



ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: reflexões sobre a profissionalização dos alfabetizadores no contexto do Programa TOPA

Graça dos Santos Costa¹

David Mallows²

Camila Costa³

RESUMO

Este artigo explora as complexidades e os desafios da educação em alfabetização para jovens e adultos no Brasil, destacando-a como um fator crucial para o desenvolvimento humano, a inclusão social e a participação econômica. A alfabetização é apresentada não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma prática social multifacetada, profundamente enraizada nos contextos culturais, políticos e econômicos dos alunos. O texto argumenta que é necessário adotar uma compreensão mais matizada da alfabetização, que vá além da simples dicotomia entre alfabetizado e analfabeto, reconhecendo a existência de um *continuum* de práticas de alfabetização que refletem as diversas realidades dos alunos. Para ilustrar essa visão, o artigo analisa o Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA), destacando o papel central do professor (alfabetizador) no processo de ensino e a importância de uma formação especializada e contínua. A conclusão enfatiza que o ensino da alfabetização vai muito além da transmissão de habilidades de leitura e escrita, envolvendo também a compreensão dos contextos sociais e emocionais dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento, Formação de Professores, Políticas Educacionais.

LITERACY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: reflections on the professionalisation of literacy teachers in the context of the TOPA Programme

ABSTRACT

This article explores the complexities and challenges of literacy education for young people and adults in Brazil, highlighting it as a crucial factor for human development, social inclusion and economic participation. Literacy is presented not just as a

¹ Doutora em Pedagogia. Professora da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7770-0118>. E-mail: gscosta@uneb.br

² Doctor of Teacher Education. Professor at the UCL Institute of Education (IOE), London, United Kingdom. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8378-5488>. E-mail: d.mallows@ucl.ac.uk

³ Mestra em Educação e Diversidade. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Direitos Humanos e Interculturalidade - GREDHI, Salvador, Bahia, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0009-2703-4351>. E-mail: cdecarvalho.85@gmail.com

technical skill, but as a multifaceted social practice, deeply rooted in the cultural, political and economic contexts of learners. The text argues that it is necessary to adopt a more nuanced understanding of literacy that goes beyond the simple dichotomy between literate and illiterate, recognising the existence of a continuum of literacy practices that reflect the diverse realities of students. To illustrate this view, the article analyses the All for Literacy Programme (TOPA), highlighting the central role of the teacher (literacy teacher) in the teaching process and the importance of specialised and continuous training. The conclusion emphasises that literacy teaching goes far beyond the transmission of reading and writing skills, and also involves understanding the social and emotional contexts of the students.

Keywords: Literacy and Literacy, Teacher Training, Educational Policies.

LA ALFABETIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: reflexiones sobre la profesionalización de los alfabetizadores en el contexto del Programa TOPA

RESUMEN

Este artículo explora las complejidades y desafíos de la alfabetización de jóvenes y adultos en Brasil, destacándola como un factor crucial para el desarrollo humano, la inclusión social y la participación económica. La alfabetización se presenta no sólo como una competencia técnica, sino como una práctica social polifacética, profundamente arraigada en los contextos cultural, político y económico de los educandos. El texto sostiene que es necesario adoptar una comprensión más matizada de la alfabetización que vaya más allá de la simple dicotomía entre alfabetizados y analfabetos, reconociendo la existencia de un continuo de prácticas de alfabetización que reflejan las diversas realidades de los estudiantes. Para ilustrar este punto de vista, el artículo analiza el Programa Todos por la Alfabetización (TOPA), destacando el papel central del profesor (alfabetizador) en el proceso de enseñanza y la importancia de una formación especializada y continua. La conclusión subraya que la alfabetización va mucho más allá de la transmisión de competencias de lectura y escritura, e implica también la comprensión de los contextos sociales y emocionales de los alumnos.

Palabras clave: Alfabetización, Formación del Profesorado, Políticas Educativas.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um marco fundamental no desenvolvimento humano, com implicações que transcendem as fronteiras da educação institucional. Ela é essencial não apenas para o acesso ao conhecimento formal, mas também para a inclusão social, a participação cidadã e o desenvolvimento econômico. Em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, a capacidade de ler e escrever se torna vital para a plena integração no mundo do trabalho e na vida comunitária. O ato de

alfabetizar não apenas concede acesso ao vasto mundo do conhecimento, mas também forma sujeitos, de maneira a se engajarem plenamente na sociedade, aprimorando sua autonomia e ampliando suas oportunidades. Por outro lado, o fato de não ter sido alfabetizado acarreta consequências profundas que afetam a vida de uma pessoa em múltiplos aspectos, desde o acesso limitado a oportunidades educacionais e econômicas, até a exclusão social e a marginalização.

No Brasil, a alfabetização de jovens e adultos é um tema de grande relevância, que reflete não apenas os desafios educacionais enfrentados pelo país, mas também as implicações profundas desse processo para o desenvolvimento humano e social. Neste texto, exploramos as questões relacionadas à alfabetização de jovens e adultos, analisando suas implicações e consequências para os indivíduos e para a sociedade como um todo. A EJA possui um histórico marcado por lutas sociais que culminaram em ações voltadas para políticas de acesso e garantia da educação para todos. Ao longo desse percurso, diversos programas em suas diferentes dimensões contribuíram para reflexões mais profundas sobre os paradigmas da escolarização e a implementação da EJA como modalidade educativa. As várias abordagens buscaram, e ainda buscam, atender às necessidades das classes populares, desassistidas politicamente e com baixo ou nenhum nível de escolaridade.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a alfabetização adquire uma dimensão ainda mais complexa e desafiadora. Os sujeitos que buscam a alfabetização nessa fase da vida frequentemente trazem consigo uma rica diversidade de experiências de vida e enfrentam uma variedade de obstáculos. Muitos tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas ou nunca iniciadas, e podem carregar traumas ou frustrações relacionadas à sua falta de escolaridade. Além disso, questões como dificuldades de aprendizagem não diagnosticadas, barreiras sociais e econômicas e responsabilidades familiares ou de trabalho podem dificultar ainda mais o processo de aprendizagem.

Neste sentido, o processo de alfabetização se torna elemento-chave para o acesso à educação formal. Formar os sujeitos na leitura e na escrita lhes proporciona a oportunidade de buscar aprendizados em diversos campos do conhecimento. A habilidade de ler e escrever fortalece a autonomia pessoal, permitindo que os indivíduos comuniquem suas ideias, expressem suas necessidades e tomem decisões informadas em suas vidas.

Este texto tem por objetivo refletir sobre o conceito de alfabetização de adultos e seus imbricamentos com a formação dos alfabetizadores. A seguir faremos uma breve reflexão sobre a coerência política na formação dos voluntários alfabetizadores e coordenadores de turmas do Programa Todos Pela Alfabetização (TOPA), suas experiências e a *posteriori* apresentaremos as considerações finais.

ALFABETIZAÇÃO: UM CAMINHO SOCIAL, CONTEXTUAL E CONTÍNUO

Paulo Freire desafiou o uso do termo "habilidade" para descrever a alfabetização, argumentando que o problema não é que as pessoas sejam incapazes de ler e escrever, mas que, muitas vezes, lhes é negada a oportunidade de aprender essas competências (Freire, 1989). Essa exclusão tem consequências profundas, considerando a importância de ler e escrever na sociedade moderna, não apenas para a continuidade dos estudos, mas também para entender e se engajar no mundo ao nosso redor.

Os "Novos Estudos de Alfabetização" (Gee, 1991; Street, 1995, 2003) ampliam essa visão ao argumentar que a alfabetização não se resume a um conjunto de habilidades técnicas. Em vez disso, essas habilidades devem ser entendidas como práticas sociais significativas, enraizadas nas ações coletivas. A alfabetização, vista como prática social, não pode ser compreendida isoladamente, mas deve ser contextualizada dentro das interações e atividades locais. Como ressaltado por Josaphat (2001, p. 71), é "um ato de conhecimento da realidade denunciada [...] enquanto ação cultural para a libertação". Assim, a alfabetização deve ser entendida como parte integrante das práticas sociais, profundamente conectada aos contextos em que ocorre.

Adotar uma abordagem de prática social para a alfabetização (Barton, 2007; Barton *et al.*, 2000; Hamilton e Hillier, 2006) significa examinar os eventos e práticas pedagógicas de alfabetização, considerando os participantes, as atividades, os contextos e os recursos envolvidos como elementos fundamentais. Para Soares (2009), o letramento vai além da simples aquisição de habilidades de leitura e escrita, sendo uma prática social enraizada em contextos culturais, políticos e econômicos.

O letramento envolve não apenas a decodificação de letras e palavras, mas também a compreensão e a produção de textos em diversos contextos sociais. No inglês, por exemplo, o termo "*literacy*" é usado para descrever essa prática social de alfabetização. Soares (2009, p. 15) introduziu o termo "letramento" para expandir o conceito de alfabetização nas discussões educacionais. O letramento não se limita a um conhecimento técnico, mas envolve atitudes, disposições e motivação. Indivíduos confiantes e autossuficientes têm maior probabilidade de aplicar suas habilidades de leitura e escrita em diversos contextos. O letramento, portanto, é um processo que envolve a utilização eficaz de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores diante das demandas em constante mudança da sociedade.

Nesse sentido, o letramento é altamente contextual e situado em um ambiente sociocultural específico, tornando-se comum, então, referir-se a "letramentos", no plural, para enfatizar que não existe uma única forma de letramento que atenda a todas as necessidades (Lankshear e Knobel, 2003). O letramento é uma prática social multifacetada, moldada por configurações e interações específicas dentro de grupos e comunidades. Em vez de focar apenas nas habilidades técnicas de leitura e escrita, os estudos de letramento adotam uma abordagem holística, reconhecendo a interconexão entre diferentes formas de comunicação, como as linguagens oral, visual e multimodal.

Cada grupo social ou profissional, como enfermeiros, adolescentes ou acadêmicos, possui diferentes necessidades de letramento, dependendo das atividades realizadas, como fazer compras, lidar com a burocracia ou

estudar, e dos contextos sociais e institucionais em que atuam, como escola, trabalho ou casa. A proficiência em um letramento específico, como a poesia, não garante necessariamente a proficiência em outro, como a redação de relatórios.

O conceito de letramento nos permite considerar o ambiente alfabetizado em que cada indivíduo vive (Evans *et al.*, 2017). Podemos questionar quais tipos de leitura e escrita são necessários para que um adulto satisfaça as demandas impostas pelo trabalho, pela família e por outras instituições. Para a UNESCO e o MEC, por exemplo, alfabetização compreende a capacidade de ler e escrever um bilhete simples, uma prática comum em nossa sociedade. Após alguns anos de estudo, espera-se que as pessoas não apenas aprendam a ler e escrever, mas também utilizem essas habilidades em sua vida cotidiana, consolidando-as para evitar a regressão ao analfabetismo (Unesco, 2008)

Uma estratégia eficaz de alfabetização para jovens e adultos deve considerar como o uso da leitura e da escrita se alinha com a vida das pessoas, o significado que essas práticas têm para elas e as possíveis áreas de dificuldade ou interesse. Não deve atender apenas às necessidades de governos e outras instituições, mas também reconhecer e valorizar as práticas existentes e os conhecimentos locais. Essa abordagem requer a criação de oportunidades estruturadas de aprendizagem, bem como o fortalecimento de espaços de acesso à alfabetização, como bibliotecas, *lan houses* e postos de saúde. Carvalho destaca a importância de considerar "a riqueza e a variedade das experiências, saberes e interesses dos educandos, valorizar sua origem e sua linguagem [...]" (Carvalho, 2016, p. 50).

Isso significa que, ao ensinar, devemos levar em conta as diversas vivências, conhecimentos e interesses dos estudantes, proporcionando oportunidades para que expressem sua imaginação e criatividade, tanto na oralidade quanto na escrita. Assim, alfabetizar e letrar devem ser vistos como ações distintas, mas inseparáveis. O ideal seria "alfabetizar letrando", ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da

escrita, para que o indivíduo se torne, simultaneamente, alfabetizado e letrado (Soares, 2012, p. 47).

As noções em evolução e os entendimentos em expansão da alfabetização e do letramento refletem perspectivas e tendências emergentes. Um desenvolvimento significativo é o reconhecimento de um *continuum* de aprendizagem, que abrange diferentes níveis de proficiência. Essa perspectiva descarta a ideia de uma distinção rígida entre "letrados" e "não alfabetizados", considerando-os como extremos de um espectro que abrange uma ampla gama de aplicações. Como resultado, a dicotomia simplista entre "alfabetos" e "analfabetos", ainda evidente em relatórios estatísticos, não se alinha mais com esse entendimento em evolução.

Ver a alfabetização como um conceito binário, onde as pessoas são "alfabetizadas" ou "analfabetas", limita nossa capacidade de desenvolver políticas eficazes para ajudar adultos a se comunicarem por meio da escrita. Supor que o problema esteja resolvido quando um adulto alcança um nível básico de alfabetização ignora a realidade de que a habilidade de se comunicar por escrito não é estática; ela muda ao longo da vida. Para progredir na educação ou no trabalho, frequentemente são necessários níveis mais altos de alfabetização ou diferentes letramentos. Além disso, habilidades que não são usadas podem ser perdidas. Dados da Pesquisa de Habilidades de Adultos da OCDE (Desjardins *et al.*, 2013) mostram que muitos adultos com baixa alfabetização têm pouco envolvimento com a leitura e a escrita, preferindo outras formas de negociar o mundo textual em que vivem.

À medida que os níveis de proficiência em alfabetização aumentam, o engajamento com a leitura e a escrita também cresce (Grotlüschen *et al.*, 2016). Observa-se que quem lê e escreve muito no trabalho tende a fazer o mesmo fora dele, enquanto quem não é obrigado a fazê-lo no trabalho também evita essas práticas em sua vida diária. Assim, surgem ciclos virtuosos e viciosos: aqueles que são confiantes em sua alfabetização têm mais oportunidades de usá-la, reforçando suas habilidades, enquanto aqueles que têm menos confiança veem suas habilidades declinarem, o que reduz ainda mais suas oportunidades.

Infelizmente, ainda prevalece a visão de que os baixos níveis de alfabetização entre adultos constituem uma "crise" que pode ser rapidamente resolvida com uma política de "bala mágica". Em vez disso, o problema deve ser entendido como uma condição social crônica, que requer uma estratégia abrangente, abordando tanto a oferta quanto a demanda, e envolvendo diferentes áreas de políticas públicas em alinhamento.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE PARA ALFABETIZAR JOVENS E ADULTOS

Os educadores que atuam na EJA precisam estar preparados para lidar com as complexidades da alfabetização. Isso exige uma formação específica e contínua, que aborde não apenas as técnicas pedagógicas, mas também as teorias da aprendizagem e estratégias de ensino diferenciadas da alfabetização. Esses profissionais devem ser capazes de criar ambientes de aprendizagem inclusivos e motivadores, que reconheçam e valorizem as experiências de vida dos alunos, promovendo um ensino que seja relevante e significativo para suas realidades. Além disso, é crucial que os educadores adotem uma abordagem sensível às questões sociais e emocionais que possam surgir durante o processo de alfabetização. Eles devem estar aptos a apoiar os alunos na superação de barreiras internas e externas, fomentando a autoconfiança e a autoestima necessárias para o sucesso educacional e pessoal. Ou seja, necessitam desenvolver habilidades e conhecimentos essenciais para apoiar as necessidades variadas nas práticas pedagógicas, sociais e de leitura e escrita.

Não obstante, a complexidade dessa tarefa reside no fato de que os jovens e adultos que buscam a alfabetização muitas vezes têm experiências de vida diversas e enfrentam desafios únicos. Eles podem ter enfrentado obstáculos educacionais no passado, ter deficiências de aprendizado não diagnosticadas ou enfrentar barreiras sociais e econômicas que afetam sua capacidade de se dedicar aos estudos. Portanto, os educadores que trabalham com alfabetização de jovens e adultos precisam estar preparados para uma variedade de cenários e necessidades individuais. Isso

requer um profundo entendimento das teorias da aprendizagem adulta, estratégias de ensino diferenciadas e uma abordagem sensível às questões sociais e emocionais que podem surgir durante o processo de aprendizado.

Os adultos que estão aprendendo a ler e escrever precisam de profissionais altamente qualificados para ajudá-los a ter sucesso e não voltar a experimentar experiências negativas anteriores (Tett, 2014). É fundamental a compreensão do contexto dos estudantes, reconhecendo seus saberes e suas experiências, além de desenvolver práticas educativas significativas e emancipatórias de alfabetização. Os professores devem ter as habilidades necessárias para envolver, motivar e formar os alunos, para que possam alcançar seus objetivos em suas vidas privada, familiar, comunitária e profissional.

Atualmente, a alfabetização abrange elementos conjunturais muito peculiares, agregando a compreensão do indivíduo autônomo e problematizador, e que faz uso social da leitura e da escrita quando, por exemplo, se orienta pela bula de remédio quanto à dosagem e horário do medicamento etc. (Carvalho, 2016, p. 39-40)

Para promover práticas de alfabetização que respondam às diferentes realidades dos sujeitos, é essencial que os professores desenvolvam redes flexíveis de conhecimento, unindo o saber técnico sobre alfabetização a uma compreensão pedagógica crítica que conecte teoria e prática. Segundo Schön (1983), a "racionalidade técnica" sugere que o professor aplique o conhecimento acadêmico diretamente na prática, mas essa abordagem não considera a complexidade do ensino real. Em vez disso, a formação docente deve apoiar uma integração crítica entre teoria e prática, permitindo que os professores reflitam e adaptem o que aprendem às suas realidades. Como Castro (2001, p.15) ressalta, "a primeira peculiaridade do processo de ensinar seria a sua intencionalidade, ou seja, pretender ajudar alguém a aprender". Além disso, a alfabetização de adultos deve incorporar experiências e manifestações culturais que reconstruam a educação popular e desafiam a ideologia dominante, sendo um "compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas de teor político" (Brandão, 2002, p. 142).

A formação dos professores de EJA precisa abranger, além do conhecimento técnico, uma compreensão profunda das especificidades desse público, levando em conta suas trajetórias e necessidades. Para isso, é essencial que o professor desenvolva habilidades pedagógicas e empatia, garantindo uma aprendizagem inclusiva e de qualidade.

Coerência política na formação de professores de alfabetização

A formação de professores de alfabetização para adultos enfrenta desafios significativos, devido à falta de um sistema comum, o que frequentemente reflete a ausência de coerência política. A coerência política pode ser entendida como a promoção de ações políticas que se reforçam mutuamente em diferentes departamentos e agências do governo, criando sinergias necessárias para alcançar os objetivos acordados. Em termos mais simples, trata-se de garantir que os objetivos e processos políticos em uma área não contradigam ou comprometam os de outra.

Essa falta de coerência política é especialmente problemática para as habilidades básicas dos adultos. Conforme o Movimento para a Alfabetização Canadense concluiu: *"a falta de financiamento, visão, estratégia e coordenação consistentes e adequados fez com que as necessidades de alfabetização [e outras habilidades básicas] tendessem a cair nas rachaduras"* (Movement for Canadian Literacy, 2006, p.1, tradução própria). Sem um sistema político coerente, é menos provável que a questão das habilidades básicas para adultos seja abordada ou sequer reconhecida.

A coerência política só pode ser alcançada se os criadores de tais políticas olharem para além de suas próprias áreas estreitas de responsabilidade. Os formuladores de políticas devem procurar ativamente maneiras de explorar os potenciais impactos positivos, além de sua própria esfera de políticas.

A coerência política só pode ser alcançada se os formuladores de políticas olharem além de suas áreas específicas de responsabilidade, buscando ativamente maneiras de explorar os impactos positivos que

transcendem suas esferas de atuação. Nos governos nacionais, a coerência política deve ser buscada tanto entre diferentes organizações quanto entre os diversos níveis de governo e atores, dentro e fora do governo. Essa coerência pode ser entendida em termos verticais e horizontais.

A coerência vertical exige que os diferentes níveis de governo — nacional, regional e local — sigam objetivos comuns, alinhando sistemas de financiamento, acreditação e garantia de qualidade. Isso pode ser desafiador, especialmente quando há incerteza sobre qual nível de governo é responsável pela educação de adultos. Além disso, diferenças regionais ou locais específicas podem precisar ser respeitadas.

Também podemos pensar em coerência vertical dentro de um provedor de aprendizagem. Será que os líderes dos provedores de aprendizagem comunicam e implementam efetivamente as políticas até a sala de aula? Nos provedores de aprendizagem, o envolvimento de gestores de currículo e professores na formulação de políticas é muitas vezes limitado. No entanto, eles são centrais para a implementação da política e não há garantia de que os vários níveis da organização estejam trabalhando coerentemente para as mesmas prioridades.

A coerência horizontal implica que há compreensão e coordenação entre as áreas de política dentro do governo nacional, regional ou local - por exemplo, que o Ministério da Educação e o Ministério do Emprego compartilham conceitos, processos e resultados relacionados às habilidades básicas de adultos. A coerência horizontal também pode ser buscada na oferta de aprendizado em uma determinada região – será que as faculdades A, B e C oferecem cursos complementares, com caminhos entre seus cursos e o apoio a uma ampla gama de alunos adultos para seguirem esses caminhos?

O conceito de uma 'viagem de aprendizagem' é útil para definir a coerência política. Em cada ponto da jornada do aprendiz, o aluno adulto interage com o sistema. Cada um destes pontos é, por sua vez, influenciado verticalmente através de políticas feitas em nível nacional, regional ou local dentro do sistema e por líderes e gestores de currículo e professores dentro

do provedor de aprendizagem. Coerência sistêmica requer alinhamento vertical e horizontal.

Para isso, devemos considerar como um adulto se envolve com o sistema de educação de adultos e perguntar se este sistema atende às suas necessidades de maneira coerente em todo o ciclo de vida: há degraus de um estágio educacional para o seguinte, e estes estão estabelecidos e funcionando, proporcionando um caminho de níveis básicos para níveis mais altos de qualificações? Lacunas na provisão causam uma quebra na coerência, que apresenta barreiras aos adultos que desejam melhorar suas habilidades. Também pode não ser fácil para um indivíduo adulto acessar a provisão local em cada estágio.

Preencher a lacuna entre os níveis institucionais de educação e garantir o acesso local e a progressão por meio desses níveis é fundamental para a coerência das políticas na educação de adultos. Em nível nacional, as qualificações e os requisitos de entrada na educação de adultos devem estar estreitamente alinhados. E, em nível local, a oferta de provedores deve ser alinhada, de modo a proporcionar uma jornada coerente e explícita para o aprendiz.

O exemplo do programa Todos Pela Alfabetização (TOPA)

Nesta seção nos baseamos na análise dos elementos de credenciamento e formação de alfabetizadores do programa brasileiro de alfabetização Todos Pela Alfabetização (TOPA). O TOPA oferece um bom exemplo de como a falta de coerência no desenvolvimento da política pública pode enfraquecer seriamente o impacto de programas públicos destinados a apoiar aqueles que foram excluídos da educação em sua jornada educacional.

O TOPA foi um Programa Estadual de Alfabetização oferecido em todas as regiões da Bahia, como parte do Programa do Governo Federal Brasil Alfabetizado. Seus objetivos específicos eram reduzir a taxa de analfabetismo na Bahia e garantir que a população com 15 anos ou mais

pudesse continuar os estudos. Enquanto em todo o Brasil a taxa de analfabetismo era de cerca de 9% os maiores de 15 anos, no estado da Bahia, o índice de analfabetismo era de 16,6%, no geral, e de 44% entre os maiores de 60 anos. O programa TOPA estabeleceu como meta atingir 1,5 milhão de adultos, reduzindo drasticamente a taxa de analfabetismo no estado. O TOPA assumiu uma visão ampla da alfabetização:

“Alfabetizar, na perspectiva do Programa TOPA é, além de saber ler e escrever, exercitar a cidadania plena, ser educado para o trabalho e conviver com a diversidade social, entre outras”. (Silva, 2016, p.100)

O TOPA visava impactar a vida das pessoas além de promover melhorias na alfabetização. O objetivo era:

“Promover uma educação de qualidade para a população de jovens e adultos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para sua inclusão social, política, econômica e cultural.” (Santos e Oliveira 2017, Pereira, A. 2015, p. 267).

Os proponentes do TOPA parecem estar conscientes da importância da coerência nas políticas públicas; muitos dos objetivos declarados no programa fazem referência à necessidade de trabalhar em várias áreas do governo, a fim de efetuar mudanças positivas e duradouras na condição material e cultural das pessoas. Em especial,

“[...] articular Governo e sociedade numa ação política para melhorar as condições de vida da população de baixa renda e estabelecer parcerias com os municípios baianos para a execução do programa de alfabetização”. (Pereira, A. 2015, p. 258).

A metodologia proposta pelo TOPA foi inspirada nos escritos e na obra de Paulo Freire. Barreto e Souza (2015) observam que nos programas de formação de professores, a intenção era:

[...] oferecer aos alfabetizadores e coordenadores de turmas a possibilidade de trabalharem os conteúdos diversos da Educação de Jovens e Adultos, dando ênfase na linguagem escrita a partir de situações advindas da realidade onde cada um estava inserido, e da análise dos portadores de textos que circulam no dia a dia dos alfabetizandos. (Barreto e Souza, 2015, p.35).

Dentro da metodologia proposta para o TOPA, houve um grande foco na realidade vivida pelos participantes, com a ambição de que a

alfabetização oferecida refletisse e se baseasse nessa realidade, vendo os participantes não como representantes de um sistema falido, mas como adultos autônomos, com seus próprios valores, experiências e conhecimentos.

...autonomia no sentido de intelectualidade crítica, que representa o respeito da presença do aluno como sujeito que faz parte e tem responsabilidades, que busca conhecimento, toma decisões, pode pensar por si mesmo, e é capaz de construir outros conhecimentos. (Barreto e Souza, 2015, p. 35).

A centralidade da autonomia como objetivo do programa exigiu que os alfabetizadores fossem capazes de desenvolver os seus cursos com sensibilidade e de acordo com a realidade dos participantes, elaborando abordagens pedagógicas enraizadas num profundo respeito pela autonomia dos seus alunos.

[...] o efetivo e qualitativo fazer pedagógico deve estar pautado, em primeira instância, no conhecimento da realidade dos educandos. De fato, este requisito é fundamental ao processo de ensino-aprendizagem, afinal esses sujeitos possuem uma bagagem de conhecimentos adquiridos em outras instâncias sociais, visto que a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes. (Almeida *et al.*, 2009, p.17)

Isto implica valorizar a promoção da colaboração e do diálogo aberto, evitando ao mesmo tempo métodos que dependam da coerção ou da dominação. Neste processo, é essencial uma compreensão e observância aguçadas das diferenças intelectuais, afetivas e emocionais multifacetadas entre os alunos. Uma disposição reflexiva também é fundamental aqui, juntamente com qualidades como tolerância e respeito mútuo, especialmente tendo em conta que um número substancial de potenciais estudantes terá experimentado reveses acadêmicos e marginalização social.

O próprio Freire enfatizou a importância de os professores de alfabetização terem uma compreensão profunda do fato de que o tipo de educação proposto é radicalmente diferente daquele que eles podem ter experimentado quando crianças. Para Freire, um objetivo central do educador é reforçar, através de sua prática docente, “[...] a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 1996, 13).

Freire também rejeitou a ideia de educação como transmissão de informação, sugerindo, em vez disso, que a grande tarefa do educador era criar as condições que tornassem possível a um adulto aprender criticamente e aproveitar essa oportunidade para compreender as forças que moldaram a sua vida ou a sua posição na sociedade e descobrir formas de agir para melhorar as suas condições. (Freire, 1996, p.13).

Assim, para que o TOPA fosse bem-sucedido, seriam necessários professores que tivessem uma compreensão sofisticada da pedagogia de jovens e adultos, particularmente da pedagogia Freiriana, e uma compreensão sensível e empática do grupo-alvo de adultos.

A escala da ambição do Programa TOPA, em termos de número absoluto de participantes, mas também em termos do seu alcance em todas as áreas do estado, fez com que fosse necessário recrutar um grande número de alfabetizadores e que esses pudessem trabalhar localmente, e de forma autônoma. A abordagem pedagógica sofisticada e a enorme escala do desafio enfrentado pelos alfabetizadores no TOPA, não apenas para formar grupos de adultos para aprender a ler e escrever, mas para fazê-lo em condições socioeconômicas difíceis, com adultos marginalizados e muitas vezes com apoio administrativo frágil, exigia profissionais experientes e bem preparados. Assim argumenta Carvalho (2016, p. 58) em seu estudo acerca da profissionalização docente:

Por ser uma prática inerente à profissão docente e configurar-se no campo da identidade, “não é qualquer um que pode ser professor”. É necessário que o aluno em formação lance mão de referências e saberes que lhe deem condições de observar, diagnosticar e desenvolver atitudes que solucionem as questões apresentadas no ambiente escolar.

Esse trecho destaca a importância dos professores não apenas seguirem tradições estabelecidas, mas também serem agentes de mudança e inovação na educação, criando ambientes dinâmicos e estimulantes, que inspirem os alunos a construir novos conhecimentos e habilidades. Contudo, as descrições do processo de recrutamento e os inquéritos aos alfabetizadores do Programa TOPA revelam uma lacuna entre as ambições

da abordagem pedagógica e o recrutamento e formação de um grupo adequado de professores.

A função de alfabetizador no programa TOPA estava oficialmente disponível para qualquer pessoa que tivesse concluído o ensino secundário e, de fato, 60% dos recrutados tinham apenas concluído esta fase da sua educação. No entanto, 4% tinham apenas concluído o ensino primário e, embora 30% tivessem concluído um curso superior, a maioria não tinha experiência docente anterior (Santos *et al.*, 2013, p.40). Há referências frequentes na literatura sobre o TOPA, relativas à baixa alfabetização dos professores:

[...] o nível de alfabetização e letramento destes pseudo-voluntários, haja vista que nos relatórios escritos é perceptível a falta de domínio do código escrito, expressos nos conceitos e concepções sobre a prática pedagógica que ora se dispuseram a realizar: “aprender um pouco com os adultos”, “acabar com o alfabeto encinando ler e escrever”, “oportunidade foi ótimo para ensino pessoas que realmente precisa do aprendizado” (escrita na íntegra). (Almeida *et al.*, 2009, p.19)

A bolsa e as condições oferecidas fizeram com que a qualidade dos alfabetizadores recrutados fosse inconsistente. Carvalho (2011, p.6) observa que os valores oferecidos em forma de bolsas aos alfabetizadores eram muito baixos e, portanto, dificilmente atrairiam professores habilitados o necessário para uma tarefa tão complexa: “...eram cifras irrisórias para incentivar bons cursos e valorizar dignamente o público envolvido.”

O valor de pagamento oferecido fez com que muitos dos melhores colocados para atender às necessidades dos participantes, os professores de educação de adultos que trabalhavam nas escolas municipais para adultos, não se candidatassem, apesar de tentativas específicas de recrutar professores:

[...] principalmente os da rede municipal para assumir as turmas do TOPA, mas a maioria deles não têm interesse. A alegação é sempre a mesma: o Programa paga muito pouco, se comparado ao salário que eles recebem na rede, (Caribé e Saturno, 2021, p. 4).

Na verdade, muitos dos que se candidataram ao programa não o fizeram devido ao desejo de contribuir com o objetivo do projeto, mas pela falta de oportunidades noutros locais:

A falta de oferta de emprego nos municípios leva a população a ver o Programa como uma opção de atividade remunerada. Isso vai de encontro a Resolução que orienta que de preferência os voluntários deveriam ser profissionais da educação, mas o valor da bolsa não atrai este público. (Dos Santos *et al.*, 2013, p. 44).

Almeida *et al.* (2009, p. 15) apontam que a motivação mais citada pelos alfabetizadores do TOPA para se candidatarem ao programa foi o desejo de contribuir com a erradicação do analfabetismo, tanto no contexto local do seu município como no estado, no país. No entanto, esta tentativa de “acabar” com o analfabetismo sugere uma certa ingenuidade sobre o programa e sobre a realidade do seu potencial impacto na vida dos participantes. Certamente sugere que os alfabetizadores selecionados necessitavam de um programa profundo de formação pedagógica antes de serem capazes de proporcionar o tipo de transformação educacional concebida pelos arquitetos do programa.

Para muitos estudiosos, a falta de compreensão da complexidade da alfabetização levou à contratação de pessoal não especializado. No processo de recrutamento as questões de pedagogia e de compreensão acadêmica da tarefa não foram colocadas no centro.

[...] pode-se asseverar que o aspecto pedagógico é considerado irrelevante, haja vista a crença na ideia de que ser alfabetizador é possível a qualquer pessoa, assim, como coordenar turmas de alfabetização de adultos é algo que independe da formação acadêmica principalmente os da rede municipal. (Caribé e Saturno, 2021, p.6).

O recrutamento de um grupo de alfabetizadores, que muitas vezes carecem das qualidades exigidas para um programa tão complexo como o TOPA, é indicativo de falta de coerência no planejamento e na implementação, e comprometeu as possibilidades de concretização dos objetivos do programa.

Não existe uma descrição abrangente dos elementos de formação de alfabetizadores do TOPA. No entanto, o que aprendemos com a literatura relevante é que esta parte do programa foi delegada às universidades e que houve duas fases: inicialmente 40 horas e depois 20 horas contínuas.

Caribé e Saturno (2021, p.17) mostram o terreno que os alfabetizadores foram obrigados a percorrer em tão pouco tempo:

A formação inicial e continuada objetiva fazer com que os alfabetizadores considerem e se apropriem da cultura dos alfabetizandos... É preciso que a formação contribua com a retomada do processo de escolarização dos alfabetizandos, possibilitando que eles se sintam seguros, autônomos e confiantes. Faz-se necessário compreender as práticas de formação continuada como instrumento capaz de englobar a diversidade em âmbito escolar e na vida cotidiana.

Como observa Oliveira (2014, p. 2), muitas vezes os alfabetizadores recrutados estavam conscientes da importância do papel que lhes era solicitado desempenhar e procuravam apoio para desempenhar esse papel de forma eficaz e compassiva. Contudo, chegaram à formação inicial e continuada “[...] com uma série de lacunas conceituais do fazer pedagógico, e o tempo de formação era muito pequeno para dar conta desse processo.” A literatura deixa claro que o desafio de oferecer um programa de estudos tão sofisticado aumentou devido ao nível de educação e à falta de experiência docente de muitos dos recrutados.

O primeiro passo é a contribuição para esse diálogo com os alfabetizadores, que em muitas situações não tinham formação inicial em curso de pedagogia ou magistério, mas tinham o desejo político e social de ajudar a alfabetizar outras pessoas. (Oliveira, 2014, p.2)

Houve também muitas vezes uma incompatibilidade entre a base fortemente teórica do programa e a sua aplicação na sala de aula, o que significou que os alfabetizadores tiveram dificuldades em fazer a transposição dos conhecimentos adquirido durante a formação para a sua prática em sala de aula. Este foi particularmente o caso daqueles que não tinham experiência de ensino. Por não compreenderem os aspectos teórico-metodológicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, em muitos casos o método proposto não foi aplicado, pois muitos não compreenderam a proposta e não encontraram suporte para aplicá-la. Silva e Santana relatam a opinião de uma coordenadora local que observou os alfabetizadores do TOPA em sua região:

A proposta na formação dos educadores seguia a linha Paulo Freire, mas em muitos dos lugares que visitei, notei que os educadores

insistiam no método silábico, pois muitos não compreenderam a proposta e não tinham respaldo para aplicar de forma significativa (Silva e Santana, 2019, p. 25)

Podemos ver que a ambição dos objetivos do TOPA dificilmente seria alcançada sem uma força de trabalho altamente qualificada, extremamente bem preparada e empenhada. A falta de consideração dada à formação dos professores alfabetizadores do TOPA é um bom exemplo de falta de coerência na política de alfabetização de adultos e que se repete em muitos outros contextos. Até que os formuladores de estratégias reconheçam que os professores são fundamentais para o sucesso dos programas de alfabetização de adultos e que o que eles precisam é aprender para trabalhar com sucesso com adultos analfabetos, e que essa aprendizagem requer um compromisso com uma formação contínua séria de professores, é provável que a pedagogia descrita na sala de aula da formação será muito diferente daquela vivenciada por adultos não alfabetizados em sua sala de aula local.

CONSIDERAÇÕES

A alfabetização, sobretudo no contexto brasileiro, vai além do simples ensino de leitura e escrita, representando um caminho para o conhecimento, a informação e a plena participação social. Em um país marcado pela desigualdade socioeconômica, a alfabetização de jovens e adultos é uma ferramenta essencial para o empoderamento e a inclusão social. Esse processo, contudo, exige paciência, respeito pelo ritmo de cada aluno e, principalmente, professores altamente capacitados. A compreensão da complexidade da aprendizagem e a adoção de metodologias apropriadas são fundamentais para que os alfabetizandos desenvolvam as competências necessárias.

A formação de alfabetizadores é um fator essencial para garantir o direito à educação e deve ser alvo de constante atenção nos programas de alfabetização. A adoção de práticas de formação rápida, com duração de poucos meses, e a contratação de formadores sem experiência docente

comprometem a qualidade do ensino. Isso é contraditório, já que muitos programas de alfabetização seguem modelos progressistas e emancipatórios, que requerem uma formação técnica e política mais aprofundada, além de uma maior integração ao contexto social e educacional.

No Brasil, a alfabetização de jovens e adultos vai além das questões educacionais, afetando diretamente o desenvolvimento humano e social. Por isso, a profissionalização dos alfabetizadores precisa ser uma prioridade nas políticas públicas, exigindo um compromisso sério com a prática docente tanto na perspectiva metodológica quanto na prática cotidiana.

O programa TOPA (Todos pela Alfabetização) destacou várias falhas, desde a insuficiência de financiamento até a precariedade da infraestrutura educacional. Um dos principais problemas observados foi a falta de continuidade na trajetória educacional dos participantes. De acordo com relatos de coordenadores do programa, muitos alunos, especialmente na zona rural, não conseguiram dar continuidade aos estudos após o TOPA, por falta de turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas localidades. Isso gerava frustração, pois muitos demonstravam grande desejo de continuar a estudar, mas acabavam novamente excluídos do sistema educacional (Pereira, 2015).

Essa ausência de continuidade reflete uma incoerência política, evidenciando o fato de que, embora tenha havido investimento inicial, faltou planejamento para garantir o prosseguimento da aprendizagem. O programa TOPA foi estruturado com uma visão restrita de alfabetização, ignorando o conceito contemporâneo, que a vê como uma prática social e um processo contínuo. Como apontam De Almeida *et al.* (2009), a persistência do analfabetismo reforça a necessidade de políticas que reconheçam a educação de jovens, adultos e idosos como um processo permanente ao longo da vida.

Essa divergência entre as intenções e as ações do programa também se manifestou no recrutamento e formação dos professores, que não foram inseridos em um plano de longo prazo para ampliar a qualidade da

educação de adultos. O TOPA foi tratado como uma solução imediata, refletindo essa abordagem também na formação dos docentes, o que acabou comprometendo os resultados a longo prazo.

Sem o devido reconhecimento da importância de professores capacitados, valorizados e devidamente profissionalizados, é inviável criar um sistema de aprendizagem ao longo da vida que seja eficaz. Um sistema assim seria fundamental para erradicar o analfabetismo e garantir que adultos excluídos pudessem acessar e permanecer na educação formal. Para que esses adultos tenham oportunidades reais de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita e sejam incluídos social, política e economicamente, é essencial que os programas de alfabetização alinhem suas metas com ações concretas e coerentes. Somente dessa forma a alfabetização poderá cumprir seu papel de prática social libertadora e inclusiva, como defendido por Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. C. de. *et al.* **Perfil dos Alfabetizadores do Programa Todos pela Alfabetização-TOPA/Programa Brasil Alfabetizado no Estado da Bahia.**

Disponível em:

https://www.academia.edu/3227796/Perfil_dos_Alfabetizadores_do_Programa_Todos_pela_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_TOPA_Programa_Brasil_Alfabetizado_no_Estado_da_Bahia?auto=download&work_id=95178611. Acesso: 21 fev. 2024.

BARRETO, D., & SOUZA, E., (2015) PROGRAMA TODOS PELA ALFABETIZAÇÃO/INSTITUTO IMBORÉS: SEXTA ETAPA **Revista Tópicos Educacionais**, vol. 21, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 28-46 Universidade Federal de Pernambuco.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language.** 2nd Ed. Oxford; Cambridge: Blackwell, 2007.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). **Situated literacies: reading and writing in context.** London; New York: Routledge, 2000.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura.** Campina, SP. Mercado de Letras, 2002.

CASTRO, A. D. de. **O Ensino: Objeto da Didática**. In CARVALHO. Ana Maria Pessôal et. al. (Org). Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e Média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001).

CARVALHO, M. P. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2011.

CARVALHO, C. C. de. **Docência na EJA: perspectivas da formação inicial de pedagogos do campus xv da uneb, no desenvolvimento do Estágio Supervisionado, nas séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, BA, 2016).

EVANS, J., YASUKAWA, K., MALLOWS, D., & CREESE, B. (2017) Numeracy skills and the numerate environment: Affordances and demands. **Adults Learning Mathematics: an International Journal**, 12(1), 17-26.

CARIBÉ, A.; OLIVEIRA SATURNO, R., 2021. **O PROGRAMA TOPA NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE CANDEIAS**. <https://doi.org/10.31070/rm2021ros0>

DESJARDINS, R. et al. "OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills." **Journal of Applied Econometrics**, 30.7 (2013): 1144-1168.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

GEE, J. (1991). **What Is Literacy?** In C. Mitchell, & K. Weiler (Eds.), *Rewriting Literacy* (p. 4). New York: Bergin & Garvey.

GROTLÜSCHEN, A., MALLOWS, D, REDER, S., & SABATINI, J. (2016), "Adults with Low Proficiency in Literacy or Numeracy", OECD Education Working Papers, No. 131, **OECD Publishing**, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5jm0v44bnmnm-x-en> OECD Education Working Papers No 131.

JOSAPHAT, F.C. Paulo Freire, ética e teologia da libertação. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP, 2001.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: changing knowledge and classroom learning**. 2. ed. Buckingham: Open University Press, 2003.

MALLOWS, D; DOS S. C., G; LESSA SANTOS COSTA, P; NASCIMENTO DOS SANTOS, CL; (2021) Dialogue between social movement activists and a Master's Program in youth and adult education. *New Directions in Adult Continuing Education. Special Issue: Lifelong Learning and Adult Education in Latin American and Caribbean Social Movements*, 2021 (171-172) pp. 27-41. [10.1002/ace.20438](https://doi.org/10.1002/ace.20438).

OLIVEIRA, R. **Depoimento sobre o Programa Todos pela Alfabetização – TOPA**. [Entrevista concedida a] Alcir de Souza Caria. [2014]. Entrevistador: Alcir de Souza Caria. Salvador, SEC/BA, 2014.

PEREIRA, A. **Cenas de sala de aula com alunas idosas do topa. Interdisciplinar**. Universidade Federal de Sergipe, ANO X, v. 22, p. 257-269. jan./jun. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Ticiana/Downloads/ldasilva,+Untitled19.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SANTOS, A.; OLIVEIRA, J.; JÚNIOR, ADENILSON S. O perfil dos alfabetizadores do programa todos pela alfabetização (topa) na área de abrangência da UESC. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6. n. 6. p. 39721-39739, jun., 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/12050/10071>. Acesso em fev. 2024.

SANTOS, V. *et al.* O Programa Todos pela Alfabetização/Brasil Alfabetizado: Uma análise da sua eficácia diante da responsabilidade da gestão municipal. PINDORAMA **Revista Eletronica Científica da UFBA**. ANO. 4, n 4. p. 34-52, jan./jun., 2013. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/Pindorama/article/view/408/283>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professional think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, O. C. B. ALVES DA; SALES, S.C. F., Literacy of Young and Adult People: A Reflection on the Program Literacy for All (TOPA), in the City of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil. **US-China Education Review A**, v. 5, n. 12, p. 783-791, December. 2015. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20200307164634/http://www.davidpublisher.org/Public/uploads/Contribute/568f7f72f0c2c.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SILVA, T.C.; SALES, R.S.; SANTANA, N. A educação libertadora na perspectiva de Paulo Freire: um olhar para o programa todos pela alfabetização-topa. **Colóquio do Museu Pedagógico**-ISSN 2175-5493, 13(1), p. 24-28.2019.

SILVA, O. CARDOSA. B. A. **Alfabetização de pessoas jovens e adultas**: um estudo do Programa TOPA no Município de Vitória da Conquista – BA. Bahia: UESB. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação – PPG, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Rede Latino Americana de Informação e Documentação em Educação. Brasília: Inep/Santiago: Reduc, 1989.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

STREET, B. (1995) **Social Literacies Longman**: London

STREET, B. (2003) Autonomous and ideological models of literacy: Approaches from new literacy studies. **Current Issues in Comparative Education**, 5(2):1-15 DOI: [10.52214/cice.v5i2.11369](https://doi.org/10.52214/cice.v5i2.11369)

TEJADA, J. F.; RUIZ BUENO, C. Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. Educación XX1. Madrid: 2016. **Educación XX1**, V.19, n. 1, Págs. 17-38. Disponível em: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=70643085001> Acesso em: 05/04/2024

TETT, L., (2014) Learning, literacy and identity: 'I don't think I'm a failure any more', **British Journal of Sociology of Education**, 1–18. doi:10.1080/01425692.2014.939265

Recebido em: 30 de setembro de 2024.
Aprovado em: 01 de outubro de 2024.
Publicado em: 05 de novembro de 2024.

