

**Políticas para a EJA nas Agendas nacional e internacional: interseções entre o PNE  
(2014/2024) e Agenda 2030**

*Policies for EJA on the national and international Agendas: intersections between PNE (2014-  
2024) and the 2030 Agenda*

Vera Lúcia Ferreira da Silva  
**Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)**  
Valéria Silva de Moraes Novais  
**Universidade do Estado do Amapá (UEAP)**  
Macapá/AP

**Resumo**

O artigo versa sobre as articulações entre a política educacional para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as agendas internacionais, especialmente a Agenda 2030 em seus Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, evidenciando tendências de continuidade que se interrelacionam com o comando global. O objetivo desse estudo é refletir sobre as metas do atual PNE (2014-2024), identificando as interseções com o ODS-4 direcionado para a EJA. Trata-se de pesquisa documental, voltada aos documentos oficiais da Agenda 2030 e a Lei n. 13.005/2014. Os resultados apontam um alinhamento e continuidade entre as agendas nacional e internacional, cujas metas focam na alfabetização e na formação técnica/profissional.

**Palavras-chaves:** Políticas para EJA; Agenda 2030; PNE; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

**Abstract:** The article deals with the articulations between the educational policy for Youth and Adult Education (EJA in Portuguese) and the international agendas, especially the 2030 Agenda in its Objectives of Sustainable Development (ODS, in Portuguese), showing trends of continuity that interrelate with the global command. The objective of this study is to reflect on the goals of the current PNE (2014-2024), identifying the intersections with the OSD-4 directed to the EJA. This is a documentary research, focused on the official documents of the 2030 Agenda and Law number 13.005/2014. The results point to an alignment and continuity between the national and international agendas, whose goals focus on literacy and technical/professional training.

**Keyword:** Policy for EJA; Agenda 2030; PNE; Objectives of Sustainable Development.

## 1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos – EJA, no contexto da política educacional brasileira tem história recente, pois ficou secundarizada na Agenda nacional por décadas e foi marcada por ações e programas assistencialistas e compensatórios (DI PIERRO; JOIA; MASAGÃO, 2001). Apesar disso, observa-se que atualmente na Agenda global, a educação de adultos possui metas específicas que foram implementadas a partir da Agenda 2030, que define os objetivos de desenvolvimento para países signatários da Organização das Nações Unidas - ONU, como é o caso do Brasil.

A Agenda 2030 não foi o primeiro instrumento internacional a constituir-se na *worldwide bible*<sup>i</sup> (NOVOA, 2000, *apud* ALVES, 2006), já que agendas anteriores demarcaram influência nas políticas nacionais de educação dos países membros da UNESCO/ONU. Vale destacar os Objetivos do Educação Para Todos (EPT), resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia; os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) firmados na Assembleia Geral da ONU realizada de 06 a 08 de setembro de 2000 em Nova York e, por fim, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), aprovados em 2015 na Conferência de Incheon na Coreia do Sul (DI PIERRO; HADDAD, 2015).

Essas agendas internacionais evidenciam uma tendência de continuidade de ações, uma vez que buscaram incluir metas que não haviam sido alcançadas e acrescentaram outras advindas do momento histórico em que foram aprovadas, considerando, portanto, as especificidades político-econômicas, sociais e educacionais do tempo histórico que elas representaram.

Uma vez que este artigo faz relação entre a Agenda 2030 e o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), é preciso destacar que mesmo sendo documento posterior ao PNE, conjectura-se que existem interseções entre os dois documentos, dada a lógica de atender o projeto neoliberal neles contido. Nessa direção, busca-se responder o seguinte questionamento: quais as interseções existentes entre as metas do PNE – (2014-2024) e as diretrizes propostas pela Agenda internacional 2030 para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)?

Para responder à pergunta, buscou-se utilizar, por meio de uma abordagem dialética de natureza teórica e exploratória, a Pesquisa Documental, cujos documentos foram a Agenda Internacional 2030 e a Lei n. 13.005/2013. O objetivo foi analisar as diretrizes

propostas pela Agenda Internacional 2030 para a EJA, evidenciando possíveis interseções com as metas do PNE (2014-2024) e com o discurso vigente do projeto neoliberal que modifica não só a lógica da administração pública e o papel do Estado, como também consolida a racionalidade que institui a educação como um nicho econômico capaz de ofertar a força de trabalho ajustada às condições flexíveis do mercado.

O texto está organizado em duas seções: a primeira, intitulada *Educação brasileira e Agenda Internacional: apontamentos necessários*, versa sobre as características que a educação assume no contexto nacional e internacional; e a segunda seção, nomeada *EJA e Plano Nacional de Educação (2014-2024): interseções com a Agenda Internacional 2030*, evidencia aspectos que aproximam os objetivos e metas apresentados para a EJA nestes dois documentos, ressaltando os discursos como instrumentos norteadores das políticas nacionais de Educação.

## **2. Educação brasileira e Agenda Internacional: apontamentos necessários**

O debate acerca da educação na contemporaneidade transversa cada vez mais sobre um fenômeno que avança no Brasil e no mundo: a interferência dos Organismos Internacionais (OIs) na elaboração das políticas para a educação. Tal interferência se ampliou, sobretudo, a partir dos anos de 1990, em um movimento global orientado pelos seguintes OIs: Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Utilizando de uma narrativa que “ecoa feito o canto da sereia”, devido à assistência técnica e financeira que promete reduzir as desigualdades e promover o desenvolvimento e crescimento socioeconômico de nações consideradas periféricas, os OIs consolidam-se no âmbito global logo após as crises desencadeadas com o final da II Guerra Mundial, o que exigiu das nações uma reconfiguração das relações sociais, políticas, econômicas, territoriais e de poder que resultou na abertura e intensificação da presença desses OIs (JUNIOR; ABREU, 2022).

No Brasil, essa consolidação acontece também em um cenário de crise, provocado pela Ditadura Militar (1964-1985), e que fez com que o país cedesse ao apoio oferecido pelos OIs, sob a justificativa de modernização do Brasil. Isso impactou nas reformas educacionais que passaram a atender a lógica importada dos centros hegemônicos, as quais, segundo Junior e Abreu (2022), primam pela manutenção da economia mundial. Esse avanço acontece por meio de um conjunto de “orientações” e “comandos” pautados nos ideais de inovação,

melhoria da eficiência e da eficácia e conseqüente elevação de resultados – todos alinhados à padrões requeridos internacionalmente e assentados no que Dale (2004) denomina de teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE). Importante destacar que a referida denominação também pode ser encontrada em termos correlatos como: Agenda Internacional para a Educação, Agenda Comum, Agenda Coletiva, Agenda Internacional ou, simplesmente, Agenda.

Assim é que as Agendas vêm se consolidando como instrumentos orientadores das políticas para a educação nas últimas décadas do século XXI, por meio da padronização da avaliação, de financiamento, da formação de professores e do currículo, em uma nítida sintonia com a ideia de desenvolvimento preconizada por grandes organismos financeiros, a exemplo do Banco Mundial. No âmbito da Agenda Internacional 2030, esses comandos envolvem diversas áreas do contexto político, econômico, social e educacional das nações. Neste sentido, destacam-se os 17 (dezesete) Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), cada um deles voltado para áreas específicas como: pobreza, fome, saúde, educação, igualdade de gênero, água potável, energia, trabalho, indústria, redução de desigualdades, sustentabilidade, consumo responsável, clima, vida na água, vida terrestre, paz e parcerias (NAÇÕES UNIDAS, 2018).

Depreende-se do exposto que esses objetivos não são somente um conjunto de comandos externos para a educação, mas, sobretudo, compreendem as intenções de um projeto dos proprietários do capital que altera, além dos rumos da História e da cultura nacional e local, o modo como os Estados nacionais operam para atender esses comandos globais, posto que as decisões que irão compor a Agenda, ainda que não sejam impostas, são fortemente incorporadas pela forma como os Estados decidem e direcionam suas políticas. Para Júnior e Maués (2014, p. 1139):

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

São os efeitos da globalização interferindo cada vez mais na organização político-econômica mundial que afetam de diferentes formas as nações. Isto porque, mesmo os

Estados nacionais que se mostram incapazes de atender às demandas dessa agenda externa, dividem-se entre a tensão e a tentação de fazê-lo, ainda que isso coloque em risco a própria autonomia na definição das políticas. Isso ocorre devido ao avanço das forças econômicas que operam “supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo em que reconstroem as relações entre as nações” (DALE, 2004, p. 423).

Junior e Abreu (2022, p. 75) ressaltam que as reformas estruturais modificam não só a lógica da administração pública e o papel do Estado, como, também, consolidam a racionalidade dos proprietários do capital, que tomam a educação como um nicho econômico ajustável às condições flexíveis de Mercado. Estas ideias estão presentes em vários estudos, dos quais destacam-se os realizados por Dale (2004), Casassus (2001), Trojan (2009) e Akkari (2017), ao se referirem à apropriação de acordos advindos de agências internacionais que direcionam as reformas na educação de países em diferentes estágios de desenvolvimento, sendo, por isso, um fenômeno que não é privilégio somente da América Latina. (DALE, 2004).

O contexto nacional envolve formas globalizadas de governança, que consistem em processos de padronização por meio de um currículo nacional focado nos direitos de aprendizagem em Matemática e Língua Materna, à exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também em processos de testagem de resultados por meio de avaliações como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), adoção de mecanismos internacionais de avaliação de resultados como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (conduzido pela OCDE), além da incorporação do modelo empresarial de gestão na educação.

Esta nova gestão envolve uma aparente “governança sem governo” (ROSENAU, 1992), mas que de fato tem a ver como o papel do Estado secundarizado em detrimento da atuação do chamado “terceiro setor” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2014). Esse debate ganhou destaque na virada do século, com as mudanças no ideário social-democrata clássico que incorporou elementos desenvolvimentistas às formulações e às práticas neoliberais. Trata-se, de acordo com Shiroma e Evangelista (2014), de um redesenho do Estado e suas relações com a sociedade, cuja função deveria estar para além do “Consenso pós-Washington”.

Para o neoliberalismo, entretanto, é preciso reconsiderar o papel do atendimento às necessidades sociais na condução de políticas públicas, diante do imperativo de construir as

bases do modelo de desenvolvimento e uma sociabilidade que assegurem a coesão social por meio da combinação de livre mercado com justiça social (NEVES *et al*, 2010, p. 35), assim, o Estado não deixaria de ser responsável por oferecer serviços à população, mas alteraria a concretização dessa responsabilidade assentada em um movimento, simultaneamente, externo de integração de blocos econômicos e um movimento interno de descentralização, flexibilização e fortalecimento de organizações da sociedade civil. Shiroma e Evangelista (2014, p.24) advogam que “o Estado não ficou mínimo e o governo não foi substituído, entretanto, constitui um importante nó nas redes, [pois] as organizações estatais não agem nem definem isoladamente as políticas e as redes não se limitam às fronteiras nacionais.”

Nessa conjuntura, as diretrizes para as políticas educativas que estiverem sob a responsabilidade exclusiva dos Estados Nações, advindas, essencialmente, de instâncias internas nas fronteiras nacionais, ainda que passíveis de alguns financiamentos e inovações externas, apresentam-se hoje sob o avanço de influências internacionais, o que coloca os sistemas de Educação em disputa para atrair investimentos de instâncias multinacionais (AKKARI, 2017, p. 940).

Evidencia-se a partir disso, a impossibilidade de discutir políticas públicas sem considerar como objeto de análise o papel do Estado e o imbricamento de interesses, influências e participação de organizações não governamentais, empresas privadas e Organismos Multilaterais que constituem redes de políticas públicas em âmbito global.

### **3. EJA e Plano Nacional de Educação (2014-2024): interseções com a Agenda Internacional 2030**

A Agenda Internacional 2030 legitima-se como instrumento orientador das políticas educativas em nível global, nacional e local e para melhor compreendê-la, é importante ressaltar que nela são reunidos os compromissos globais, traduzidos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esses objetivos são frequentemente associados aos compromissos globais firmados na Conferência Rio +20, que destacou o uso sustentável dos recursos naturais. Essa frequente associação gera um estranhamento naqueles acostumados a relacionar “desenvolvimento sustentável” às questões ambientais e não à Educação, de tal modo que cabe esclarecer que a Agenda 2030, tem sim, relação com o uso consciente dos recursos naturais, como também envolve outros aspectos sociais, como a Educação, por exemplo.

Nota-se isto na Declaração de Incheon, documento que apresenta o Marco de Ação da Agenda 2030, e traz como compromisso global a garantia à educação inclusiva e equitativa de qualidade, bem como a promoção da oportunidade de aprendizagem ao longo da vida, para todos. O Marco de Ação também aponta os seguintes fundamentos e princípios:

A Educação 2030 deve ser vista hoje dentro do contexto mais amplo de desenvolvimento. Os sistemas educacionais precisam ser relevantes e responder prontamente a mercados de trabalho que mudam com rapidez, assim como a avanços tecnológicos, urbanização, migração, instabilidade política, degradação ambiental, riscos e desastres naturais, competição por recursos naturais, desafios demográficos, desemprego global crescente, persistência da pobreza, aumento das desigualdades e ameaças crescentes à paz e à segurança. (UNESCO, 2015, p. 26).

Verifica-se a tendência contemporânea propagada nesses documentos externos, que submete mais diretamente a educação e a escola ao atendimento das demandas mercadológicas que exigem profissionais adaptáveis às constantes alterações das cadeias produtivas, além de instituí-los como promotores de combate às desigualdades. Vale destacar que na segunda metade dos anos de 1990, a Unesco apresentou sua proposta de formação para uma sociabilidade definida como “cidadania ativa,” a qual é caracterizada pelo empreendedorismo, competitividade, trabalho voluntário e colaboração social (MARTINS, 2009). Se esse era o perfil demandado pelo mercado no novo século, a questão levantada era como produzi-lo? Neste contexto, a educação foi a resposta, expressa inclusive na metáfora utilizada no subtítulo do relatório presidido por Delors (1998): *um tesouro a descobrir*.

No interior da consolidação da hegemonia neoliberal a “educação foi paulatinamente compatibilizada com o padrão de acumulação em andamento” (LEHER, 1998). Nota-se isto no empenho em integrar e ampliar uma formação profissional de “natureza instrumental” ao Ensino Fundamental e Médio. Em outras palavras, trata-se de formar para o trabalho simples, para o “fazer” que se sobrepõe à relação entre teoria e prática, e cujo conhecimento torna-se “perecível” posto que é esvaziado da teoria, restando apenas a competência e a habilidade do fazer para formar as forças produtivas do capital.

Verifica-se o efeito dessas orientações nas políticas nacionais para a educação no Brasil, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos – EJA, que ao longo dos anos, assim como todas as etapas e modalidades que compõem a Educação Básica, precisou se ajustar a um projeto contemporâneo que atende muito mais a uma lógica importada de instâncias internacionais, do que a parâmetros nacionais. Desse modo, ao analisar as interseções do PNE

(2014-2024) com a Agenda 2030, considera-se esta tendência de retomada e continuidade das ações, já que o documento nacional é anterior ao documento internacional, entretanto, cabe destacar que foi na Agenda 2030 que a Educação de Adultos esteve contemplada em metas e estratégias específicas para ela. Vale mencionar, ainda, que ao redor do mundo, a educação voltada a jovens e adultos possui características e contextos diferentes, sendo que o Brasil ainda possui um significativo quantitativo de pessoas sem ou com pouca escolarização. É um contexto completamente diferente dos países desenvolvidos, nos quais a educação de adultos é pensada como continuidade da formação e voltada para melhorias na qualificação profissional e ao longo da vida.

Isto posto, interessa-nos a Agenda Internacional 2030, primeiramente, por estar em vigência neste tempo histórico, mas também por apresentar dentre os 17 (dezesete) Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o ODS4, cuja meta é “assegurar a Educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagens ao longo da vida para todos”. À luz da Declaração de Incheon, trata-se de uma visão “humanista” da educação e do desenvolvimento, com base nos “Direitos Humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas” (UNESCO, 2015, p. 7). Este documento orienta que a educação seja concebida como um “bem público” um “Direito Humano fundamental” e a “base que garante a efetivação de outros direitos”. É dessa narrativa que as instâncias internacionais se apropriam para espriar a sua hegemonia, oferecendo assistência técnica e financeira às nações tidas como periféricas e valendo-se, inclusive, da dificuldade que estas nações têm para alcançar os indicadores globais de desenvolvimento produzidos por estas mesmas instâncias.

Quanto à EJA, expressões como: *educação concebida como direito, educação inclusiva e equitativa e justiça social* são o “canto da sereia” pois chegam como alento para nações como o Brasil, cuja trajetória desta modalidade de ensino é historicamente marcada por uma visão “marginal, secundária ou sem interesse” (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 58). Contudo, o tempo presente anuncia desafios bem reais, para além da intenção dos documentos internacionais e das conquistas em torno da instituição da EJA como Modalidade de Ensino da Educação Básica. Um destes desafios é o acesso, pois há muitas escolas que encerram a modalidade por diferentes motivos. Interessante notar que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio realizada em 2019, apontou que dos 11 milhões de pessoas

analfabetas, 11,1% estão na faixa etária de 40 anos ou mais e 18% de 60 anos ou mais. Exatamente o grupo etário atendido pela EJA e, ainda assim, há pouco investimento na expansão dela. Retomando os objetivos de desenvolvimento sustentável, destaca-se o ODS-4, que trata da Educação de Qualidade, cujas metas 4.4 e 4.6, estão diretamente relacionadas à EJA, conforme exposto no quadro 1 abaixo.

**Quadro 1 – Metas e Estratégias do ODS-4 para a EJA**

METAS	ESTRATÉGIAS
<p><b>4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.</b></p>	<p><b>1. Coletar e utilizar dados sobre a demanda em constante mudança de habilidades para guiar o desenvolvimento dessas mesmas habilidades, reduzir as disparidades e responder às mudanças do mercado de trabalho, dos contextos e das necessidades sociais, bem como responder às necessidades da “economia informal” e do desenvolvimento rural.</b></p>
	<p><b>2. Engajar parceiros sociais no desenvolvimento e na oferta de programas de educação e formação que sejam holísticos e baseados em evidências. Garantir que os currículos de EFTP<sup>ii</sup> e de programas de formação sejam de alta qualidade e incluam tanto habilidades relativas ao trabalho quanto habilidades não cognitivas/transferíveis – inclusive habilidades de empreendedorismo e TIC – e que os Líderes e o corpo docente das instituições de EFTP, incluindo professores e empresas, sejam qualificados/certificados;</b></p>
	<p><b>3. Promover o desenvolvimento de diferentes formas de treinamento e aprendizagem baseados no trabalho e na sala de aula, quando apropriado.</b></p>
	<p><b>4. Garantir sistemas de controle da qualidade da EFTP transparentes e eficientes, e também desenvolver marcos de qualificações.</b></p>
	<p><b>5. Promover a colaboração para melhorar a transparência e o reconhecimento transnacional de qualificações de EFTP para, assim, aumentar a qualidade dos programas de EFTP e possibilitar a mobilidade de trabalhadores e alunos, além de garantir que os programas de EFTP acompanhem o ritmo das demandas sempre em mudança do mercado de trabalho;</b></p>
	<p><b>6. Promover caminhos flexíveis de aprendizagem tanto em contextos formais quanto não formais; permitir que os alunos acumulem e transfiram créditos por níveis de consecução; reconhecer, validar e acreditar aprendizagens anteriores; e estabelecer programas adequados de transição e serviços de consultoria e orientação profissional.</b></p>
<p><b>4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.</b></p>	<p><b>1. Estabelecer abordagens setoriais e multissetoriais para elaborar planos e políticas de alfabetização, bem como orçamentos, por meio do fortalecimento da colaboração e da coordenação entre ministérios relevantes, incluindo os de educação, saúde, bem-estar social, trabalho, indústria e agricultura e também a sociedade civil, o setor privado e parceiros bi e multilaterais que apoiem, na prática, a oferta descentralizada</b></p>
	<p><b>2. Garantir que programas de alfabetização e de ensino de habilidades básicas em matemática sejam, segundo mecanismos de avaliação nacionais, de alta qualidade, adaptados às necessidades dos alunos e baseados em seus conhecimentos e experiências anteriores. Para isso é necessário cuidado especial com cultura, língua, relacionamentos sociais e políticos e atividade econômica, com atenção particular a meninas e mulheres e também a grupos vulneráveis, além de empenho para conectar e integrar tais programas ao desenvolvimento de habilidades para trabalho e subsistência decentes como elementos essenciais da aprendizagem ao longo da vida.</b></p>

	<b>3. Expandir programas eficazes de alfabetização e capacitação de adultos envolvendo a parceria da sociedade civil</b> e aproveitando suas experiências e boas práticas.
	<b>4. Promover o uso de TIC, principalmente da tecnologia móvel, para programas de alfabetização e de ensino de matemática.</b>
	<b>5. Desenvolver marcos e ferramentas de análise da alfabetização para avaliar os níveis de proficiência com base nos resultados da aprendizagem.</b> Isso demandará a definição de proficiência entre uma gama de contextos, incluindo habilidades para o trabalho e para a vida cotidiana.
	<b>6. Estabelecer um sistema para coletar, analisar e compartilhar dados relevantes e atualizados sobre os níveis de alfabetização e as necessidades de alfabetização e habilidades básicas em matemática, desagregados por gênero e outros indicadores de marginalização</b>

Fonte: Adaptado de Unesco (2015, grifo nosso).

No que concerne aos direcionamentos à EJA, destaca-se a redução das ações limitadas à “programas” e não sustentadas em nível de “política.” Isso revela o caráter assistencialista (e mesmo, passageiro) dessas ações, que muitas vezes, findam junto com o mandato de um governo. Além disso, termos como *mudanças do mercado de trabalho, habilidades relativas ao trabalho, aprendizagens baseadas no trabalho*, demarcam explicitamente a lógica do projeto neoliberal dos donos do capital orientando a política nacional de Educação para a EJA. Neste sentido, concordamos com de Di Pierro e Haddad (2015, p. 205) quando asseveram o caráter instrumental da EJA, subordinando-a à exigência do capital para a formação da força de trabalho em detrimento da educação como direito.

Outro aspecto a ser destacado é o uso recorrente de termos como: *controle de qualidade, marcos de qualificação, mecanismos de avaliação, ferramentas de análise e níveis de proficiência*, os quais demarcam uma política de resultados, consolidada por um Estado avaliador e, também, regulador. Isso remete à Freitas (2018, p. 29), quando se refere ao modelo privatista de educação que submete os processos educativos, tal como uma empresa, à currículos “padronizados” e com foco e controle nos resultados, por meio de avaliações em larga escala. Com isso, no lugar da neutralidade, racionalidade, eficiência e produtividade, ganham destaque os resultados advindos de um processo rigoroso de um Estado avaliador, seguido da meritocracia, cujo efeito danoso leva a competição que desumaniza as pessoas, ao que Freitas (2018, p. 28) denominou “darwinismo social contemporâneo”.

Além disso, notam-se outras expressões recorrentes da lógica capitalista, desenvolvimentista e mercadológica impostas pelo neoliberalismo e importadas para a educação, à exemplo: “*habilidades*”, “*competências*”, “*empreendedorismo*” dentre outras. Todos estes termos estão incorporados ao domínio público e, consensuados no âmbito das

políticas para a EJA, de tal modo que é possível encontrar, se não a mesma expressão, mas termos correlatos em um dos principais documentos orientadores das políticas nacionais de educação: o Plano Nacional de Educação (PNE). É este viés comparativo entre o que prevê a Agenda e o que consta no PNE para EJA que se pretende discutir aqui, para evidenciar continuidades e contradições.

O PNE foi promulgado em junho de 2014, por meio da Lei n. 13.005/2014 e constitui um dos dispositivos legais para as políticas públicas em Educação, com vistas a dar materialidade às metas e estratégias aprovadas. Trata-se, portanto, de documento que traduz a linguagem e as intencionalidades da política nacional para a Educação. Nele estão ideologias, vozes e disputas das classes ou frações de classes da sociedade brasileira. Para fins deste artigo, serão analisadas as metas 9 e 10 do PNE (2014-2024) e as metas 4.4 e 4.6 da Agenda Internacional 2030. Para melhor organização, as metas do PNE estão dispostas nos quadros 2 e 3, e na sequência faz-se a interseção do que se compreende comum nos dois documentos em tela.

Ao relacionar com o a Agenda 2030, percebe-se a correlação da Meta 4.4 do ODS-4 com a Meta 10 do PNE (vide quadro 2), pois ambas estão diretamente ligadas ao novo ideal pedagógico que consolida a racionalidade dos proprietários do capital, por meio de um projeto que institui a Educação como um nicho econômico capaz de ofertar a força de trabalho ajustada às condições flexíveis do mercado.

**Quadro 2 – Meta 10 e estratégias do PNE (2014-2024) para a EJA**

PNE (2014-2024)	
Metas	Estratégias
<b>Meta 10 Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional</b>	10.1) <b>manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial</b> , de forma a estimular a conclusão da educação básica;
	10.2) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a <b>articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional</b> , objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora;
	10.3) <b>fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados</b> , de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;
	10.4) ampliar as <b>oportunidades profissionais dos jovens e adultos</b> com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
	10.5) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à <b>melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional</b> , garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;

Políticas para a EJA nas Agendas nacional e internacional: interseções entre o PNE (2014 -2024) e a Agenda 2030

	10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a <b>preparação para o mundo do trabalho</b> e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;
	10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
	10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;
	10.9) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
	10.10) orientar a <b>expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional</b> , de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;
	10.11) <b>implementar mecanismos de reconhecimento de saberes</b> dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e <b>dos cursos técnicos de nível médio</b> .

Fonte: Brasil (2014, grifos nossos).

Sobre o exposto no quadro 2, ressalta-se que termos usados tanto no PNE, como na meta 4.4 e 4.6 do ODS4, trazem embutidos o que se espera da formação dos jovens e adultos: *habilidades relevantes, competências técnicas e profissionais, preparação para o mundo do trabalho*. Estas concepções apontam para o que Laval (2018, p. 38) apresentou como uma “atualização” do “sentido utilitarista” da educação, provocado hoje pela sujeição mais direta da escola à razão econômica. A materialidade dos pressupostos educacionais apresentados nos documentos fica ao cargo de ações do Governo Federal, como por exemplo, a implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC – EJA) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

No tocante à meta 4.6 do ODS-4, nota-se interseção com a Meta 9 do PNE (vide quadro 3), considerando que ambas fazem relação com o combate ao analfabetismo, por meio de estratégias de feições políticas assistencialistas recorrentes na lógica do capital, que se apropria da narrativa de reduzir as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento e crescimento socioeconômico de países em diferentes estágios de desenvolvimento, para

assim, desviar a atenção dos reais motivos causadores das desigualdades: a má distribuição de renda, a diferenciação de rendimentos entre homens e mulheres, negros e brancos, dentre tantos outros que se tornam incompatíveis com uma sociedade democrática.

Sobre isso, tanto o PNE (2014-2024) quanto a Agenda 2030 trazem expressões como: *criar benefícios, transferência de renda, ações de atendimento, mecanismos e incentivos*, sendo que todos estes termos enfatizam o discurso hegemônico dos proprietários do capital, escondido sob o manto da “justiça social” (SHIROMA & EVANGELISTA, 2008, p. 25).

**Quadro 3** – Meta 9 e estratégias do PNE (2014-2024) para a EJA

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

	9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de <b>programas</b> de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.
--	--

**Fonte:** Brasil (2014, grifos nossos).

Outras expressões relevantes na interseção entre os documentos analisados são: *parceiros sociais, colaboração, regime de colaboração, parcerias, parceiros bi e multilaterais, oferta descentralizada*. Estas expressões demarcam a abertura para o livre acesso para uma rede interinstitucional nacional e transnacional público-privada, intervir nos rumos das políticas educativas, de tal modo que sob a justificativa de “parcerias” disseminam-se valores, concepções e propostas, atuando de diversas formas sobre gestores, legisladores, tomadores de decisão e também sobre os formadores de opinião (SHIROMA, 2011, p. 33).

Esta percepção está presente no modo como as políticas educativas foram se ajustando ao projeto do capital para a educação, por meio de uma rede interinstitucional que não se limita às fronteiras nacionais, prescrevendo o seu modelo de gestão baseado na eficiência da ação governamental por meio da descentralização de tarefas para esferas locais. Essa rede se apropria de um discurso mobilizador com feições de “justiça social,” para reverberar o seu poder em tornar hegemônica a sua lógica, bem como a conquista dos seus aliados, conforme foi possível observar nas metas aqui destacadas.

Isso nos remete ao pensamento de McLaren e Farahmandpur (2002, p. 50), quando asseveram que as escolas ainda participam consciente ou inconscientemente na reprodução das desigualdades sociais e econômicas em nome da liberdade e da democracia, denotando um fenômeno “novo” na Educação na contemporaneidade: a “servidão” ao capital, muito mais hoje, do que em qualquer outro tempo da história.

Cabe destacar ainda que, no âmbito da Agenda 2030, a alfabetização de jovens e adultos foi limitada à aquisição de proficiência, habilidades básicas de matemática e habilidades para o trabalho, enquanto que no PNE, destaca-se uma tendência generalista, marcada, ora pela adoção de políticas assistenciais ligadas à saúde, ora pela terceirização das responsabilizações do combate ao analfabetismo à segmentos empregadores públicos e privados. Isto revela também, uma face que avança por todo o sistema educacional brasileiro da lógica privatista do projeto neoliberal.

Dado o exposto, não há como ignorar que um dos principais documentos que reúne as diretrizes das políticas nacionais para a Educação e, em particular das políticas de educação para EJA - o PNE (2014-2024), tem se assentado nas orientações advindas de instâncias internacionais, por meio de uma agenda comum, à exemplo da Agenda Internacional 2030, que se ressalte, não é impositiva, mas configura-se como instrumento norteador das ações dos governos nacionais para a educação. Além disso, há que se destacar que a apropriação dessas orientações internacionais pelas políticas para a educação no Brasil não se define por uma relação apenas de aceitação por parte do Estado, trata-se, sobretudo, de uma relação de negociação pelo poder e lugar geopolítico nos grupamentos econômicos mundiais de onde originam-se esses comandos.

No que tange à EJA, destaca-se que embora seu reconhecimento e orientações quanto ao comprometimento do Estado estejam demarcados nos documentos legais, tais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996) e os Fóruns de EJA, nota-se nas transformações das últimas décadas um forte movimento para integrá-la à Educação Profissional, uma vez que no sistema capitalista a escola mostra-se aliada à preparação de mão de obra (MACHADO, 2009, p. 18).

Trata-se, pois, de uma manobra necessária para a acomodação dos conflitos a serem gerados, caso seja despertada a consciência do contrário. Assevera-se a partir da interseção desses dois documentos, um nacional e o outro internacional, o quanto eles estão entrelaçados e imbuídos do mesmo objetivo: reformar a educação. Isto vem ocorrendo com a difusão em larga escala de relatórios de avaliação, testes internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), rankings (de países, de universidades, de centros de excelência), todos estes (re)configurando todo o sistema educacional, consequentemente, a EJA.

Na contramão desta lógica, a transformação social, a superação da ordem do capital que avança por todos os lados, demanda um movimento contra hegemônico, que Mézáros (2008) chamou de “educação para além do capital.” Assim é que para esse renomado teórico, a educação, concebida como a consciência dos homens, não se determina automaticamente pelos interesses dominantes em cada momento histórico. Se assim fosse, ressalta o prestigiado autor, “o domínio da Educação institucional poderia reinar para sempre em favor do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p.50). Percebe-se no pensamento do referido teórico que ao mesmo tempo que a educação produz e reproduz as condições objetivas de manutenção da

ordem social do capital, é também de onde se espera uma outra forma de sociabilidade, que esteja para além do capital.

Desta maneira, apenas no sentido amplo de educação, que é a educação formal, institucionalizada, é que se pode contribuir para a superação do capital, realizando suas “muito necessárias aspirações emancipadoras,” o que requer “um progressivo e consciente intercâmbio com processos de Educação abrangentes como “a nossa própria vida” (MÉSZÁROS, 2005, p. 59).

#### **4. Algumas provocações para concluir**

Do exposto no decorrer desse texto, compreende-se até aqui a vulnerabilidade das políticas implementadas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, as quais são marcadas, sobretudo, por interferências de um modelo importado que altera a concepção de educação (popular e emancipadora) e ignora as especificidades dos grupos etários que compõem esta modalidade de ensino (pessoas jovens, adultas e idosas), dado que as interferências externas orientam para uma formação padronizada, cuja função é preparar para as “cadeias produtivas nacionais e internacionais”. A escola, neste contexto, configura-se como espaço de disputa e competitividade que divide e desumaniza, contrariando a educação, cuja prática, defendida por Paulo Freire (2016, p. 45) é problematizadora e assentada no diálogo entre professor e aluno, que ensinam e aprendem mutuamente, devido à compreensão de que educar é um ato político.

Chama atenção ainda, a materialidade das recomendações externas nas políticas educativas para a EJA, por meio de programas e ações do Governo Federal, como o PROEJA, PRONATEC EJA e Programa Brasil Alfabetizado, mesmo os dados que avaliam essas ações contrariem a sua efetividade, como os que são apresentados no VI Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Brasil (2022, p. 27 e 28). Tal relatório aponta o retrocesso da meta 4.4, que propunha aumentar substancialmente o número de jovens com habilidades e competências técnicas e profissionais, devido à redução na taxa de matrículas nessa modalidade. Do mesmo modo a meta 4.6, que se refere ao combate ao analfabetismo, está estagnada em 94,2% desde 2020 e o avanço do analfabetismo funcional (pessoas que sabem ler, mas não conseguem interpretar o que leem), chegando a 29%. (GTSC A3030, 2022, p. 27 e 28).

No que se refere ao PNE (2014-2024), o Relatório do INEP (2020) sobre a Meta 9 informa que a erradicação do analfabetismo adulto até 2024 está em 6,6 pontos percentuais

e assim, para alcançar o que foi proposto quanto ao analfabetismo funcional, ainda faltam 5,5 pontos. Do mesmo modo, o referido relatório apontou sobre a Meta 10, que trata da integração da EJA à Educação Profissional, que apenas 1,6% dos alunos da EJA tiveram acesso a esta modalidade em 2019. Outros estudos como os de Oliveira (2022) e Albuquerque *et al* (2022) também corroboram com dados concretos que mostram que as duas principais temáticas que envolvem as metas 9 e 10 do PNE não serão alcançadas até 2024, uma vez que resta pouco mais de um ano de vigência. Esse cenário também impacta no cumprimento do ODS-4 para a EJA.

Nota-se, portanto, por meio desse breve panorama dos resultados, uma modalidade de ensino que mesmo compondo as pautas das políticas para a Educação Básica em âmbito global e local e considerada por muitos um avanço, desenvolve-se, de fato, à sombra de um projeto globalizado que invisibiliza as especificidades dos grupos etários. Isto porque atende, a um modelo de Educação orientado por diretrizes padronizadas e com a famigerada finalidade de formar, essencialmente, a força de trabalho. Isto demonstra a fragilidade dos consensos internacionais existentes e a persistência de problemáticas históricas, especialmente no que tange a alfabetização de pessoas adultas e idosas.

Isso é preocupante e demonstra que as ações para a EJA estão longe de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover a oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos,” como orienta o documento internacional e como evidencia a realidade nacional, que contraditoriamente, tem aprofundado a redução de matrículas nessa modalidade e o fechamento de turmas e escolas, especialmente em contextos historicamente inviabilizados como nas comunidades do campo, das águas e das florestas.

### Referências

ALBUQUERQUE, Ana Elisabeth; SANTOS, Robson dos; MORAES, Gustavo Henrique; SILVA, Susiane de S. Moreira. O. da. A educação de jovens e adultos integrada a educação profissional – uma análise da meta 10 do Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Política Educacional**, v. 5. p. 71-105, 2021. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5257>. Acesso em: 01 dez. 2022

ALVES, Natália. Socialização Escolar e Profissional dos Jovens: Projectos, estratégias e representações. **Cadernos Sísifo**, 1. Lisboa, 83p, 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/351049704>. Acesso em: 01 dez. 2022.

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Rev. Diálogo**

**Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO11>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL, **Lei n. 13.005/2014**, aprova o Plano Nacional de educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CASASSUS, Juan. A Reforma Educacional na América Latina no Contexto da Globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2001. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/581/580>. Acesso em: 10 mar. 2022.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, mai./ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 fev. 2022.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº55, novembro/2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>. Acesso em: 10 abr 2022.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das Agendas Nacional e Internacional. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758>. Acesso em: 28 nov. 2022.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa Suanno; LIMONTA, Sandra Valéria (orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.  
FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em: <https://toaz.info/doç-view>. Acesso em: 02 dez. 2022.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. **VI Relatório Luz da Sociedade Civil Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável**. Brasil, 2022. Disponível em: [www.gtagenda2030.org.br](http://www.gtagenda2030.org.br). Acesso em: 05 mar. 2022.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 714, p.108-130, mai. /jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>. Acesso em: 05 mar. 2022.

INEP. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 05 mar. 2022.

JÚNIOR, Carlos Alberto Saldanha da Silva; ABREU, Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante. Organismos Internacionais e as Políticas de Formação de Professores na Produção Acadêmica da Pós-Graduação em Educação na Região Norte do Brasil. In: CAMARGO, Arlete Maria Monte de; ANDRADE, Antonia Costa; CAMARGO, Leila Maria. (org.). **A Constituição do Campo Científico sobre a Formação de Professores no Contexto Amazônico**. Curitiba: CRV, 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 1998. 267 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000974861>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: Reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramir. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

MOTA JUNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Olgaíses Cabral. Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 15 mai. 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Como as Nações Unidas apoiam os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 15 mai. 2022.

NEVES, Lúcia M. W. et al. **Direita para o social e esquerda para o capital**: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo, SP: Xamã, 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 15 mai. 2022.

OLIVEIRA, Bolivar Alves. É possível erradicar o analfabetismo absoluto no Brasil até 2024? **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Política Educacional**, v. 6, 2022. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5382/4093>. Acesso em: 01 dez. 2022.

ROSENAU, James N; CZEMPIEL, Ernest-Otto. **Governança sem governo: ordem e transformação na política mundial.** Fundação Universidade de Brasília. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br>. Acesso em: 15 mai. 2022.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Redes Sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Maria de Barros. **Políticas para educação: análise e apontamentos.** Maringá: Eduem, 2011.

TROJAN, Rose Meri. Políticas Educacionais na América Latina: tendências em curso. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 51/1, dez. 2009. Disponível em: <http://rieoei.org/RIE/article/view/1927/2952>. Acesso em: 20 set. 2022.

UNESCO. **Conferência Internacional de Educação de Adultos** (V: 1997, Hamburgo, Alemanha). Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.** Incheon, Coreia do Sul. 2015.

UNESCO. **Educação para todos: compromisso de Dakar.** Brasília, Ação Educativa. 2001.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em: 20 set. 2022.

## Notas

---

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

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

## Sobre as autoras

### Vera Lúcia Ferreira da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Amapá. Técnica Administrativa na Secretaria do Estado do Amapá. E-mail: [veralu72@gmail.com](mailto:veralu72@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9722-2600>.

### Valéria Silva de Moraes Novais

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. Pós-doutorado em Educação pela *Université de Genève* (UNIGE/Suíça). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amapá e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá. E-mail: [valeria.novais@ueap.edu.br](mailto:valeria.novais@ueap.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3549-6213>.

Recebido em: 19/01/2023

Aceito para publicação em: 20/01/2023