

CAPÍTULO 1

Marcos históricos da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil Republicano

Jaqueline Ventura
Sonia Rummert
Hyago Marinho

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é expressão de disputas e transformações ao longo do tempo, culminando, no atual contexto, em uma modalidade prevista na legislação relativa à educação formal voltada para aqueles que não concluíram a escolaridade na idade socialmente estabelecida. A compreensão do processo histórico da EJA é fundamental para identificar contradições, embates, desafios e possibilidades de ação.

Simultaneamente à trajetória histórica, é preciso analisar criticamente o modo de produção no qual estamos inseridos, as relações sócio-históricas de nossa formação nacional e as profundas desigualdades que, historicamente, marcaram a precariedade da sua oferta na sociedade brasileira, país de capitalismo dependente com particularidades diversas, como no campo da educação, que o diferencia dos demais países da América do Sul.

Esse processo histórico, aqui apenas mencionado, se expressa em características da formação social brasileira que, embora muitas vezes metamorfoseadas, apresentam marcas que até a atualidade se verificam no país, tais como: o extermínio dos povos indígenas; a alta concentração de terras; a violência do sistema escravagista e do racismo estrutural; o patriarcalismo e que, como a violência contra a mulher; o patrimonialismo, do qual resulta até hoje a apropriação do público em prol de interesses privados; entre outras formas de exploração e opressão que caracterizaram a nossa história e produziram uma

desigualdade que se mantém entre as maiores do mundo (World Inequality Report, 2022).

Todas essas formas de desigualdade, por exploração e expropriação, definiram as estruturas socioeconômicas que marcam a vida da classe trabalhadora¹, constituída por todos aqueles que precisam vender sua força de trabalho como mercadoria para sobreviver. Diferentes dos burgueses, cujo modo de vida requer a exploração de outro, os trabalhadores se integram à lógica da exploração capitalista como mecanismo único de produção e reprodução das suas existências. É nesse quadro que devemos pensar os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Brasil de forma a não os apartar de sua condição de classe, da qual deriva o acesso precário à educação básica. O que os une, diante de tamanha diversidade de experiências, é o fato de que, por pertencerem à classe trabalhadora, em suas frações mais expropriadas, tiveram e continuam tendo negado seu direito à educação.

Torna-se importante ressaltar que há algo em comum na diversidade e heterogeneidade em que se apresentam a classe trabalhadora e suas lutas, mas, em maior ou menor grau, constituem diferentes frações de classe cuja história individual e coletiva é parte integrante da história do Brasil, e base para a produção da riqueza nacional que é apropriada de maneira privada. Em nosso caso específico, tratamos de todos/as os/as estudantes e, também da fração da classe trabalhadora constituída pelos/as profissionais da educação que, de formas diferenciadas, vivem de seu próprio trabalho, em condição de subalternidade, sendo submetidos a diversas formas de exploração.

Nesse cenário, a trajetória da EJA tem sido marcada por constituir uma modalidade de educação voltada para trabalhadores que buscam oportunidades de estudo, apesar das formas de subalternidade impostas por essa sociedade desigual. A invisibilidade dessa demanda

¹ Podemos identificar as classes sociais “com base nas relações que homens e mulheres, vivendo em sociedade, estabelecem entre si para produzir e reproduzir-se socialmente” (Mattos, 2019, p. 9).

potencial é parte de uma estrutura socioeconômica que perpetua a exploração abissal que atinge especialmente os trabalhadores.

Hoje, no século XXI, registra-se cerca de 11 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais no país. Além disso, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2023), no ano de 2021, o Brasil ainda convivia com um percentual de 46,8% de sua população de 15 anos ou mais que não haviam concluído a educação básica. Esses números alarmantes demonstram a falta de prioridade dada à educação básica como direito universal e responsabilidade do estado, apesar de ser um direito público, subjetivo e objetivo.

Essa relação entre os condicionantes sócio-históricos e culturais da sociedade brasileira vincula-se diretamente à questão do direito à EJA. Tal questão, por sua vez, sublinha sua singularidade, cuja compreensão requer uma análise da estrutura da desigualdade como parte e expressão do capitalismo dependente. Esse conceito foi formulado por Florestan Fernandes, teórico da sociologia crítica, com o intuito de compreender o Brasil considerando sua organização socioeconômica, seus conflitos e dilemas, bem como suas possibilidades. Para o teórico, o conceito de capitalismo dependente, que representa uma forma particular de capitalismo, é “ao mesmo tempo estrutural e histórico” (Limoeiro Cardoso 1994-5. p. 2).

Ainda segundo o sociólogo, essa forma particular de capitalismo se engendra com uma lógica econômica própria em que se articulam “os mecanismos ‘de fora para dentro’” (dos centros capitalistas hegemônicos para as economias capitalistas dependentes) e “de dentro para fora” (da periferia para os centros hegemônicos) (Limoeiro Cardoso, 1994-5). Um aspecto fundamental da concepção de Fernandes é o fato de evidenciar que esse processo não é imposto do exterior, mas decorrente de sólidas articulações e parcerias entre as burguesias locais e as burguesias internacionalmente hegemônicas. Como afirma ao tratar do capitalismo na América Latina:

[...] o modelo concreto de capitalismo que irrompeu e vingou na América Latina reproduz as formas de apropriação e expropriação inerentes ao capitalismo moderno com um componente adicional específico e típico: a acumulação de capital institucionaliza-se para promover a expansão concomitante dos núcleos hegemônicos externos e internos (ou seja, as economias centrais e os setores sociais dominantes) (Fernandes, 1972, p. 45).

Em decorrência, os países de capitalismo dependente são submetidos a um permanente processo de extração contínua de recursos que pode ocasionar sua escassez ou desaparecimento por estado de esgotamento da natureza, como ocorre no Brasil. Esse processo conjuga-se com a ação do Estado, que desempenha papel fundamental na economia capitalista dependente, atuando, por exemplo, no favorecimento da apropriação do fundo público pelo capital; empreendendo uma permanente ação pedagógica de ênfase no consumo; e transformando em mercadoria áreas fundamentais à vida da classe trabalhadora como a educação e a saúde, que deixam de ser tratadas como direitos.

A classe trabalhadora vive, assim, submetida a contínuos e variados processos de expropriação caracterizados pela cada vez mais ampla e intensa perda de direitos arduamente conquistados ao longo da história, sendo submetida às intensas situações de exploração. Entretanto, às frações da burguesia locais são garantidos seus privilégios, embora seja necessária a partilha do excedente econômico com as burguesias das economias hegemônicas.

Os impasses do Estado capitalista dependente brasileiro configuram a educação da classe trabalhadora e geram diferentes processos de precarização da vida; entre eles, formas de exclusão da escola, desde a falta de acesso até a interrupção no decorrer do percurso e a deterioração do próprio sistema escolar. É precisamente essa profunda desigualdade social e do consequente acesso aos direitos básicos que constitui o determinante histórico da permanente demanda por educação básica de jovens e adultos trabalhadores, tal como se

apresenta no Brasil. Consideramos, portanto, que conhecer a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil significa, também, compreender uma importante face da vida da classe trabalhadora destituída de direitos, entre eles à educação e às condições de acesso ao conhecimento.

Com o objetivo de contribuir para a compreensão do percurso histórico da atualmente denominada Educação de Jovens e Adultos, abordaremos aspectos relevantes de sua história, analisada à luz das contribuições teórico-metodológicas da relação Trabalho e Educação. A seguir, faremos considerações sobre a ênfase que, na atualidade, é conferida à busca de “certificações vazias” (Kuenzer, 2002. p. 77-96), geralmente de curto prazo, bem como sobre desafios contínuos e perspectivas que a EJA nos apresenta.

2. Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Como podemos perceber, a educação voltada para jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira é complexa, e expressa profundas raízes e conexões com a história e o cenário mais geral de desenvolvimento do capitalismo dependente no país. Nesta seção, destacaremos marcos das políticas destinadas à alfabetização e à elevação da escolaridade dos adolescentes, jovens e adultos da classe trabalhadora no Brasil republicano.

Inicialmente, cabe sublinhar que a ampliação da educação escolar pública brasileira não se deu de forma homogênea, desenvolvendo-se apenas nas regiões em que se intensificaram as relações de produção capitalista, sobretudo a partir da industrialização que ocorreu tardiamente e de forma desigual no país, sobretudo a partir do contexto da Primeira Guerra Mundial. Cabe destacar que, somente com o desenvolvimento gradual de polos urbano-industriais, a partir da década de 1930, foi se modificando o quadro das aspirações sociais, surgindo, nesse processo, novas exigências também no que tange à educação.

Se a necessidade de instrução não era sentida em termos de propósitos reais na estrutura oligárquica anterior, nem com intensidade

nos primeiros anos da República, ela emerge efetivamente na década de 1930, subordinada, sobretudo, aos interesses dominantes e a condicionantes socioeconômicos nacionais e internacionais. A partir da década de 1940, cresceu a necessidade de uma política de educação, inclusive da educação de adultos que, no novo contexto, passou a receber atenção e ser alvo de preocupação tanto da sociedade civil quanto dos poderes constituídos.

Em decorrência, a incipiente institucionalização da escola primária não foi capaz de atender universalmente à população em idade previsível, e tampouco conseguiu abranger a educação de adultos, principalmente de descendentes de negros e indígenas. Embora haja registros de algumas escolas noturnas de primeiras letras, essa não era a norma nem supria a necessidade social.

A historiografia da educação nos revela que o analfabetismo era considerado pelas elites uma espécie de “doença” a ser erradicada, tornando-se um desafio cívico e nacionalista na sociedade brasileira. Por exemplo, nesse contexto, em 1915, foi fundada a Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo, uma das primeiras ações voltadas para a consolidação da República no país, com discurso proselitista de “cruzada santa” (Varella; Curcino, 2022).

Entretanto, essa iniciativa – assim como várias outras – configurou-se como pontual, de acordo com Vanilda Paiva (1983), como as já existentes desde o período do Império. Destaca ainda a autora que os movimentos em prol da educação de adultos surgiriam com alguma real significação a partir de 1930 devido à necessidade de diversificação da força de trabalho.

2.1 Os novos trabalhadores e a educação no Brasil

Na transição da década de 1920 para a década de 1930 o Brasil se reconfigurou como um Estado-nação que buscava modernizar-se e consolidar uma nova orientação para o projeto nacional (Lorenzo; Costa, 1997). Nesse cenário, o governo Vargas, a partir da chamada Revolução de 1930, deparou-se com a necessidade de educar os “novos trabalhadores”, que estariam envolvidos no processo de

industrialização em expansão nas décadas seguintes, mesmo que em seus estágios iniciais, com uma força de trabalho subvalorizada. Já as frações dominantes, representadas por oligarquias patronais, estabeleciam fábricas com base em baixos salários, explorando a abundante força de trabalho do país, agora cada vez mais urbana, que se reconfigurava e apresentava demandas e reivindicações.

Ainda em 1930, foi criado o “Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, cuja função era tratar dos assuntos referentes ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar” (Brasil, 1930). Na realidade, apesar da grave situação educacional do país, o ministério não se ocupava prioritariamente da educação, a qual se destinava apenas uma secretaria além das três voltadas para a saúde, sendo, ainda, responsável por questões relativas ao esporte e ao meio ambiente.

Para os trabalhadores urbanos, era necessário fornecer educação mínima. Portanto, o governo empreendeu campanhas de alfabetização e educação profissional para os adultos e suas proles por meio de instituições patronais, às quais Vargas concedeu o papel de educar os trabalhadores a partir do uso do fundo público, inicialmente com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, e, posteriormente, com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), primeiras agências empresariais entre as que viriam a constituir o chamado Sistema S (Rummert; Amoedo, 2016, p. 101-129).

Assim, sob um governo centralizador e personalista, a política educacional se concentrou na formação de “mão de obra” adequada à crescente industrialização do Brasil. Para os trabalhadores urbanos, o essencial era aprender o básico, incluindo as primeiras letras, obtendo formação profissional que lhes permitisse desempenhar funções subalternizadas nas novas indústrias. Portanto, a educação/alfabetização da maioria da classe trabalhadora era voltada estritamente para a formação de força de trabalho necessária ao processo de industrialização em expansão (Ventura, 2011).

No bojo das transformações decorrentes das correlações de forças, a partir da segunda metade da década de 1940, em meio a transformações internacionais e nacionais, a luta de classes tornou-se mais intensa na busca pela conquista de direitos. Os trabalhadores, por meio de sindicatos e outras formas de organização, desempenharam papel ativo na defesa de importantes reivindicações sociais, incluindo a superação do analfabetismo. Naquela época, o IBGE registrava 16 milhões de brasileiros como iletrados (Brasil, 2007). Tal cenário não se alterou de forma relevante no período de 1945 a 1956, devendo-se, entretanto, destacar as campanhas de alfabetização, normalmente orientadas pela Unesco, que tiveram papel significativo na educação de adultos e visavam fornecer educação básica e funcional para atender, mais uma vez, às demandas da crescente industrialização, como será abordado no próximo tópico.

Também é importante destacar que, a partir de 1956, a política de governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961) foi pautada pelo Programa de Metas, que contemplava cinco áreas prioritárias para o desenvolvimento econômico do país: energia, transporte, alimentação, indústria de base e educação. Entretanto, a essa última foram destinados apenas 3,4% do orçamento geral. Além disso, a ênfase da política educacional visava, sobretudo, o ensino profissionalizante, conforme definido na Meta 30, acrescentada funcionalmente as de números 19 a 29, que tratavam da produção industrial.

Na realidade, a política educacional projetada era de caráter restrito, voltada para a formação de técnicos segundo a lógica mercadológica, sem preocupação com a universalização da educação básica e pública. Assim, a relação entre educação e desenvolvimento tornou-se proeminente e, mais tarde, a Teoria do Capital Humano foi assumida como justificativa para essa conexão instrumental que se perpetua até hoje.

Como vemos, as marcas históricas da educação de jovens e adultos nos levam a refletir sobre as condições de vida da imensa fração da classe trabalhadora que é expropriada de seus direitos, dentre eles o direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, ou seja,

pelos próprios trabalhadores ao longo da história. Na verdade, a organização socioeconômica do Brasil, e tudo que daí decorre, foi, ao longo dos séculos e até a atualidade, um dos pilares do capitalismo dependente que nos caracteriza como nação. Tais pilares, cuja essência permanece intocada, alimentando um conjunto de concepções e práticas, legitimam diferentes formas de apropriação do público de modo a contemplar interesses que beneficiam os dominantes.

O quadro, que sintetiza dados sobre o analfabetismo, exemplifica claramente o afirmado.

PESSOAS ANALFABETAS NA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS A PARTIR DO PRIMEIRO CENSO DEMOGRÁFICO		
ANO	%	TOTAL EM MILHÕES
1920	64,9	11,4
1940	56,0	13,3
1950	50,5	15,3
1960	39,6	15,9
1970	33,6	18,1
1980	25,4	19,3
1991	20,1	19,2
2000	13,6	16,6
2010	9,6	14,0
2019	6,6	11,0

Fontes: IBGE. Censo Demográfico: 1920, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000, 2010 e PNAD Contínua 2019. Elaboração dos autores.

Os dados acima evidenciam que a efetiva superação do analfabetismo nunca foi alvo de um projeto nacional consistente, duradouro e compatível com o inquestionável direito à educação, o que requer a universalização do acesso e da permanência na educação básica. Como exemplo, podemos ressaltar que, em 1991, havia no país 19,2 milhões de pessoas analfabetas, verificando-se um aumento de 7,4 milhões em relação a 1920; chama atenção o fato de que, em 2019, volta-se ao mesmo quantitativo de 1920. Embora os percentuais se

reduzam expressivamente ao longo do século, o quantitativo da população, em números absolutos, permanece muito elevado, sobretudo se considerarmos as atuais condições socioeconômicas do país. Tais números, quando analisados em profundidade, nos mostram a real efetividade da política pública, ou de sua ausência ou ineficácia, como se verifica no caso da educação.

2.2 Analfabetismo e seus impactos na participação política

Com o declínio do governo Vargas, especialmente após o término da Segunda Guerra Mundial, o Brasil retornou à democracia formal, acompanhada por mudanças sociais significativas. Essas mudanças tiveram impacto direto na formação da classe trabalhadora e na retomada de sua participação política por meio de sindicatos e outras formas de organização e luta como agentes ativos intensificando a busca por seus direitos².

Entretanto, um dos desafios mais prementes desse cenário era o analfabetismo, que atingia na década de 1940 no Brasil 13,3 milhões de pessoas a partir dos 15 anos de idade (56% da população). Incentivado pela Unesco, o Brasil lançou campanhas de alfabetização de adultos como, em 1947, a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), primeira iniciativa do Ministério da Educação e Saúde para a educação de jovens e adultos no Brasil, bem como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), instituída em 1952. Também no final da década é instituída a Campanha Nacional do Analfabetismo (CNEA). De responsabilidade do novo Ministério da Educação e Cultura e sem extinguir as outras campanhas em curso, se ocupava de forma explícita da “validade socioeconômica dos métodos

² Não deve ser ignorada a atuação da classe trabalhadora brasileira, desde a primeira década do século XX, na luta por direitos que resultou em conquistas como o estabelecimento legal da jornada de trabalho de 8 horas, decorrente da greve de 1907 que, entretanto, só se efetivaria a partir da greve de 1919. Naquele ano, também foi sancionada lei relativa a acidentes de trabalho, efetivada somente em 1926, ano em que a lei de férias e o Código de Menores foram sancionados, integrando o conjunto de documentos legais proclamados, sem se tornarem imediatamente reais. Na década de 1920, apesar do governo repressivo de Arthur Bernardes, foram muitas as greves e outras formas de luta, como sintetizado no vídeo *Rio dos Trabalhadores*, abordado no Capítulo 4.

e processos de ensino primário, educação de base e educação rural, utilizados no Brasil”, buscando identificar os mais eficientes “meios de erradicação do analfabetismo” (Brasil, 1959). Essas campanhas enfatizavam a necessidade de uma educação elementar rápida para integrar socialmente as populações adultas marginalizadas.

No final da década de 1950 e início da década de 1960, uma crescente preocupação surgiu com a situação da população, bem como com as implicações sociais das campanhas de alfabetização. A trajetória da educação de adultos foi entrelaçada com disputas, político-ideológicas e, conseqüentemente, pedagógicas, seguindo diferentes caminhos; ora buscando sustentar a ordem vigente, ora alinhando-se com transformações sociais e políticas.

A partir da década de 1960, duas visões opostas sobre a educação de adultos passaram a competir: uma defendia a formação de força de trabalho para a industrialização, e a outra compreendia a educação de adultos como meio de emancipação e promoção da educação popular. Essa inquietação encontrou eco nos estudos de Paulo Freire, que trouxe à luz essa realidade e suas ramificações.

Esse período rico e conturbado, que se iniciou formalmente em 1961 com o governo de João Goulart, já tivera suas bases lançadas na década anterior. Organizaram-se, então, diversos movimentos e campanhas com uma perspectiva ampla de alfabetização, incluindo o Movimento de Educação de Base (MEB) implantado em março de 1961, liderado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e apoiado pelo governo federal na oferta de educação de base por meio de emissoras católicas, bem como o Movimento de Cultura Popular (MCP) que, desde maio de 1961, promovia a educação como meio de esclarecimento dos trabalhadores e incluía atividades culturais e escolas para adultos.

A Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal, Rio Grande do Norte (fevereiro de 1961), buscava expandir oportunidades educacionais para toda a população, incluindo acampamentos escolares abertos e diversas atividades culturais. A União Nacional dos Estudantes (UNE) utilizou o Centro Popular de

Cultura (CPC) março de 1961) para promover manifestações artísticas populares, contribuindo para a formação política e cultural da população. Também a assinalar a Campanha de Educação Popular da Paraíba (Ceplar), de 1962, cujos objetivos se baseavam na construção de oportunidades para que os próprios destinatários participassem ativamente da experiência. Essas ações se destacaram com abordagens inovadoras, enfatizando a aprendizagem baseada nas condições de vida das pessoas e na leitura crítica da realidade social.³

No entanto, o golpe empresarial-militar de 1964 interrompeu, sob violenta repressão, esses movimentos e as reformas educacionais, permitindo apenas a sobrevivência do MEB, ligado à CNBB, embora estabelecendo várias condições restritivas. Movimentos de desenvolvimento comunitário e programas de extensão universitária surgiram com uma abordagem distinta das anteriores, visando à formação dos chamados “recursos humanos” alinhados ao modelo de industrialização.

Deve-se destacar que o regime militar ditatorial concentrou esforços no combate ao analfabetismo, visto como obstáculo ao investimento estrangeiro na economia brasileira, e a educação foi tratada como impulsionadora do progresso técnico. Não é demais lembrar que a ditadura empresarial-militar teve grande impacto na educação do país, atingindo de formas diferenciadas desde a educação básica até o ensino superior, e suas influências ainda se fazem presentes nos processos de desmonte da educação e, como dito, na educação de adultos.

Nesse sentido, a década de 1960 foi marcada pela efervescência da educação de adultos no Brasil, com diferentes abordagens e movimentos que buscavam a conscientização e a valorização da cultura popular. Contudo, esse rico período foi abruptamente interrompido pelo golpe militar, que extinguiu, embora sem conseguir reprimir completamente, muitas dessas iniciativas populares.

³ O acervo digitalizado de amplo conjunto de materiais diversos relativos a essas iniciativas foi elaborado, durante décadas, pelo Prof. Osmar Fávero, e está disponível na entrada “memória e história” do portal Fóruns de EJA Brasil (<http://forumeja.org.br/brasil>).

2.3 Diante do autoritarismo: transformações e retrocessos na educação de adultos

O período pós-golpe militar-empresarial no Brasil foi marcado pela dissolução de todos os movimentos populares que buscavam promover uma educação capacitadora para a classe trabalhadora. O novo regime, que se seguiu ao golpe de abril de 1964, assumiu o controle da educação no país com o objetivo claro de, por meio de programas educacionais, buscar o consenso e o apoio dos trabalhadores ao ideário e objetivos da ditadura, ao mesmo tempo em que reprimia e buscava desmobilizar politicamente essa classe. O projeto visava apenas à formação da chamada “mão de obra” acrítica, alienada, alinhada aos interesses das classes dominantes.

Nesse contexto, três ações principais foram implementadas no que diz respeito à educação de adultos e adolescentes: a Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) e a Lei nº 5.692, de 1971 (Brasil, 1971). A Cruzada ABC, liderada por missionários protestantes e técnicos norte-americanos, encaixou-se nos propósitos do Estado militar (Germano, 1993) para a educação, a fim de substituir, em termos políticos e pedagógicos, as ações de educação popular existentes antes do golpe, principalmente no Nordeste. A Cruzada se transformou em um programa governamental que operou de 1966 a 1971 com o objetivo de alfabetizar e profissionalizar a população brasileira na perspectiva do “crescimento econômico por meio da cooperação”.

A Cruzada atendia às orientações da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (United States Agency for International Development – USAID), que se manifestavam por meio de instrumentos de cooperação internacional e substanciais recursos técnicos e financeiros destinados a iniciativas desse tipo (Scocuglia, 2002). No entanto, em 1971, a Cruzada ABC encerrou suas atividades no Brasil devido a críticas internas, especialmente da Igreja Católica, por sua associação ao capital estrangeiro e a igrejas evangélicas, bem como por denúncias de corrupção.

No mesmo contexto, em 1967, foi criado o Mobral. Embora tenha se tornado a principal iniciativa do governo militar para “resolver” o problema da educação de adultos, o Mobral buscou desenvolver uma educação continuada que valorizava os saberes comunitários, mas que, contraditoriamente, coíbia qualquer pensamento crítico.

O movimento consistia em uma ampla rede nacional que integrava as direções municipais com a direção central, que, por sua vez, organizava-se em âmbito federal. Os municípios implementavam as políticas nacionais formuladas e subsidiadas em lógica centralizadora pelo governo federal. Não é demais destacar que o Mobral constituiu a iniciativa governamental que teve a maior capilaridade no território nacional, só sendo suplantado pela cobertura nacional que a ditadura propiciou à Rede Globo de Televisão, também com recursos norte-americanos, em prática constitucionalmente ilegal.

Apesar de sua dimensão e pretensões, a eficácia do Mobral foi questionada, e os resultados não foram satisfatórios. E, no contexto da redemocratização, sob intensas críticas e acusações de corrupção, foi extinto em 1985, sendo criada, em seu lugar, a Fundação Educar.

Em 1971, foi aprovada a segunda LDB, Lei nº 5.692, de 1971 (Brasil, 1971). A novidade do documento foi a existência de um Capítulo dedicado exclusivamente à educação de adolescentes e adultos. Essa lei oficializou o ensino supletivo, cujo objetivo era suprir a educação regular para quem não a havia concluído na idade socialmente considerada apropriada, e representou um investimento público no campo da educação de adultos com a construção de Centros de Estudos Supletivos (CES) a partir de 1974. No entanto, o ensino supletivo era apenas noturno e apresentava conteúdo condensado, muitas vezes infantilizado, subestimando o potencial de aprendizado dos estudantes. Nesse período, ficaram evidentes duas visões antagônicas sobre a educação de adultos: uma a via como meio de conscientização, com potencial libertador e humanizador para os subalternizados na sociedade; a outra a encarava como funcional ao mercado de trabalho, destinada a qualificar a força de trabalho adequada ao desenvolvimento nacional dependente.

2.4 Desafios para a EJA no contexto de redemocratização

Ao término do período ditatorial e com o retorno do Brasil à democracia formal, surgiram grandes expectativas de avanços sociais que haviam sido impedidos pelo golpe de 1964, especialmente a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988). No campo educacional, a nova Constituição, devido às pressões exercidas pelos setores populares, expressou a intenção de fortalecer a cidadania como base para a construção da democracia nacional. Nesse contexto, a educação de adultos começou a ser novamente institucionalizada, representando uma esperança de valorização e de compromisso do Estado brasileiro para com os excluídos do seu sistema educacional.

Com a elaboração da terceira LDB, Lei nº 9.394, de 1996 (Brasil, 1996a), cuja principal função era enterrar a influência e as ações da ditadura no campo educacional e criar um documento alinhado ao novo período democrático, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos adquiriu uma nova definição e foi nomeada pela primeira vez como tal, reforçando sua institucionalidade e buscando abandonar a lógica de suplência. O processo de criação da LDB foi marcado por disputas políticas, e as primeiras discussões sobre seu teor começaram em 1988. O primeiro projeto, apresentado à Câmara Federal pelo deputado Octávio Elísio, tinha características socialistas, em que a educação básica e a superior teriam funções distintas, mas caminhariam em direção à formação de uma sociedade verdadeiramente democrática, com ensino público e gratuito.

Nessa proposta, a Educação de Jovens e Adultos foi apresentada como Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores, destacando a questão de classe e incluindo ações para incentivar o retorno dos trabalhadores à sala de aula, como a redução da carga horária de trabalho em uma ou duas horas (sem perda salarial) e a concessão de bolsas de estudo. Esse projeto de lei teve como relator o deputado Jorge Hage, que após amplo diálogo com a sociedade apresentou seu substitutivo. No entanto, a concepção socialista foi substituída por uma abordagem socialdemocrata e conservadora devido às intensas pressões dos setores de direita. Em 1990, o projeto

foi aprovado pela Câmara dos Deputados, representando uma derrota para os setores populares. Dois anos depois, às vésperas da nova LDB ser submetida ao Senado, Darcy Ribeiro apresentou nova proposta de lei, mais sucinta e destinada a garantir uma aprovação rápida na Câmara e no Senado, removendo pontos polêmicos e controversos⁴, e aprovada no governo Fernando Henrique Cardoso.

Ao longo desse processo, a proposta de Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores foi reduzida e descaracterizada, passando a ser chamada Educação de Jovens e Adultos. Vários tópicos da proposta inicial foram eliminados para agradar diretamente a interesses empresariais. A aprovação ocorreu apenas em 1996, após várias outras mudanças na proposta original de Darcy Ribeiro.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira foi caracterizada por Saviani (2016) como uma lei ampla e de natureza neoliberal. Sendo parte desse documento, a EJA estava sujeita às mesmas implicações. As expectativas de uma educação para jovens e adultos compromissada de maneira efetiva com a superação da baixa escolaridade não se concretizaram. Apesar da melhor definição e do respaldo jurídico, a EJA continuou a ser negligenciada.

Exemplo disso foi a exclusão da modalidade da Lei nº 9.424, de 1996 (Brasil, 1996b), que determinava a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). De acordo com Álvaro Vieira Pinto (2021), a exclusão da EJA do Fundef decorreu, principalmente, do receio com a ampliação do número de matrículas, que representaria maiores gastos para o governo federal. Como consequência direta, os estados e os municípios não se sentiram estimulados a formar turmas de EJA. Além disso, muitas matrículas já existentes na modalidade passaram a ser contabilizadas pelas unidades escolares como sendo do “ensino regular”, desconfigurando e não garantindo informações sobre o universo da modalidade.

⁴ Sobre esse processo, em particular sobre o substitutivo Darcy Ribeiro, ver Kuenzer e Gonçalves, 1995.

2.5 Certificadores na Educação de Jovens e Adultos: desafios e perspectivas

Na atual fase de acumulação flexível no cenário do capitalismo dependente contemporâneo, a educação brasileira passou a desempenhar papel distinto. A negação de acesso à educação foi substituída pela proliferação de projetos e programas destinados à Educação de Jovens e Adultos como parte de um esforço de regulação e controle social sobre a classe trabalhadora. Tal fenômeno se apresenta como uma dualidade educacional de novo tipo⁵.

A influência do pensamento neoliberal nas reformas educacionais promoveu uma ética individualista, enfatizando a empregabilidade e o empreendedorismo. Isso deu origem a uma nova abordagem pedagógica que buscou consolidar consensos e conformismos para manter a hegemonia do projeto dominante na sociedade capitalista contemporânea dependente e neoliberal.

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) houve um notável aumento nas iniciativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. No entanto, essas medidas mantiveram deficiências estruturais, como a oferta por meio de parcerias e adesões, a dispersão dos recursos públicos em uma variedade de programas e a falta de fortalecimento e expansão da EJA como política educacional nas redes públicas de ensino.

Desse quadro, resultou a ampliação do acesso à educação, mas por meio de programas de baixa institucionalidade que eram, frequentemente, temporários e descontínuos, especialmente para os jovens e adultos ligados de alguma forma à escolarização e/ou à educação profissional. Entre os programas que associam a recuperação da educação básica à formação profissional destacam-se o Programa Brasil Alfabetizado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

⁵ A discussão sobre a dualidade educacional de novo tipo está posta em Rummert, Algebaile e Ventura (2013).

Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Embora essas medidas tenham sido relevantes, constatou-se que as falhas estruturais anteriores não foram superadas, pois a oferta permaneceu fragmentada e a formação continuou, no mais das vezes, superficial e aligeirada. Em outras palavras, a multiplicidade de programas, em sua maioria, não se consolidou como política pública, mas foi predominantemente realizada por meio de parcerias público-privadas ou adesões para acessar o fundo público. Assim, mantinha-se a prática política de uma EJA à margem da escola pública, embora, por vezes, até ocupasse seu espaço físico.

Analisando a EJA no contexto de aprofundamento das políticas neoliberais após o golpe político-jurídico-midiático de Michel Temer (2016-2018) e a ampliação dessas políticas no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), verifica-se que a modalidade continuou a enfrentar desafios na sua integração no sistema educacional, tendo sido muitas vezes marginalizada, e a qualidade da educação oferecida permaneceu inferior e aligeirada. Também a ênfase na certificação em detrimento do acesso ao conhecimento se manteve como tendência forte e preocupante. Além disso, a valorização da certificação em detrimento da necessária vivência escolar por meio de novos “exames supletivos”, agora denominados Enceja, é outro desafio a ser enfrentado, como será abordado no Capítulo 3.

O desafio histórico da EJA continua a ser, assim, o de romper com a abordagem compensatória e assistencialista, buscando uma educação científica e tecnológica para todos, com o objetivo de contribuir para superar as desigualdades estruturais na sociedade brasileira. Luta-se, portanto, por uma educação emancipadora que forme integralmente os indivíduos em todos os níveis e ramos de ensino. Para isso, é necessário romper com as marcas históricas da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores enquanto se busca avançar na superação da dualidade de novo tipo da educação brasileira, como expressão da dualidade estrutural.

3 O cenário atual da Educação de Jovens e Adultos e a necessidade de reafirmá-la como direito da classe trabalhadora

A EJA enfrenta, atualmente, desafios significativos que requerem nossa ação e atenção. A persistência do alto número de pessoas analfabetas, com pouca escolaridade, e/ou que não concluíram a educação básica reafirma o desafio histórico gigantesco que a modalidade tem a enfrentar: a demanda potencial⁶. Segundo Santos *et al.* (2023, p. 22-23)

[...] 39 milhões de pessoas na faixa de 15 a 70 anos sem ensino fundamental completo; quando se amplia a análise para a etapa do ensino médio, na faixa de 19 a 70 anos, 57 milhões de pessoas ainda não o possuem, ambos os grupos sem frequentarem a escola.

A resposta a essa vultosa exclusão educacional é assustadoramente ínfima: o diminuto número de matrículas na EJA, reduzidas a menos de três milhões, em âmbito nacional. Para tornar o quadro mais dramático, há, ainda, o contínuo declínio do número de estudantes matriculados na modalidade nos últimos anos. Desse modo, a resposta à imensa demanda, além de pequena, é tendencialmente decrescente. Assim:

O avanço das ações de fechamento de turmas e de escolas e, por consequência, de contínua redução de vagas da modalidade, associadas à adesão aos mecanismos de certificação, constroem um ambiente adequado à desescolarização da EJA. Além de potencializar o desenvolvimento de um mercado voltado a atender às demandas por certificação. O Estado, ao simpatizar com a educação a distância, explicita o privilégio dado à

⁶ Com o termo “demanda potencial” para a Educação de Jovens e Adultos designamos, conforme analisam Santos *et al.* (2023), a população sem educação básica completa, ou seja, o quantitativo de pessoas sem ensino fundamental completo e aquelas sem ensino médio completo e que estão fora da escola. Desse modo, a demanda potencial “vultosa e composta pelas exclusões relegadas do passado, continua ganhando colaboração do presente e, ao menos no médio prazo, seguirá retroalimentada no futuro” (Santos *et al.*, 2023, p. 23).

padronização e a instrumentalização do conhecimento (Ventura; Oliveira, 2020, p. 95).

Diante desse cenário, o financiamento é outro ponto crítico a ser analisado. Para garantir a qualidade e a acessibilidade da Educação de Jovens e Adultos é essencial que haja financiamento adequado. De acordo com Pinto (2021), embora a modalidade tenha sido incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) desde 2007, não se levou em consideração o real custo por aluno, de modo que os recursos são escassos e, após 2016, entraram em intenso processo de redução.

O autor destaca que “Os recursos federais destinados para a subfunção EJA saem de um patamar de R\$ 1,8 bilhões, empenhados em 2012, para míseros R\$ 8 milhões, em 2020, queda de 95,56%” (Pinto, 2021, p. 1). Por fim, ainda persiste o problema da forma de gestão e distribuição do recurso na modalidade que, muitas vezes, não alcança quem está na ponta trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. Além desse aspecto do financiamento público, é importante considerar as repercussões da legislação que, desde as primeiras décadas dos anos 2000, reformulou a política educacional na perspectiva empresarial, produzindo um arcabouço jurídico referente à Educação a Distância (EaD) que impactou a EJA e, conseqüentemente, seu processo atual de desmonte.

Desde 2015, a oferta da modalidade por meio de cursos à distância vem aumentando de modo considerável. No ano em questão, de acordo com o Inep (Brasil, 2015, 2019), a EJA nacional teve cerca de 55 mil matrículas no formato EaD. Em 2019, foram contabilizadas pouco mais de 68 mil matrículas por meio da mediação didático-pedagógica. Isso significa que, em apenas quatro anos, tivemos um salto de 13 mil matrículas em um formato que, antes disso, nunca representou uma oferta expressiva.

Em 2021, o MEC homologou a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 (Brasil, 2021), que, de forma regressiva e conservadora,

redefiniu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, entre outros aspectos, alinhou a EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa reorganização incentivou a oferta da modalidade no formato EaD, ampliando processos de precarização e de maior interdição do acesso ao conhecimento sistematizado.

Nesse sentido, entre as alterações mais impactantes da Resolução nº 1/2021 (Brasil, 2021) podemos destacar o reforço da lógica de fragmentação da modalidade. Além disso, ao subdividir a oferta em vários tipos, incentiva-se a criação de um mercado nacional de oferta de EaD para a EJA, principalmente no ensino médio, favorecendo a proliferação de cursos à distância com base na individualização modularizada.

Outra característica do tempo presente é a repercussão da implementação da Lei do Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 2017 (Brasil, 2017) na EJA. A contrarreforma flexibilizou ainda mais a oferta da EJA de nível médio e normatizou de maneira agressiva a EaD na modalidade, permitindo que até 80% de sua carga horária total seja realizada de modo não presencial.

Além disso, torna-se necessário denunciar o caráter falacioso do discurso da liberdade dos estudantes na escolha do itinerário formativo, que é ainda mais perversa e nula na EJA, seja na modalidade (em que a oferta no turno da noite predomina), seja no ensino médio regular noturno. A tendência é de ampliação de formações aligeiradas, esvaziadas de conteúdo significativo, permeadas de interesses privatistas.

Andrade (2021), buscando pensar os caminhos para a Educação de Jovens e Adultos na pós-pandemia de covid-19, identificou quatro tendências que, apoiadas na conjuntura atual, devem nortear ainda mais a precarização da modalidade. São elas: 1) a diminuição do número de matrículas, ao passo que a demanda potencial tende a aumentar; 2) a retração ainda mais agressiva de financiamento, em prol da valorização das parcerias público-privadas e dos exames certificadores; 3) a inserção da EJA nas mudanças neoliberais para o campo da educação nacional; e 4) o processo de

esvaziamento do trabalho docente, negando formação adequada para quem busca atuar na modalidade.

Em resumo, o cenário atual da EJA apresenta desafios cruciais que requerem ação imediata. Garantir o acesso à educação de qualidade para jovens e adultos é não apenas um direito, mas também uma necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A EJA deve ser reafirmada como direito da classe trabalhadora e, para isso, é essencial enfrentar os desafios que se apresentam, desde a redução de matrículas até as mudanças nas diretrizes e na legislação educacional.

Reforçamos, aqui, o potencial transformador inerente à EJA. Uma sala de aula composta por inúmeros trabalhadores e trabalhadoras capazes de refletir, coletiva e cooperativamente, sobre a realidade que os cerca configura-se como ameaça aos interesses dominantes. Nesse sentido, enquanto classe social, os estudantes e os professores da Educação de Jovens e Adultos no Brasil têm sido, a todo momento, individualizados e alienados em prol da manutenção da hegemonia burguesa.

Considerações finais

A história do Brasil é marcada por uma complexa teia de transformações sociais que configuraram a sociedade brasileira ao longo dos séculos. No contexto da educação, esses marcos históricos desempenham papel fundamental, especialmente na luta pela Educação de Jovens e Adultos e suas implicações na formulação de políticas efetivas. Buscamos compreender a trajetória histórica da EJA no contexto da dualidade estrutural da educação brasileira, que reflete a posição subordinada e dependente do nosso país de capitalismo periférico.

É válido sublinhar a concepção reiteradamente repetida na EJA, constituindo uma “marca social” (Gramsci, 2000) da educação para os trabalhadores. Desse modo, é importante observar que as características de programas recentes de EJA têm raízes em concepções semelhantes às de ações anteriores, como as campanhas de alfabetização,

promovidas pelas diferentes esferas governamentais, e o formato de ensino supletivo. É um tipo de educação frágil, com um mínimo de conteúdos, com o aligeiramento dos currículos e dos percursos e uma formação comportamental pró-capital. Em suma, distante das preocupações cultural-científico-tecnológicas.

A história da EJA é expressão clara das condições de desigualdade social sobre as quais esse país foi construído e, ao mesmo tempo, essa modalidade é uma forma de reparar a imensa dívida social que a sociedade brasileira contraiu ao longo dos anos para com sua população trabalhadora, situação até hoje não superada. Em decorrência, a luta em defesa da EJA não é apenas uma questão do campo da educação, nem só de seus profissionais. Ao contrário, trata-se de uma luta que precisa envolver toda a sociedade, tanto pelo direito universal à educação quanto pela superação das marcas sócio-históricas que negam à classe trabalhadora o direito de acesso à educação plena, sem as interdições ainda tão presentes no Brasil.

Referências

ANDRADE, Rodrigo Coutinho. Tendências da Educação de Jovens e Adultos pós pandemia de Covid-19. **Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 213-238, jan./jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://tinyurl.com/363adweu>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <https://tinyurl.com/2p9nv9bw>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/48zss6kz>. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 25 de maio de 2021**. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2021. Disponível em: <https://tinyurl.com/2rsy6dpx>. Acesso em: 22 out. 2023.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, volume 2. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p.13-53, 2000.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Educação 2019**: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o Ensino Médio. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/2fk2cx94>. Acesso em: 23 out. 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estudo revela 60 anos de transformações sociais no país**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <https://tinyurl.com/ycy93bs2>. Acesso em: 23 out. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: INEP, MEC, 2019. Disponível em: <https://tinyurl.com/58b3tjx4>. Acesso em: 25 nov. 2023.

LORENZO, Helena Carvalho de; COSTA, Wilma Peres. (Orgs). **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Unesp, 1997.

MATTOS, Marcelo. B. **A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo**. São Paulo: Boitempo, 2019.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PINTO, José. M. R. As esperanças perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 14, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/111438/61679>. Acesso em: 17 out. 2023.

RUMMERT, Sonia; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline P. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 717-738, 2013. Disponível em: <http://ejatrabalhadores.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/unnamed-file.pdf>. Acesso em: 22 out. 2023.

SANTOS, Robson *et al.* A Educação de Jovens e Adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: desafios ao novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 8, p. 11-43, 2023. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5765/4303>. Acesso em: 26 nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação – LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13 ed. rev. atual. Campinas: Autores Associados, 2016.

SCOCUGLIA, Afonso C. C. Alfabetização, política e religião: o caso da Cruzada de Ação Básica Cristã (1965-70). *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, **GT 2 – História da Educação**. Caxambu: Anped, 2002.

VARELLA, Simone G.; CURCINO, Luzmara. Liga Brasileira contra o Analfabetismo: uma análise discursiva de sua ‘cruzada’ em prol da leitura. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 53-64, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/SfzWSHkqHFbTBVgKp4QTL4z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2023.

VENTURA, Jaqueline P. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora, 2011.

VENTURA, Jaqueline P.; OLIVEIRA, Francisco G. A travessia “do EJA” ao Enceja: será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil? **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 80-97, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427/6273>. Acesso em: 22 out. 2023.