaridade líquida Fund. EJA 1º segmento	0,34%	0,32%	0,40%	0,13%
Taxa de escolaridade bruta Fund. Iniciais Regular	102,46%	96,47%	106,16%	103,10%
Taxa de escolaridade bruta Fund. EJA 1º segmento	0,79%	0,59%	3,56%	0,75%

* A taxa de escolaridade líquida depende de idade adequada e a taxa de escolaridade bruta independe da idade.

Fonte: PNAD (2023).

A taxa de escolarização se refere à porcentagem do número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos em idade normal desse ciclo e a população residente dos mesmos níveis etários, conforme a PNAD (2023). Em outras palavras, indica quantas vagas escolares existem para cada criança ou jovem em determinada faixa etária. Esse indicador é útil para avaliar a suficiência da infraestrutura educacional de uma região e também pode ajudar a identificar áreas onde há falta ou excesso de vagas escolares.

Acima discorremos sobre a taxa de escolaridade em Manaus e fizemos uma comparação entre os anos iniciais e a EJA. Para tanto, inserimos as taxas líquidas e brutas, contudo, a análise das duas taxas demonstra que os anos iniciais se mantiveram com taxas elevadas, apresentando, em 2022, 87,48%, e a EJA 1º segmento, 0,13%, o menor índice desde 2019. Como podemos ver, há um grande abismo entre as duas modalidades.

Ademais, os dados revelam um progresso mais significativo em direção ao cumprimento da segunda diretriz do Plano Municipal de Educação (PMEM 2015-2025), focado na universalização do atendimento escolar nos anos iniciais. Esse avanço se deve principalmente à priorização das crianças e adolescentes pelos sistemas de ensino. Em contrapartida, na EJA essa meta ainda está distante de ser alcançada tanto em nível estadual quanto municipal.

A Tabela 16 apresenta o indicador de adultos fora da escola em Manaus que não completaram o 5º ano inicial (EJA nem Regular). Nos quatro anos analisados, observa-se que o ano de 2021 apresentou o maior índice nesse indicador e o ano de 2020 o menor.

Tabela 18 - Adultos fora da escola em Manaus

POPULAÇÃO X ADULTOS FORA DA ESCOLA – MANAUS				
Indicador	2019	2020	2021	2022
População de 15 anos ou mais	1.671.836	1.697.028	1.713.652	1.735.109
Adultos fora da escola, que não completaram o 5º ano inicial (EJA ou Regular)	49.618	39.722	56.037	46.209

Fonte: PNAD (2023).

O percentual de adultos fora da escola em Manaus é de apenas 0,41%, em comparação com os dados nacionais desse indicador. Essa taxa, apesar de parecer pequena, tem um impacto significativo quando consideramos o contexto mais amplo. O Brasil conta com 5.568 municípios (IBGE, 2022) e a contribuição de cada um deles é crucial para cumprir as metas de escolaridade previstas no Plano Nacional de

Educação (PNE).

Em Manaus, especificamente, esse percentual representa que 2,66% da população adulta da cidade está fora da escola, dado destacado na tabela a seguir, a respeito da taxa de atendimento. Esse indicador mede a proporção de estudantes que frequentam a escola em relação à população total na mesma faixa etária e é fundamental para entender o acesso à educação em determinada área geográfica, podendo ser usado inclusive para avaliar a eficácia de políticas públicas para a inclusão escolar.

A Tabela 17 destaca a porcentagem de adultos fora da escola e sem completar o 5º ano dos anos iniciais (EJA ou regular) na população de 15 anos ou mais.

Tabela 19 - Adultos fora da escola em %

Adultos fora da escola Manaus				
Indicador	2019	2020	2021	2022
Adultos fora da escola e sem completar o 5º ano dos anos iniciais (EJA ou regular) na população de 15 anos ou mais	2,97%	2,34%	3,27%	2,66%

Fonte: PNAD (2023).

Nos dados de Manaus, observamos que os menores índices se apresentam no ano de 2020. Um ano depois, esse indicador tem o maior crescimento dos quatro anos analisados, com 3,27%, um ano após o início da pandemia. Sobre esse período, “considera-se que as pandemias mostram de maneira cruel como o Estado, incapacitado pelo modelo capitalista neoliberal, não consegue dar resposta às emergências e demandas sociais” (Lima *et al.*, 2020, p. 121).

Retornando a análise, em comparação com os dados nacionais e estaduais, Manaus tem números inferiores: 6,54% e 5,94%, respectivamente. No entanto, nota-se que tanto Manaus quanto o Brasil estão longe de alcançar a universalização do atendimento escolar no plano vigente.

6.5 Meta 9 do Plano Municipal de Educação: o planejado e o executado

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, no ano de 2023, um ano antes do seu encerramento, apresentou o status das suas 20 metas, com as seguintes estatísticas: não cumpridas: 85%; em retrocesso: 65%; lacunas de dados: 35%; e parcialmente cumpridas: 15% (Balanço PNE 2023).

Apresenta pouco avanço em praticamente todas as metas e apenas 4 dos 38 dispositivos progridem em ritmo suficiente para o seu cumprimento no prazo, ou seja,

quase 90% dos dispositivos das metas não devem ser cumpridos até o final de vigência do Plano, inclusive a meta referente à EJA (Balanço PNE, 2023).

A nível nacional, a Meta 9 apresenta o status de não cumprida/em retrocesso no ano de 2022. O primeiro indicador, “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%”, ocorreu com atraso, em 2017. No ano de 2022 apresentou queda em comparação ao ano anterior. No Amazonas, o relatório de 2019 da Secretaria de Educação do Estado apresenta informações do indicador 1 da Meta 9 como alcançado, com 93,8%. O indicador B, referente ao analfabetismo funcional, também é apresentado como alcançado, com o dado de 17,2% em 2019. Entretanto, muito longe de alcançar a erradicação do analfabetismo no estado, a “meta 9 se apresenta como ‘ousada’ em relação ao objetivo de erradicar o analfabetismo em uma década, [...], a problemática é secular” (Medeiros, 2022, p. 447). É uma problemática que provavelmente não será sanada nesse plano.

O relatório de monitoramento da Secretaria do Estado do Amazonas é mais completo em relação ao do município de Manaus e relata as estratégias que foram realizadas, em andamento ou que não foram iniciadas. No entanto, a falta de informações atuais compromete as discussões e o quão atrasados podemos estar, uma vez que no estado o relatório mais atual disponível é de 2019, e no município, do ano de 2020. No entanto, a nível nacional, o relatório com dados de 2021 foi lançado em 2022.

Sobre o PMEM 2015-2025, iniciaremos com uma contextualização: no âmbito municipal da cidade de Manaus, foi criada no dia 24 de junho de 2015 a Lei n.º 2000, o Plano Municipal de Educação de Manaus (PMEM), com o objetivo de executar o que está estabelecido no PNE e cumprir suas metas com estratégias voltadas para toda a educação básica, inclusive a EJA.

O processo de formulação do PME (2015-2025) contou com os subsídios da IV Conferência Municipal de Educação de Manaus, realizada no período de 20 a 23 de maio de 2013, sob o tema central “Plano Nacional de Educação: fortalecendo democracias e respeitando diversidades na construção da educação municipal” (Manaus, 2013).

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus instalou Comissão Interna, Portaria n.º 0713, de 5 de agosto de 2014, para coordenar a formulação do PME, que resultou num documento base em que constava um diagnóstico com aspectos

históricos e educacionais do Município de Manaus para debate e encaminhamentos do Fórum Municipal de Educação de Manaus (Pinheiro; Santos, 2016).

Nesse recorte é importante destacar a relevância do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no processo de monitoramento das metas estabelecidas, como destaca o trecho abaixo do inciso 2 do PNE:

§ 2º A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas [...] com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o Art. 4º [...] (Brasil, 2014).

Partindo dessa orientação nacional, a cada dois anos, ao longo do período de vigência do PMEM, a Secretaria Municipal de Educação publicará estudos para aferir a evolução das suas metas. A comissão executa indicadores educacionais periodicamente para o alcance das metas municipais e, conseqüentemente, estaduais e nacionais, e a EJA está inserida nesse processo através do Setor de Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), que planeja e organiza as ações para essa etapa de ensino.

A Meta 9 do PMEM se alinha com os objetivos propostos pela meta correspondente ao Plano Nacional, mantém a devida atenção ao período de vigência e apresenta 14 estratégias. O documento municipal enfatiza:

Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três inteiros e cinco décimos por cento até 2016, e até o fim da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional (Manaus, 2015).

Os relatórios de monitoramento do PMEM 2015-2025, conforme detalhado acima, são realizados a cada dois anos, porém, não foi encontrado nem encaminhado pela Secretaria o relatório do ano de 2022. Seguem resultados dos relatórios acerca da Meta 9, que compreende os anos de 2018 a 2019 e 2020:

Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação do PMEM 2018-2019:

Quadro 12 - Indicador A, Meta 9

Indicador 9A	Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade		
Meta prevista para o período	Meta alcançada no período		Fonte do Indicador
93,5%	Dado Oficial ²⁹	91,5%	PNE EM MOVIMENTO/ PNAD 2015 – SIMEC 2018
	AM: Dado Municipal ³⁰	92,7% 96,2%	PNE EM MOVIMENTO/ INEP 2014/PNAD 2015 – SIMEC – 2018

Fonte: Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação, PMEM 2018-2019.

Quadro 13 - Indicador B, Meta 9

Indicador 9B	Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade		
Meta prevista para o período	Meta alcançada no período		Fonte do Indicador
50%	Dado Oficial	29,4%	PNE EM MOVIMENTO – IBGE/ SIMEC 2018

Fonte: Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação, PMEM 2018-2019.

De acordo com o relatório de acompanhamento dos indicadores³¹, a Meta 9 apresenta o status de parcialmente atingida em 2018-2019 e a seguinte análise: a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais no indicador 9A está próxima do percentual estabelecido pela meta do PME e denota uma tendência de aumento e até mesmo de superação no âmbito do município de Manaus.

Todavia, o indicador 9B da meta demonstra um desafio para o município de Manaus em reduzir o analfabetismo funcional, que atinge cerca de 30% da população, com mais de 15 anos de idade. Se mantida a meta nacional, a taxa de analfabetismo funcional do município de Manaus deve ser reduzida para 8% até 2025 (SIMEC/2014-2018).

Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação do PMEM 2020:

Quadro 14 - Indicador A, Meta 9

Indicador 9A	Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade – município de Manaus	
Meta prevista para 2016	Meta alcançada em 2019	Fonte do Indicador
93,50%	97,50%	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) em Educação - IBGE 2019

Fonte: Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação, PMEM 2020.

²⁹ É o dado apresentado pelos estudos do INEP.

³⁰ É o dado produzido pelas pesquisas realizadas pelo município.

³¹ Texto retirado do relatório de monitoramento, elaborado pela comissão responsável.

Quadro 15 - Indicador B, Meta 9

Indicador 9B	Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade – município de Manaus	
Taxa de analfabetismo funcional em 2018	Meta prevista para 2025 (redução de 50%)	Fonte do Indicador
29,00%	14,50%	Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF BRASIL 2018 – Instituto Paulo Montenegro (Ação Social do Ibope) e Ação Educativa

Fonte: Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação, PMEM 2020.

A análise situacional da meta³² apresenta-se como parcialmente atingida. O relatório descreve os indicadores com os dados mais recentes disponíveis, referentes ao analfabetismo no âmbito nacional, estadual e municipal, mas correspondem ao ano de 2019, não havendo divulgação de dados referentes a 2020.

O indicador 9 A – Taxa de Alfabetização da população de 15 anos ou mais – superou em 2019 o percentual estabelecido pela Meta 9 do PME, denotando o êxito dos esforços de redução do analfabetismo absoluto no âmbito estadual e municipal. Em quatro anos, a taxa de analfabetismo no Amazonas foi reduzida em 1,5 pontos percentuais, de acordo com a Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua em Educação).

Na Região Metropolitana de Manaus, em 2019, a pesquisa revelou os percentuais mais baixos de analfabetismo. Os dados indicam que 9,3% das pessoas com 60 anos de idade ou mais e 2,5% das pessoas com 15 anos ou mais eram analfabetas. Isso significa que 97,50% da população com 15 anos ou mais de idade está alfabetizada no município de Manaus.

O indicador 9 B da meta demonstra um desafio para o município de Manaus em reduzir o analfabetismo funcional, que atinge cerca de 29% da população com mais de 15 anos de idade. As estatísticas do IBGE consideram as pessoas com 15 anos ou mais que foram declaradas analfabetas em pesquisa periódica de amostra domiciliar.

Testes cognitivos aplicados em 2019, em 2.002 pessoas residentes em áreas urbanas e rurais de todo o país, verificaram que 29% das pessoas podem ser consideradas analfabetas funcionais e que não superam o nível rudimentar de proficiência. Apenas 12% da população é considerada “proficiente”. Se mantida a meta nacional, a taxa de analfabetismo funcional do município de Manaus precisa ser reduzida dos atuais 29% para 14,50% até 2025.

A luta contra o analfabetismo ainda é grande e uma das metas do Plano

³² Texto retirado do relatório de monitoramento.

Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, que estabelece o que deve ser feito para melhorar a educação no país até 2024. Essa lei estabelece que em 2015 o Brasil deveria alcançar a meta de 6,5% de analfabetos com 15 anos ou mais, sendo que em 2024 a taxa deveria zerar.

Como se percebe, o desafio de redução do analfabetismo funcional persiste no PNE, da mesma forma que no PME de Manaus. No ano letivo de 2020, a rede municipal de ensino atendeu 1.158 alunos na etapa de alfabetização da EJA, o que corresponde a 8,73% do total de alunos matriculados nessa modalidade em 2020 (13.266 alunos de EJA), conforme dados fornecidos pela Divisão de Informação e Estatística da Semed. Os alunos da EJA na etapa de alfabetização foram distribuídos em 40 turmas de 38 escolas municipais.

Em uma análise sobre os dois documentos, percebe-se que o segundo relatório do PMEM consultado nesta pesquisa é até mais detalhista que o primeiro, e traz um perfil da população analfabeta muito semelhante à primeira parte da discussão e dos conceitos aqui descritos, contudo, não relata ações e procedimentos para alcançar as 14 estratégias da Meta 9.

A Meta 9 pode ser dividida em três partes: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2016 – em 2019 a meta foi superada, com 97,50% de resultados; a segunda parte seria a erradicação do analfabetismo até o fim do plano em 2025, mas pelo contexto provavelmente não será alcançada; e a terceira parte é reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional, que em Manaus é de 29%, de modo que deveria reduzir para 14,50%. Os dois relatórios não informam como está o andamento desse indicador no município.

Apesar de que no Relatório do Quarto Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE de 2022 o Brasil ainda apresenta 11,4% de analfabetismo funcional. Para que a meta de 8,9% seja alcançada em 2024, será necessário que ocorra uma diminuição de 2,5% na taxa de analfabetismo funcional do país. Um dos grandes desafios está nas taxas da Região Norte, que em 2021 apresentou 13,5% e se manteve acima da taxa nacional. O estado do Amazonas possui 10,6% nesse índice, abaixo da taxa nacional e da Região Norte, o que, no entanto, ainda configura um cenário preocupante. Como dito, não foram encontrados resultados desse indicador nos municípios.

A Semed Manaus, em resposta à solicitação da pesquisa, informou as políticas públicas realizadas entre 2019 e 2022 em atendimento à Meta 9 do PMEM:

- a) Ampliação de oferta de matrículas para a modalidade de ensino Educação de Jovens e adultos;
- b) Reestruturação da Proposta Curricular na EJA, considerando o perfil do estudante;
- c) Reestruturação do formato de atendimento na modalidade da educação de Jovens e Adultos, atendendo à Resolução n.º 01 de 2012 do CNE/CBE;
- d) Implementação da Avaliação Municipal de Alfabetização na EJA (Meta 9 do PME);
- e) Disponibilização de recursos pedagógicos de alfabetização de adultos às unidades de ensino que atendem a EJA.

Percebe-se que foram poucas as ações citadas, de forma que além das informações encaminhadas foram utilizados, como fonte, os relatórios de monitoramento do PMEM. Entretanto, eles não apresentaram ações, e a partir do sítio oficial da prefeitura, com o plano de governo e ações da Secretaria, organizamos no quadro a seguir com as 14 estratégias do PMEM 2015-2025 que foram realizadas entre 2019 e 2022:

Quadro 16 - Estratégias da Meta 9 do PMEM

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2016, e, até o fim da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.		
Nº	Estratégias	Ações da PMM
9.1	Assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria;	Realizada. A Semed oferece a matrícula de EJA conforme calendário da secretaria, inclusive com ampliação desse indicador e reestruturação do formato de atendimento.
9.2	Instituir o minicenso em regime de colaboração dos entes federados e realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;	Não realizada. Não foram encontradas ações acerca do minicenso.
9.3	Implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de acesso, permanência e continuidade da escolarização básica, inclusive por meio da educação de jovens e adultos vinculada à educação profissionalizante;	▪ MONIFES – Movimento Ninguém Fora da Escola; ▪ ProJovem Urbano; ▪ Reestruturação da Proposta Curricular na EJA considerando o perfil do estudante; ▪ Recursos pedagógicos.
9.4	Realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;	Realizada. CEMASP, setor da secretaria que trabalha com a busca ativa.
9.5	Realizar avaliação por meio de exames específicos que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos a partir de 15 anos de idade;	Realizada. Implementação da Avaliação Municipal de Alfabetização na EJA.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2016, e, até o fim da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Nº	Estratégias	Ações da PMM
9.6	Executar ações de atendimento aos estudantes da educação de jovens e adultos por meio de programas de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;	- Programa Municipal Saúde do Escolar; - Programa Saúde na Escola (PSE).
9.7	Assegurar a oferta de educação de jovens e adultos nas etapas de ensino fundamental e médio às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando formação específica dos professores e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;	A Semed Manaus não encaminhou nenhuma ação nesse sentido e nem possui nos relatórios do PMEM.
9.8	Desenvolver e executar projetos inovadores na educação de jovens e adultos com apoio técnico e financeiro dos entes federados que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desse público;	A Semed Manaus não encaminhou nenhuma ação nesse sentido e nem possui nos relatórios do PMEM.
9.9	Estabelecer parceria pública e privada, garantindo a disponibilização de infraestrutura no próprio local de trabalho para promover a compatibilização da jornada laboral dos trabalhadores com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;	A Semed Manaus não encaminhou nenhuma ação nesse sentido e nem possui nos relatórios do PMEM.
9.10	Implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os alunos com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;	A Semed Manaus não encaminhou nenhuma ação nesse sentido e nem possui nos relatórios do PMEM.
9.11	Implementar nas políticas públicas de jovens e adultos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência e a inclusão dos temas geracionais;	- Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo; - Telecentro; - Jogos Noturnos.
9.12	Apoiar ações de educação popular, garantindo recursos e materiais necessários como instrumento de fortalecimento democrático e emancipação humana na educação de jovens e adultos;	A Semed Manaus não encaminhou nenhuma ação nesse sentido e nem possui nos relatórios do PMEM.
9.13	Promover a integração da educação de jovens e adultos e educação popular com políticas públicas de saúde, trabalho, meio ambiente, cultura e lazer, entre outros, na perspectiva da formação integral dos cidadãos;	A Semed Manaus não encaminhou nenhuma ação nesse sentido e nem possui nos relatórios do PMEM.
9.14	Implementar, na modalidade da educação de jovens e adultos, o atendimento do público-alvo da educação especial: pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando a permanência dos alunos nessa modalidade de ensino, o material didático e o acesso a todas as instalações da escola.	Realizada. Resolução n.º 11/2016 do Conselho Municipal de Educação (CME).

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Tendo em vista as poucas ações encaminhadas pela Semed, foram consultadas ações e programas do sítio oficial da Secretaria de Educação de Manaus, onde há um Plano de Governo com 54 metas e 99 ações previstas, e que em 2022 apresentou um resultado de 48% de ações cumpridas, conforme a Figura 9:

Figura 10 - Plano de Governo Semed Manaus



Fonte: sítio da Semed Manaus.

Sobre o item 1, assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria, é o procedimento mais comum entre as 14 estratégias. De fato, a Secretaria, assim como para as demais modalidades, realiza as matrículas conforme calendário, inclusive para a EJA com outras chamadas durante o ano. É uma das ações nesse espaço de tempo para a ampliação da oferta de matrículas, conforme informado via documento pela Semed. É importante frisar que houve a reestruturação do formato de atendimento na modalidade da educação de jovens e adultos, atendendo à Resolução n.º 01 de 2021 CNE/CBE.

Sobre o item 2, realização do minicenso, não foram encaminhadas informações sobre essa estratégia, nem encontradas em relatórios ou planos. A referida estratégia é prevista na LDB, Lei n.º 9.394 de 1996, artigo 5º, parágrafo 1º, inciso I, que estabelece: “§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: I – recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica” (Brasil, 1996).

O INEP realiza o recenseamento anual dos alunos matriculados, no entanto, faz-se necessário recensear os que estão fora do sistema escolar para a criação de políticas educacionais voltadas para o público da EJA. Um exemplo de estudo dessa estratégia é o realizado por Longo e Vieira (2021) no estado de São Paulo, em que

eles mensuram o estoque de pessoas sem educação básica completa e que poderia ser convertido em demanda potencial para a EJA, uma inspiração de pesquisa a ser realizada em Manaus.

Em Manaus foi realizado o estudo intitulado “Censo da educação infantil no Município de Manaus: a pesquisa”, no ano de 2013, como parte do livro *Desafios Amazônicos: Educação Infantil em Manaus*. O referido estudo apresenta uma vertente diferente da apresentada no artigo de Longo e Vieira (2021): mapeou as escolas de educação infantil no município e não a demanda de alunos fora das escolas, porém, com a devida alteração na modalidade e objetivos, percebe-se que é possível realizar a estratégia 2 em Manaus.

Quanto à estratégia 3, é importante enfatizar que o plano de governo da Semed apresenta muitas ações que detalham o público-alvo “educação infantil, anos iniciais e finais, educação integral”, porém, em todo o plano a EJA não é mencionada, e procedimentos que se encaixariam nas estratégias do PMEM ou são ofertados a outras etapas ou não deixam explícito seu público. Isso indica que a secretaria pode estar executando ações sem a devida consideração das diretrizes condicionais pelo Plano Municipal e omitindo ao considerar esse segmento.

No item acerca da educação profissionalizante, a seção de programas e ações do sítio oficial da Secretaria destaca o Projovem Urbano. Consideramos a estratégia contemplada, na qual o público já é alfabetizado, mas busca sua inserção na escola e trabalho. O curso oferece a conclusão do ensino fundamental, treinamento em informática, formação profissional inicial e atividades de participação cidadã.

Outra ação que casa com a referida estratégia é o Movimento Ninguém Fora da Escola (Monifes), ação semestral realizada pela Gerência de Jovens de Adultos (GEJA) em parceria com as Divisões Distritais Zonais. Visa mobilizar as escolas a desenvolverem ações pedagógicas voltadas para o aumento do índice de permanência escolar, bem como a elevação qualitativa na aprendizagem (Manaus, 2023). Nesse tópico, é importante considerar a Reestruturação da Proposta Curricular na EJA considerando o perfil do estudante, em atendimento à legislação e garantindo o acesso e a permanência desse público.

Estratégia 4: a Semed Manaus possui um setor específico que desenvolve o trabalho de busca ativa na rede, os Centros Municipais de Atendimento Sociopsicopedagógico (CEMASPs). Contribuem para a solução das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede Municipal de

Manaus por meio de ações preventivas e intervenções específicas das áreas de psicologia, pedagogia, psicopedagogia, serviço social e fonoaudiologia, com o intuito de promover a permanência e superação das dificuldades de aprendizagem. Entre suas ações desenvolvidas está a busca ativa de alunos infrequentes, as ações preventivas e educativas com os alunos, incluindo os da EJA, e procedimentos de resgate de alunos que têm potencial de abandono (Semed, 2024).

Estratégia 5: implementação da Avaliação Municipal de Alfabetização na EJA, conforme encaminhado pela Semed em cumprimento à Meta 9. É realizada pela própria Gerência de Educação de Jovens e Adultos e aplicada aos alunos da primeira etapa do 1º segmento de forma a mensurar os alunos alfabetizados da rede municipal. Está ainda em fase inicial, sem muitas informações públicas.

Estratégia 6: a secretaria também não se manifestou quanto a uma ação ou política específica para a EJA no que se refere a transporte, merenda e saúde. No entanto, a Semed possui programas universais a todas as etapas:

- a) Programa Municipal Saúde do Escolar e Programa Saúde na Escola (PSE): sua finalidade é contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública municipal de ensino;
- b) Programa Municipal Saúde do Escolar: possui o objetivo de promover a saúde do estudante da rede municipal de ensino por meio de ações educativas, preventivas e curativas nas áreas de saúde geral, oftalmologia e odontologia. Dessa maneira, as ações de saúde geral são desenvolvidas por Agentes de Saúde Escolar (ASE) e têm o papel de promover conscientização sobre a importância da saúde e a necessidade de mudanças de hábitos e comportamentos para uma vida saudável;
- c) Sobre a Merenda Escolar, existe a meta de reforçá-la em 115 escolas municipais, adequando corretamente o cardápio até dezembro de 2024;
- d) Ainda o referido plano possui metas de contratação de transporte escolar e condutores de lancha escolar, de uso da zona ribeirinha de Manaus.

Sobre as estratégias 7, 8, 9, 10, 12 e 13, a Secretaria não encaminhou as ações ou políticas que se adequassem ao PMEM, e nem seus planos foram contemplados. É oportuno reforçar que o referido plano não traz de forma específica em nenhuma premissa ou meta o público da EJA, discorre sobre saúde na escola a partir de exames

clínicos odontológicos, oftalmológicos, entre outros, mas não deixa clara a modalidade a ser atendida. Menciona atividades educacionais, artísticas, culturais, esportivas e de cidadania para 70 unidades de ensino, mais uma vez sem mencionar as etapas a serem atendidas, entre outras ações que não indicam a modalidade contemplada.

Estratégia 11: discorre sobre o acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, programas de valorização. Entre outras ações, pode-se destacar os programas e políticas voltados às tecnologias educacionais: os telecentros são espaços públicos localizados em escolas da rede municipal de ensino, com computadores conectados à internet, que são utilizados como meio de integração entre as instituições públicas e a comunidade (Semed, 2024). Hoje apresentam outra nomenclatura: Centro de Mídias.

O Proinfo tem como objetivo implantar novas tecnologias nas escolas da rede pública de forma descentralizada, em parceria com os estados e municípios: “disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas de Ensino Fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal” (Basniak; Soares, 2016, p. 202).

A Semed possui uma equipe de multiplicadores especialistas em informática educativa, assessorados por um grupo de suporte técnico e administrativo que capacita professores, pedagogos e diretores nas escolas que possuem laboratório de informática (Manaus, 2023).

Ainda, a estratégia 11 possui os jogos escolares municipais “Municipíadas Noturnas” (Figura 11). A ação esportiva tem o intuito de colaborar na formação educacional esportiva dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de proporcionar vivências lúdicas e humanizadas de competição esportiva entre os alunos do período noturno (Manaus, 2023), uma forma de fomentar a permanência dos alunos da EJA. O Plano de Governo traz outras ações recreativas e culturais para as quais não indica a modalidade contemplada.

Figura 11 - Jogos noturnos



Fonte: Semed Manaus.

Estratégia 14: como enfatizado no Quadro 20, é regida pela Resolução n.º 11/2016 do Conselho Municipal de Educação (CME), que institui novos procedimentos e orientações para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus. O documento discorre sobre o público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva: matrículas, serviços e atendimentos especializados sobre a EJA, destaca:

§ 1º A Rede Pública Municipal de Ensino deverá criar turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com no máximo 15 estudantes no período diurno, para propiciar a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, com idade acima de 15 anos, ampliando as oportunidades de escolarização e formação para inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social (Resolução n.º 011/CME/2016).

Alguns números informados pela Semed sobre a educação especial no relatório de monitoramento 2020 são:

- a) 1 Escola Especial;
- b) 25 Classes Especiais;
- c) 27 Salas de Recursos;
- d) 45 Salas de Recursos Multifuncionais;
- e) 17 Salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com alunos especiais em idade acima de 17 anos.

A Secretaria, além das salas de aulas regulares, onde os alunos especiais de EJA são matriculados, possui o Complexo Municipal de Educação Especial André

Vidal de Araújo. Esse complexo abriga o Centro de Educação Especial responsável por organizar, planejar e implementar iniciativas focadas no atendimento dos alunos com necessidades especiais de Manaus.

Dentro desse complexo, encontra-se uma escola especializada que acolhe tanto estudantes de EJA quanto aqueles dos anos iniciais do ensino fundamental, garantindo assim uma abordagem educacional inclusiva e adaptada às diversas necessidades de aprendizagem.

Alcançar as metas do PMEM é um trabalho árduo de organização, planejamento e execução de ações e políticas públicas que garantam o direito à educação, e, no caso da EJA, daqueles que não tiveram acesso na idade própria. Dentre os vários desafios da meta referente ao analfabetismo há as dificuldades históricas.

Dados oficiais demonstram que o acesso escolar do público de seis a 14 anos possui um percentual de 96,3% (PNAD/IBGE, 2022). Apesar do retrocesso desse público pós-pandemia, é perceptível que grande parte dos investimentos vão para o ensino regular, conforme verificado no Gráfico 14, com os valores empenhados para a EJA Manaus bem aquém dos recursos das outras modalidades. O plano de governo da Secretaria de Educação de Manaus evidencia essa prerrogativa e cita várias metas para o ensino fundamental anos iniciais e finais. Contudo, a EJA não é mencionada em nenhuma ação.

O PMEM 2015-2015 possui 14 estratégias, dessas, e a partir das análises realizadas, sete não tiveram ações evidenciadas, mesmo quando solicitamos junto aos setores responsáveis. Algumas estratégias possuem ações universais, ou seja, contemplam todas as modalidades, como os programas de transporte e merenda escolar. No entanto, o plano de governo, além de não citar a EJA, apresenta ações que não indicam a modalidade e que poderiam ser encaixadas nas estratégias da Meta 9. Sobre o cumprimento do plano, o trecho abaixo faz importantes ponderações:

O governo federal, por meio do Ministério da Educação e de outros órgãos, precisa ter um papel ativo na indução de políticas de EJA, sendo propositivo em diálogo com a sociedade civil e secretarias estaduais e municipais. [...] Evitando repetir equívocos do passado, convém que tal política não seja movida pelo imediatismo e voluntarismo das campanhas, mas assente bases sólidas para a crescente elevação da escolaridade e qualificação profissional da população [...] As Metas 8, 9 e 10 do Plano Nacional de Educação oferecem adequado direcionamento para tais políticas, em especial as respectivas Estratégias, que atentam para as distintas necessidades e condições de aprendizagem dos subgrupos geracionais e das populações do

campo e das cidades, dos povos indígenas e afrodescendentes, das pessoas com deficiência e aquelas em privação de liberdade. Contudo, para que tais diretrizes gerais sejam traduzidas em programas e ações efetivas, é necessário que o monitoramento do Plano realizado pelo INEP incorpore indicadores para todas as Estratégias e não apenas as metas gerais (Movimento pela Base, 2022, p. 49-50).

Diante da análise das 14 estratégias do PMEM, fica evidente a “invisibilidade” da modalidade EJA nos documentos oficiais da Secretaria, pelo menos naqueles em que há transparência com o público. Nos relatórios de monitoramento, a parte da Meta 9 não apresenta ações nem dados sobre o analfabetismo funcional, além de estar em atraso. O último foi publicado em 2020 e é referente aos dados de 2019. Assim, fica o entendimento de que a Semed realiza ações e procedimentos aleatórios e não se atenta para as estratégias que solicitam a meta do PMEM e lacunas das informações nos relatórios.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou o cenário da Educação de Jovens e Adultos no município de Manaus à luz da Meta 9 do PMEM 2015-2025 em reconhecimento a essa modalidade como direito público subjetivo, assim como determina a Constituição Federal de 1988. A pesquisa teve como objetivo geral analisar as políticas de acesso e permanência efetivadas na rede municipal de Manaus – AM como garantia do direito à EJA.

Para o alcance desse objetivo geral foram estabelecidos três objetivos específicos: identificar as Políticas Públicas educacionais do município de Manaus que assegurem o direito à educação quanto ao acesso e permanência dos estudantes da EJA, constatar as estratégias efetivadas da Meta 9 do PMEM 2015-2025 como garantia do direito à educação e verificar os indicadores de acesso e permanência da EJA no município de Manaus, observando os índices de escolarização da população jovem e adulta.

A pesquisa delimitou o campo de análise à primeira fase da EJA, por ser a etapa inicial dessa modalidade e contemplar a meta estudada, no período de 2019 a 2022. Esse espaço de tempo refere-se a antes e durante a pandemia da Covid-19 e após o retorno dos alunos às aulas presenciais.

Historicamente, o Brasil apresentou dificuldades em todo o seu processo educacional. Com a EJA, as adversidades foram maiores, devido à diversidade do público acolhido. Apenas duas constituições a citaram. As primeiras escolas noturnas surgiram no império, no entanto, ações mais significativas surgiram apenas no século XX, quando o país ainda apresentava um alto nível de analfabetismo. Nosso país possui traços históricos da exclusão em seu sistema de educação. Mesmo com a expansão da educação, a desigualdade foi perceptível tanto nos estados quanto em questões raciais, de gênero e modalidade de ensino.

Inúmeros aportes legais foram realizados com o objetivo de garantir o direito à educação de jovens e adultos, porém, no campo das políticas públicas, poucas foram concretizadas, por falta de financiamento e de interesse governamentais, que realizavam políticas de governo e não estatais e assim não tinham continuidade.

É necessário resgatar a problemática da pesquisa: quais políticas públicas de educação foram ou estão sendo efetivadas na rede municipal de Manaus, tendo como referência a Meta 9 do PMEM com suas respectivas estratégias? Ficou evidenciado

tanto no Relatório Anual de Monitoramento e Avaliação quanto nas informações encaminhadas pela secretaria de educação que poucas ações foram realizadas, das quais sete se encaixavam nas estratégias propostas pela meta, ou seja, 50% das estratégias solicitadas no plano para essa meta não foram realizadas.

Em continuidade às questões norteadoras, uma derivação da problemática apresentada: quais estratégias foram efetivadas como garantia do direito à educação de Jovens e Adultos? Quais políticas públicas foram efetivadas a partir da implementação do Plano Municipal de Manaus como garantia do direito à educação de jovens e adultos?

Como dito anteriormente, foram sete estratégias realizadas das 14 existentes, algumas ações em fase inicial, como a avaliação para mensurar o nível de alfabetização da primeira etapa. Teremos resultados mais consolidados no plano municipal seguinte, uma ação resultante da estratégia 5 que se já estruturada também poderia apoiar em ações sobre o analfabetismo funcional que o Relatório de Monitoramento não informa.

Realizar atendimentos para programas de transporte, alimentação e saúde não foi sinalizado como dificuldade por parte da Secretaria de Educação, mesmo com os recursos do governo federal até o ano de 2022 limitados. Sabemos que na EJA 1º segmento, a prefeitura é a responsável por essa etapa. Todavia, a assistência financeira oriunda do governo federal desempenha papel fundamental. O transporte, especialmente na zona rural, faz-se indispensável para viabilizar o acesso às escolas.

As mobilizações para a permanência do aluno da Semed Manaus são realizadas e incentivadas pelo Monifes, movimento de reflexão e ações para que os alunos não abandonem as aulas, de forma que é ação central para EJA. Somado à busca ativa que muitas vezes a escola realiza, sem sucesso, solicita acompanhamento do CEMASP, que atende alunos com menos de 18 anos, após essa idade, adultos que muitas vezes já estão inseridos no mercado de trabalho e representam um segmento significativo entre os alunos de potencial abandono não recebem esse tipo de acompanhamento.

É relevante destacar a Reestruturação da Proposta Curricular na EJA, que considerou o formato de atendimento em cumprimento à Resolução n.º 01 de 2021 CNE/CBE e adotou um currículo flexível. O 1º segmento passou a ter duração de dois anos, cada etapa semestral, o que se tornou um incentivo à finalização desse segmento mais rápida por parte dos alunos.

Só foi possível chegar a esses dados após recorrer a outras fontes, uma vez que os dois relatórios analisados não apresentavam ações e nem dados do analfabetismo funcional de Manaus. Foram somadas as informações do Plano de Governo da Semed Manaus e ações da Secretaria que constam no sítio oficial da prefeitura, porém, não foram encontradas informações sobre o analfabetismo funcional em nenhuma das fontes. A invisibilidade dessa modalidade é perceptível diante das outras etapas de ensino.

Após essas análises, observamos que no Plano de Governo da Semed Manaus não existem ações específicas para a EJA e falta alinhamento das ações executadas com o Plano Municipal. Quanto à elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%, proposta até 2016, foi alcançada conforme relatório de 2019. Manaus, em 2022, apresentava 98% de alfabetização de sua população.

Contudo, a erradicação do analfabetismo provavelmente não será alcançada até o fim desse plano, analfabetismo que apresentou em Manaus no ano de 2022 o seguinte perfil: 43 mil habitantes, a maioria mulheres e da faixa etária predominante de 60 anos ou mais. Quanto ao analfabetismo funcional, a falta de dados concretos, conforme evidenciado pela ausência de informações específicas no relatório de monitoramento, dificulta a avaliação da extensão do problema e a implementação de políticas públicas para minimizá-lo.

Sobre a categoria acesso e permanência, os dados discutidos na pesquisa revelam o cenário desses dois elementos na cidade de Manaus, que possui 56 unidades de ensino sob a jurisdição da prefeitura com EJA 1º segmento. De 2019 a 2022, houve um decréscimo de 24,99% nas matrículas dessa etapa de ensino, devido à pandemia da Covid-19 e à retração do financiamento, comprometendo o desenvolvimento e a continuação de políticas públicas. Contribuiu também para que o abandono permanecesse com índices altos.

Em contraste, o ensino fundamental regular demonstra avanços rumo à sua universalização, destacando uma disparidade marcante entre as duas modalidades educacionais tanto na matrícula quanto no abandono. A EJA em Manaus apresentou, em 2022, 8,93% de abandono.

Ficou evidenciado, tanto no Relatório de Monitoramento quanto no Plano de Governo da Secretaria e nas ações publicadas no sítio oficial da prefeitura de Manaus, que os anos iniciais e finais do ensino regular são mais assistidos com ações e políticas públicas. É o eixo dos principais indicadores educacionais do país e há o

pensamento de que essa etapa é a base para o desenvolvimento socioeconômico do país. Quanto à EJA, erroneamente a entendem como algo que não necessitaria de tanto investimento, com grande parte dos alunos já adultos e que teriam encontrado alguma função profissional.

Entretanto, para além da percepção de resultados e do fator econômico, a percepção que a sociedade tem dessa modalidade contribui para a negligência dos governos. Lucena (2019), em entrevista à Maria Clara Di Pierro, pontuou essa discussão ao sinalizar que a sociedade brasileira avançou muito em sua consciência do direito à educação na infância e na adolescência, mas que isso não ocorreu com os adultos e idosos.

Além disso, a autora cita os ataques simbólicos ao educador mais reconhecido na alfabetização de jovens e adultos, Paulo Freire. A forma como parte da população e do governo anterior criticavam e criticam o método desenvolvido pelo teórico dificulta mais essa consciência por parte da população.

Nesta pesquisa, ficou evidente essa percepção: desde as primeiras constituições que em menor ou maior grau discorriam sobre o direito à educação, mas na grande maioria para crianças e adolescentes, a educação após essa idade era esquecida, até que foi considerada como direito público subjetivo na CF de 1988, assim como as demais etapas da educação básica.

Para além das legislações e do cumprimento da prerrogativa constitucional de acesso e permanência dessa modalidade, a evolução desse direito teve e ainda tem que ser compreendida por parte das redes de ensino como o desenvolvimento de uma educação emancipatória, que leve em consideração os conhecimentos adquiridos pelo aluno. O pleno exercício da cidadania ainda é um desafio em Manaus.

Salienta-se que esta pesquisa oferece base para futuras investigações que podem aprofundar e expandi-la, a fim de fomentar um debate mais robusto acerca dessa modalidade de ensino frequentemente marginalizada no contexto educacional brasileiro. Esse é o caso principalmente em cidades da Região Norte, que apresentam altas taxas de analfabetismo absoluto e funcional e poucas produções acadêmicas nessa linha.

Pode-se dizer que o Brasil possui baixo desempenho nos indicadores educacionais e apresenta muitas dificuldades históricas que colaboram para esses resultados. São ainda mais acentuadas na Região Norte, onde o caminhar é mais adverso, e a EJA, uma modalidade marginalizada no sistema educacional, evidencia

o quão desafiadora foi esta investigação.

É nesse contexto que reside a importância desta pesquisa: revela o cenário dessa etapa de ensino na capital de um estado periférico do país, voltada para uma área social negligenciada pelos governos e uma modalidade de ensino excluída. É um estudo que visa contribuir para mudanças de paradigma e fomentar discussões.

Por fim, o estudo evidenciou que o país, apesar das legislações presentes, ainda não alcançou os preceitos constitucionais do direito da educação a todos. Aqui destacado o público da EJA, de 15 anos e mais, em Manaus, nota-se que a prioridade governamental está concentrada nos alunos crianças e adolescentes do fundamental regular. Quanto à Meta 9 do PMEM, não serão alcançados os indicadores de erradicação do analfabetismo absoluto nem a redução do analfabetismo funcional.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. Constituição (1989). **Constituição do Estado do Amazonas**. Manaus: ALEAM, 1989. Disponível em: <https://www.aleam.gov.br/wp-content/uploads/2023/07/Constituicaodo-Estado-do-A Amazonas.pdf>. Acesso: 26 out 2023.
- AMAZONAS. **Plano Estadual de Educação do Amazonas PEE-AM**: uma construção da Sociedade. Manaus: Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, Conselho Estadual de Educação, 2008.
- AMAZONAS. **Relatório anual de monitoramento e avaliação do plano estadual de educação do Amazonas** (PEE/AM -2019). Manaus: Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino, 2019.
- AMAZONAS. **Projeto Básico Igarité**. Manaus: Seduc, 2011/2012.
- AMAZONAS. **Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos Presencial com Mediação Tecnológica do Centro de Mídias de Educação do Estado do Amazonas**. Manaus: Seduc, 2014.
- ANAIS DA 22ª SEMANA DE MOBILIZAÇÃO CIENTÍFICA - SEMOC. **Políticas públicas da EJA**: Políticas públicas da EJA: um processo reflexivo sobre o chão da escola [...]. Salvador; UCSAL, 2019. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/handle/prefix/1332>. Acesso em: 21 mar. 2024.
- ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Discurso proferido na sessão 5 de outubro de 1988 no DANC de 5 de outubro de 1988**. Brasília: Câmara dos Deputados, Departamento de mar. Taquigrafia, 1988. p. 14.380-14.382. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/25-anos-da-constituicao-de-1988/constituente-1987-1988/pdf/Ulysses%20Guimaraes%20-%20DISCURSO%20%20REVISADO.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.
- ANDRADE, C. P. *et al.* Educação de Jovens e Adultos em contexto de privação de liberdade: Análise de narrativas de um sujeito-educando. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 10, p. 378-393, 2019.
- ARAÚJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educ. Rev.**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2023.
- ARAÚJO, G. C. de; CASSINII, S. A. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. **Rev. bras. Estud. pedagog**, Brasília, ano 250, v. 98, p. 561-579, 2017.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 19-50.

AZEVEDO, D. Revisão de Literatura, Referencial Teórico, Fundamentação Teórica e Framework Conceitual em Pesquisa – diferenças e propósitos. **Working paper**, 2016. Disponível em: <https://unisinis.academia.edu/DeborahAzevedo/Papers>. Acesso em: 8 abr. 2022.

AZEVEDO, J. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

AZEVEDO, J. Novas configurações institucionais e as políticas educativas: problematizando uma agenda de pesquisa. **Reunião Anual da Anped**, Caxambu, n. 24, 2001.

BAIBICH, T. M. **Os Flintstones e o preconceito na escola**. Revista Educar, n. 19. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

BARBOSA, C. S.; SILVA, J. L. da; SOUZA, J. C. L. de. Desafios do tempo presente na escolarização de Jovens, Adultos e Idosos: Agenda para a nova década. **Rev. Tempos Espaços Educ.**, v. 13, n. 32, p. 1-18, 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.

BASNIAK, M. I.; SOARES, M. T. C. O PROINFO e a disseminação da Tecnologia Educacional no Brasil. **Educação Unisinos**, v. 20, n. 2, p. 201-214, 2016.

BATISTA, S. D.; SOUZA, A. M.; OLIVEIRA, J. M. da S. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, UNIUBE, Uberaba/MG, 2009.

BECKER, E. L. S.; KELLER, L. K. A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **EJA em Debate**, Santa Catarina, n. 15, p. 1-30, 2020.

BEISIEGEL, C. de R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **XIX Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, n. 4, p. 26-34, 1997.

BELEZA, J. O.; NOGUEIRA, E. M. L. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**, ano 4, v. IV, n. 2, p. 107-126, 2020.

BELIZARIO, M. R. de J.; PINHEIRO, M. das G. S. P. Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos (2010-2014): desafios à expansão nas escolas públicas estaduais do Amazonas. **Revista COCAR**, Belém, v. 12, n. 24, p. 395-420, 2018.

BERINGUY, A. Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar. **Agência IBGE Notícias**, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/28286-necessidade-de-trabalhar-e-desinteresse-sao-principais-motivos-para-abandono-escolar> Acesso em: 23 mar. 2023.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**: 1909. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONETI, L. W. As políticas públicas no contexto do capitalismo globalizado: da razão moderna à insurgência de processos e agentes sociais novos. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, n. 5, p. 17-28, dez. 2012.

BOTO, C. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 1996.

BRAGA, A. C.; MAZZEU, F. J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **RPGE - Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 1, p. 24-46, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986/6590>. Acesso em: 5 nov. 2023.

BRAGANÇA, L. P. de O. **Por que o Brasil é um País Atrasado?** O que fazer para entrarmos de vez no século XXI. 3. ed. São Paulo: Maquinaria Studio, 2021.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 24 de fevereiro de 1821. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1821. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 31 mar. 2022.

BRASIL. **Recenseamento geral do Império em 1872**: lista de família. Rio de Janeiro: Diretoria Geral de Estatística, 1872.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1934. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1937. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1937. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1946. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm. Acesso em: 6 abr. 2022.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1961. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm. Acesso em: 9 abr. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm. Acesso em: 6 abr. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm. Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67EMC69.htm. Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL.. **Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. **PLANFOR**: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Políticas Públicas de Emprego, 2001.

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). Parecer CEB11/2000 – Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-133.

BRASIL. Recursos do transporte escolar e EJA estão disponíveis. **Ministério da Educação**, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/214-noticias/296700251/4712-sp-1216697164?Itemid=164>. Acesso em: 3 jan. 2023.

BRASIL. **Censo Escolar de 2008**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Ministério da Educação**, 2009.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2001-2010. **PNE, MEC**, 2011. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 abr. 2022.

BRASIL. **III Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/legislacao. Acesso em: 9 abr. 2022.

BRASIL. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnae>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Constituição 30 anos: As Constituições Brasileiras de 1824 a 1988, 2018. **Portal STF**, 2018. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=391696>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Lei n.º 14.113, de 11 de dezembro 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; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Resolução n.º 01/2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Constituições brasileiras**. Brasília: Senado Federal, 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras>. Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009 (Alterada pela Resolução nº 22, de 7 de junho de 2013). **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2009/resolucao-cd-fnde-no-51-de-16-de-setembro-de-2009-alterada-pela-resolucao-no-22-de-7-de-junho-de-2013>. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRUNO, C. R. C. Educação de pessoas jovens ou adultas. *In*: ANPED SUL, 10. **Anais...** Florianópolis: ANPED, 2014.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. 8º Balanço anual do Plano Nacional de Educação (PNE). **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, 2022. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-pne-2022/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CARCAIOLI, G. F. Educação de Jovens e Adultos no campo: Da extensão universitária às políticas públicas. **Extensio: R. Eletr. de Extensão**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 45-63, 2018.

CARLA, M. Governo reduz investimento na EJA e deixa modalidade com os dias contados. **SINPRODF**, 2020. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/governo-reduz-investimento-na-eja-e-deixa-modalidade-com-os-dias-contados/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHILANTE, E. F. N.; NOMA, A. K. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da educação de jovens e adultos no Brasil? **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. esp., p. 225- 237, maio 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Plataforma Sucupira. **Capes**, 2023. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 11 maio 2023.

CRISTALDO, Heloisa. Censo Escolar 2020 aponta redução de matrículas no ensino básico. **Agência Brasil**, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico>. Acesso em: 23 fev. 2023.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 292-303, maio/ago. 2008.

CURY, C. R. J. A Educação como desafio na ordem jurídica. *In*: LOPES, E. M. T.; FILHO; L. M. F.; VEIGA, C. G. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CURY, C. R. Educação, Direito de Todos e o Bicentenário da Independência. **Cadernos de História da Educação**, Minas Gerais, v. 21, p. 1-27, 2022.

DI PIERRO, M. C. de. Balanço e desafios das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *In*: SOARES, L. *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

DUARTE, C. S. A Educação como um direito fundamental de natureza social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 691-713, 2007.

DUARTE, D. **Manaus**: entre o passado e o presente. Manaus: Mídia ponto com, 2009.

FEITOZA, R. **Movimento de Educação de Pessoas Jovens e Adultas na perspectiva da Educação Popular no Amazonas**: matrizes históricas, marcos conceituais e impactos políticos. 2008. Projeto de Pesquisa (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, 2008.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, I. S. da S.; LOBÃO, M. S. P.; FREITAS, R. G. de A. Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal: de um entrelace histórico a uma ação contemporânea. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 230-248, 2022.

FERRARO, A. R. Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 813-835, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/214>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FIALHO, E. A.; REIS, A. G. **Gestão Educacional na educação de jovens e adultos**. Manaus: UNED/CEFET-AM, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/tcc_gestao.pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

FREIRE, P. O Homem e sua experiência/Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREITAS, A. V.; PIRES, C. M. C. Estado da Arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 637-654, 2015.

FREITAS, Danielli Xavier. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **JusBrasil**, 2015. Disponível em: <https://daniellixavierfreitas.jusbrasil.com.br/artigos/144779190/o-direito-a-educacao-nas-constituicoes-brasileiras>. Acesso em: 14 ago. 2022.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Mapa da Riqueza no Brasil. **FGV**, 2020. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/ranking/TOP_Capitais2020.htm. Acesso em: 29 jul. 2023.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien: Unicef, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 13 ago. 2022.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

GALVÃO, A. M. de O.; SOARES, L. Uma História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: BASTOS, M. H. C.; STEPHANOU, M. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** – v. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 257-277.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <http://ref.scielo.org/2hdkrw>. Acesso em: 3 jan. 2023.

HICKENBICK, C.; RAMOS, E. E. de L.; ROSA, P. Educação e dignidade humana – intersecção de caminhos. **Revista Pensamiento Actual**, Costa Rica, v. 17, n. 28, p. 186-196, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://homol.forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/151616/270090/mapa-do-analfabetismo-no-brasil-1.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PIB per capita**: IBGE, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA, 2020. Brasília: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/manaus.html>. Acesso em: 5 nov. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar. **INEP**, 1998. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar/21206. Acesso em: 29 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Brasília: INEP, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Taxas de rendimento escolar**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar-1>. Acesso em: 29 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb 2021**. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 29 jul. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo escolar. **INEP**, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 29 jul. 2023. JACCOUD, L. Programa Bolsa Família: proteção social e combate à pobreza no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, p. 291-307, 2013.

JULIÃO, E. F.; BEIRAL, H. J. V.; FERRARI, G. M. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da Constituição e da LDB. **Poiésis**, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40-57, 2017.

JUNIOR, R. C.; DI PIERRO, M. C.; GIROTTO, E. D. A política paulistana de EJA: Territórios e desigualdades. **Estud. Aval. Educ**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454-484, 2019.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 2, p. 243-247, 2015.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, 2006.

LAZARETTI, L. R. **Ensaio em Economia da Educação**: Evidências a partir da criação de escolas, da seleção de alunos e da multisseriação de turmas. 2021. 131f. Tese (Doutorado em Economia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

LEITE, F. R.; CADEI, M. M. S. Analfabetismo funcional: uma realidade preocupante. **Revista Científica do Instituto Ideia**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 1, p. 13-19, set. 2016.

LEITE, S. F. **O Direito à Educação Básica para Jovens e Adultos da Modalidade EJA no Brasil**: Um resgate histórico e legal. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

LEITE, S. F. As contribuições de Paulo Freire na experiência do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS. **E-Mosaicos**, v. 6, n. 13, p. 126-141, 2017.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, F. V. et al. Educação não presencial na EJA do Paraná em tempos de pandemia: uma proposta possível? **Interacções**, v. 16, n. 54, p. 106-125, 2020.

LIMA, M. do P. S. R. de. **A Representação Social de Escola para Alunos e Alunas da EJA** – Educação de Jovens e Adultos – De Uma Escola Estadual que Oferece esta Modalidade de Ensino. Manaus: UFAM, 2008.

LONGO, F. V.; VIEIRA, J. M. Estimativa do estoque da população apta a demandar por educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo em 1995 e 2015. **R. bras. Est. Pop.**, Campinas, v. 38, p. 1-19, 2021.

LUCENA, V. Falta de recursos é a marca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **AUN - Agência Universitária de Notícias USP**, 12 dez. 2019. Disponível em: <https://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2019/12/12/falta-de-recursos-e-a-marca-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil/>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MACHADO, A. Análise de Conteúdo da Bardin em três etapas simples. **Acadêmica**, 21 de jan. de 2020. Disponível em: <https://www.academicapesquisa.com.br/post/an%C3%A1lise-de-conte%C3%BAdo-da-bardin-em-tr%C3%AAs-etapas-simples>. Acesso em: 22 maio 2022.

MACHADO, C.; GANZELI, P. Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 49-63, 2018.

MACHADO, M. M. Círculos de cultura e EJA: presença de Paulo Freire na educação de trabalhadoras. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, p. 1-19, 2021.

MANAUS. **Lei n.º 2000, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Manaus e dá outras providências. Manaus. 2015. Disponível: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2015/200/2000/lei-ordinaria-n-2000-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-manaus-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MANAUS. **IV COMED** – Relatório Final. Manaus: Semed, 2013.

MANAUS. **Indicadores de Manaus**. Manaus: Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SEDECTI), 2019. Disponível em: <http://cloud.prod.am.gov.br/index.php/s/KjPH24HgZatqTDE/download>. Acesso em: 22 mar. 2022.

MANAUS. **Proposta Pedagógica para Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus**. Manaus: Semed, 2022.

MANAUS. Prefeitura de Manaus. **Semed**, 2023. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/semed/>. Acesso em: 20 out. 2023.

MANTOVANI, A. M.; CARVALHO, A. dos S. O trabalho infantil e a educação de jovens e adultos na perspectiva de adultos trabalhadores. **Roteiro**, Joaçaba, p. 377-398, 2018.

MARASCHIN, M. S.; FERREIRA, L. S. A Política de Educação de Adultos integrada à Educação Profissional no Brasil: das políticas às práticas. **Holos**, ano 36, v. 3, p. 1-15, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARIANO, C. M. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, jan./abr. 2017.

MARQUEZ, N. A. G.; GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MATTOS, C. L. G. de; ALMEIDA, S. M. de; CASTRO, P. A. de. Educação e vulnerabilidade: um estudo etnográfico com jovens e mulheres em privação de liberdade. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 32-55, maio 2013. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 23 set. 2023.

MAURÍCIO, S. S. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 43-63, 2020.

MEDEIROS, A. F. de. A alfabetização de jovens e adultos no PEE/AM (2015-2025). **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 1, p. 438-455, 2022.

MELLO, G. N. Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas. **Movimento pela Base**, 2014. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp>. Acesso em: 4 mar. 2023.

MIRANDA, A. dos A. S. de. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas**. 2. ed. rev. ampl. Manaus: EDUA, 2012.

MIRANDA, F. C. P. **Comentários à Constituição de 1946**. v. 4. Rio de Janeiro: Henrique Cahen Editor, 1947.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Orgs.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

MORETTI, I. Estado da arte: confira o significado, como usar e exemplos. **Via Carreira**, 2021. Disponível em: <https://viacarreira.com/estado-da-arte/>. Acesso em: 21 maio 2022.

MOURA, M. G. C. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.

MOVIMENTO PELA BASE. Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA. **Observatório**, 2022. Disponível em: observatorio.movimentopelabase.org.br Acesso em: 20 dez. 2022.

NASCIMENTO, Á. de S.; CASSAB, M. Os Educandos da EJA e suas Leituras sobre a Disciplina Escolar Biologia: Provocativas Necessárias para Pensar o Currículo e a Pesquisa na Área da Educação Científica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, p. 1-24, 2021.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, A. M. de. **O Projeto de educação em tempo integral no estado do Amazonas e o direito à educação**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

OLIVEIRA, E. de et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003.

OLIVEIRA, É. M. R. de. **Educação de jovens e adultos**: Políticas de acesso e permanência na SEMED-Bragança. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, 2018.

OLIVEIRA, M. O. de M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, R. P. de. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à Educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. C. DE. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 21 jan. 2023.

ONOFRE, E. M. C.; FERNANDES, J. R.; GODINHO, A. C. F. EJA em contextos de privação de liberdade: desafios e brechas à Educação Popular. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 465-474, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **ONU**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. **UN BR**, 2020 Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 13 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: Unesco, Consed, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (Unesco). **VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI)**. Belém: Unesco, 2009.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 2005.

PEREIRA, T. V.; OLIVEIRA, R. A. A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estud. Aval. Educ**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, 2018.

PEREIRA, U. A.; ALEIXO, N. C. R. Os resíduos sólidos urbanos como condicionante de doenças na cidade de Manaus - AM. **Revista Geonorte**, v. 9, n. 31, p. 32-53, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324240149_OS_RESIDUOS_SOLIDOS_URBANOS_COMO_CONDICIONANTE_DE_DOENCAS_NA_CIDADE_DE_MANAUS_-_AM/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6Ii9kaXJlY3QiLCJwYWdlIjoiX2RpcmVjdCJ9fQ. Acesso em: 17 mar. 2023.

PERES, M. A. de C. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Revista Sociedade e Estado**, v. 26, n. 3, p. 631-661, 2011.

PINHEIRO, M. das G. S. P.; SANTOS, J. N. Educação Escolar Indígena nos Planos de Educação: PNE (2014 – 2024) e PME – Manaus (2015-2025): avanços, permanências e desafios. **Revista Amazônida**, ano 1, n. 1, p. 82-95, 2016.

PROFUTURO. Você sabe o que é a Declaração de Incheon? **ProFuturo**, 2017. Disponível em: <https://profuturo.education/pt-br/noticias/voce-sabe-o-que-e-a-declaracao-de-incheon/>. Acesso em: 13 ago. 2022.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2010**. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3211/321131081012.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2023.

RIBEIRO, A. C. *et al.* Educação de adultos (EJA): Capital cultural e percepções sobre a escola na Amazônia amapaense. **Teias**, v. 18, n. 51, p. 189-209, 2017.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, set./dez. p. 37-50, 2006.

SAMPAIO, C. E. M.; HIZIM, L. A. A Educação de Jovens e Adultos e sua imbricação com o ensino regular. **RBEP**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 271-298, 2022.

SANT’ANNA, S. M. L. Perspectivas da educação de jovens e adultos no sistema prisional. **Diálogo**, Canoas, n. 35, p. 37-44, ago. 2017.

SANTOS, D. D. dos; ALMEIDA, N. F. de. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) como política pública no município de São Paulo (SP): Uma revisão bibliográfica. **E-Mosaicos**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 3-14, 2020.

SANTOS, S. A. Implicações da reforma do Estado para as políticas de formação de professores nos cursos de pedagogia. In: Simpósio Internacional: O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente, 4., 2008, Uberlândia. **Anais [...]** Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 1-14.

SANTOS, S. S.; AMORIM, A. POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA: Políticas públicas da EJA: um processo reflexivo sobre o chão da escola. In: SEMANA DE MOBILIZAÇÃO CIENTÍFICA, 22. **Anais...** Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2019. Disponível em: <https://ri.ucsal.br/server/api/core/bitstreams/8a486cb3-4fad-427c-8438-a8193ee0f249/content>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, Ano 1, n. 1, 2009.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, G.; BARBOSA, R. P.; QUIRINO, S. R. (Orgs.). **Educação, pobreza e desigualdade social** – a escola e o direito à educação. Curitiba: Appris, 2020.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLAR (SEDUC). Amazonas tem mais de 46 mil vagas para novos alunos da educação de jovens e adultos em 2023. **Seduc**, 2023. Disponível em: <https://antigo.seduc.am.gov.br/amazonas-tem-mais-de-46-mil-vagas-para-novos-alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-em-2023/>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED). 2023. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/semед/>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED). CEMAPS. **Semed**, 2024. Disponível em: <https://www.manaus.am.gov.br/semmed/cemasps/>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SENADO FEDERAL. Constituições brasileiras. **Senado Notícias**, 2022. Disponível: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras>. Acesso: 13 ago. 2022.

SILVA, A. M. Educação rural. In: SILVA, E. B. (Org.). **A educação básica pós-LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.

SILVA, A. P. da. **O direito à educação de jovens e adultos**: da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora. 2017. 152f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/19808/2/Adriana%20Pereira%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 5 maio 2023.

SILVA, E.; MENEZES, E. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, F. A. O. R.; SOARES, L.. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e227768, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X9mpwhGCB4Rf95X89bVshYB/>. Acesso em: 5 maio 2023.

SILVA, J. C. J. Análise histórica das Constituições brasileiras. **Ponto-e-vírgula**, São Paulo, n. 10, p. 217-244, 2011.

SILVEIRA, J. B. da *et al.* **Lutas e conquistas da EJA**: discussões acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos: Contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos. Rio Grande do Sul: Coleção Cadernos pedagógicos da EaD, 2023.

SLONGO, I. I. P. **A produção acadêmica em ensino de biologia**: um estudo a partir de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC, 2004.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: MEC, INEP, COMPED, 2000. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, ano 2, v. 22, p. 668-681, 2018.

SOUZA, K. C. D. de; VIEIRA, M. C. Narrativas e Direitos Humanos: Da (in)visibilidade das ruas para o empoderamento na Educação de Jovens e Adultos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 212-230, 2021.

SOUZA, T. Z. de; CHAVES, F. G. Educação de jovens e adultos: uma abordagem metodológica para a humanização. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 129-145, 2019.

TALAMONE, R. O papel da Constituição e os desafios para a sua efetividade. **Jornal da USP**, 2019. Disponível em: https://jornal.usp.br/radio-usp/em-dia-com-o-direito_16-10o-papel-da-constituicao-e-os-desafios-para-a-sua-efetividade/. Acesso em: 11 ago. 2022.

TEIXEIRA, A. S. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

TEIXEIRA, A. Educação é um direito. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

TEIXEIRA, C. R. O “estado da arte”: a concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do programa de pós-graduação em educação: currículo (1975- 2000). **Cadernos de Pós-Graduação: educação**, v. 5 n. 1, p. 59-66, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=cadernosdepos&page=article&op=view&path%5B%5D=1845>. Acesso em: 10 maio 2023.

TEODORO, E. C.; SANTOS, S. A. dos. Os estudantes da educação de jovens e adultos: um olhar sobre suas condições de estudo e trabalho. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 16-33, 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Panorama da educação básica**. Estados: Amazonas, 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/01/panorama-amazonas-2023.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.

VENTURA, J. V.; RUMMERT, S. Educação de Jovens e Adultos: direito ainda mais em risco em tempo de pandemia. **Youtube**, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IPoJW4iTlfo_. Acesso em: 20 fev. 2023.

VESPÚCIO, C. R.; TEIXEIRA, D. de V. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Jus**, 9 out. 2014. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/29732/o-direito-a-educacao-nas-constituicoes-brasileiras>. Acesso em: 28 ago. 2023.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista brasileira estudos pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, 2007.

WONSIK, E. C. **A valorização e a precarização do trabalho docente**: um estudo de políticas públicas a partir de 1990. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA

2023.18000.18125.8.010009 (VOLUME 1) - 2023.18000.18001.8.190798 (Folha 35)



Subsecretaria de Gestão Educacional
Educação: Compromisso de todos potencializando a formação integral do ser humano

CARTA DE ANUÊNCIA

AUTORIZO a consulta de dados para pesquisa “DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE MANAUS-AM”, conduzida pelo **PROFA. DRA. ANGELA MARIA GONÇALVES DE OLIVEIRA**, realizada por **CLAUDIA DE OLIVEIRA PACHECO**, associado ao Curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades, Universidade Federal do Amazonas.

A Instituição se compromete a utilizar as informações concedidas unicamente para fins acadêmicos-científicos, bem como fornecer os resultados da pesquisa a SEMED obedecendo à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados da pesquisa exclusivamente para fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo das unidades escolares e/ou comunidades.

A Professora Doutora se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de 30 (trinta) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Obs. PESQUISA DOCUMENTAL E ANÁLISE DE DADOS DA EJA/SEMED 1º E 2º SEGMENTO.

Manaus, 03 de Outubro de 2023.

(Assinatura Digital)
Alina Binda do Nascimento
Responsável pela Informação
Gerente de Educação de Jovens e Adultos

(Assinatura Digital)
Josseane Costa e Silva
Chefe da Divisão de Ensino Fundamental/DEF
Portaria nº 0327/2023 – SEMED/GS

(Assinatura Digital)
Anézio Ferreira Mar Neto
Chefe do Departamento de Gestão Educacional / DEGE
Portaria nº 1826/2022 – GS/SEMED

(Assinatura Digital)
Valquindar Ferreira Mar Júnior
Subsecretário de Gestão Educacional
Decreto de 22 de junho de 2022



DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: VALQUINDAR FERREIRA MAR JÚNIOR EM 17/10/2023 22:24:38
DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: JOSSEANE COSTA E SILVA EM 08/10/2023 08:32:23
DOCUMENTO ASSINADO ELETRONICAMENTE POR: MARCELO Z. SOARES
VERIFIQUE A AUTENTECIDADE: ENVIAR DOCUMENTO EM <https://sigas.manaus.am.gov.br/verifica-verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 92742692



OFÍCIO Nº 1308/2023-SEMED/GSGE

Manaus, 18 de outubro de 2023.

À Senhora
Cláudia de Oliveira Pacheco
 Rua Antônio Maia nº 128 – Japiim 2
 Telefone: (92) 98107-4281
 E-mail: claudiaoliveira3275@gmail.com

Assunto: Recebimento da Carta de Apresentação e Termo de Anuência.

Prezada Senhora,

Com os nossos cumprimentos, considerando o teor do **Processo 2023.18000.18125.0.018699**, referente à autorização para realização de Pesquisa intitulada “**Direito à Educação de Jovens e Adultos: Uma análise das políticas de acesso e permanência na Rede Municipal de Manaus**”, solicitamos comparecimento nesta Secretaria Municipal de Educação para recebimento da Carta de Anuência.

Atenciosamente,

(Assinatura Digital)

VALQUINDAR FERREIRA MAR JÚNIOR
 Subsecretário de Gestão Educacional

Av. Mário Ypiranga Monteiro, 2549, Parque 10 de Novembro, CEP 68057-002
 Telefone: 99952-4907 - 2º Andar - Sala 306



DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: VALQUINDAR FERREIRA MAR JÚNIOR EM 18/10/2023 13:26:16
 VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTA DOCUMENTO EM <http://siged.manaus.am.gov.br/verifica/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 308010F2