

O caminho da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: considerações sobre o seu histórico

Alicia Maria Almeida Loureiro¹, Walesson Gomes da Silva²

¹(Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Departamento de Educação, Ibirité, Brasil)

²(Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Brasil)

Resumo

Este artigo faz parte de uma pesquisa realizada durante o período de residência pós-doutoral do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Docência - PROMESTRE – Mestrado Profissional Educação e Docência – FaE/UEMG, que buscou desvelar relações, concepções e práticas que professores/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvem em arte, em especial com música nesse contexto. Apresenta um breve panorama do percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a começar pela chegada dos portugueses em solo brasileiro, evidenciando, de maneira sucinta, movimentos significativos em direção à democratização do acesso a essa modalidade de ensino. Focaliza, sobretudo, a segunda metade do século XX e daí em diante, decurso temporal em que o pensamento pedagógico e as políticas públicas voltadas para a educação escolar de jovens e adultos ganharam identidade e configurações próprias, possibilitando, de acordo com seus objetivos, eliminar barreiras e oferecer oportunidades educacionais de modo igualitário e inclusivo. São muitos os desafios que se apresentam para a educação de jovens e adultos na atualidade; é necessário refletir acerca desses desafios para que se possa compreender essa modalidade de ensino enquanto conjunto de múltiplos e diversos processos e práticas formativas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; História da EJA no Brasil; Políticas Públicas.

Date of Submission: 02-07-2025

Date of Acceptance: 11-07-2025

I. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino assegurada por lei, ofertada pelos sistemas públicos de ensino e iniciativas privadas e destinada para pessoas, a partir dos 15 anos de idade, cujo acesso ao ensino regular não foi possível na idade apropriada. O retorno às salas de aula, independentemente da idade, pode significar uma oportunidade de desenvolvimento pessoal, de inserção no mercado de trabalho em melhores condições, de uma maior qualidade de vida, de aquisição de (novos) conhecimentos e habilidades, de satisfação de necessidades subjetivas do indivíduo, bem como de integração à sociedade letrada, da qual não se pode participar plenamente quando não se domina a leitura e a escrita.

Trata-se, portanto, de corrigir distorções ocorridas no processo educacional e social dessas pessoas, conforme a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Em seu texto, a EJA é reconhecida como “uma dívida social não reparada com os que não tiveram acesso nem domínio da escrita e leitura como bens sociais na escola e fora dela” (Brasil, 2000). Ainda de acordo com a referida Resolução (2000, p. 26), trata-se de uma modalidade que tem “um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria”.

A EJA, como modalidade de ensino, também é tratada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 1996 (LDB 9.394/96). No Capítulo II, na Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos, no Art. 37, está posto que a “educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996, p. 30). Essa lei, que veio reafirmar o direito à educação de jovens e adultos, previsto na Constituição Federal de 1988, também prevê que os sistemas de ensino deverão assegurar “gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]” (Brasil, 1988).

Conforme a LDB 9.394/96, para ingressar em um dos quatro anos finais do ensino fundamental, o pretendente deve ter no mínimo quinze anos completos; e, caso pretenda ingressar em um dos três anos do Ensino Médio, dezoito anos completos. A referida Lei ainda determina que o Poder Público deverá viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola por meio de ações integradas e complementares entre si.

Embora, institucionalmente, possa ser considerada um segmento único, a EJA constitui uma modalidade de ensino que compreende um universo bastante distinto de processos e práticas sociais vivenciadas e experienciadas por alunos jovens, adultos e idosos de variadas faixas de idade. Portanto, a função primordial da EJA é oferecer escolaridade aos que não tiveram acesso ou continuidade à educação básica (em sua grande maioria, indivíduos oriundos das classes populares), beneficiando desse modo, a inclusão social dessas pessoas em seu exercício de cidadania plena.

Sendo integrada por jovens e adultos oriundos de contextos socioculturais distintos, a EJA é, por conseguinte, caracterizada pela diversidade e multiplicidade de sujeitos que dela usufruem. Tal especificidade encontra correspondência nas palavras de Caliman (2006, p. 385), segundo o qual, aqueles que frequentam a escola nesse contexto são jovens de diversas extrações sociais, “cada um deles com uma história pessoal que para alguns é regular, mas, para outros, é marcada por fracassos, desvantagens, mal-estar e sofrimento dos mais diferentes tipos”.

II. O caminho da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A história da EJA no Brasil é marcada por muitas transformações, com importantes conquistas no que se refere à legislação e a sua operacionalização. Trata-se de uma trajetória que se encontra entrelaçada com a própria história da educação no país. Em seu percurso ao longo do tempo, sua consolidação como modalidade de ensino materializou-se progressivamente por meio de ações e lutas de setores da sociedade que reivindicavam por mais cidadania. Assim, para compreendermos a EJA, hoje, no Brasil, é preciso conhecer o caminho por ela percorrido, que remonta ao Período Colonial. De lá para cá, fatos, ações e movimentos importantes e, por vezes, decisivos ocorreram no que se refere a essa modalidade de ensino do ponto de vista das políticas sociais e educacionais, destacando, ao final, uma história marcada por desafios e avanços.

Os primeiros vestígios da educação de adultos no Brasil podem ser encontrados durante o processo de colonização, logo que os padres jesuítas aqui chegaram, em 1549. Eles se voltaram para a instrução e a catequização de crianças, adolescentes e adultos, tanto de nativos quanto de colonizadores, porém, com objetivos diferenciados para cada grupo social.

Os Jesuítas se dedicaram a “educar” os indígenas, em consonância com a postura e a visão missionária de que eram detentores. A maior parte dos colonizados que os religiosos priorizaram em sua atuação era adulta, já que entendiam que tais indivíduos poderiam contribuir para a formação e desenvolvimento da sociedade que estava se estabelecendo no Brasil (Chagas, 2020).

Em busca da institucionalização do ensino, os Jesuítas passaram a estabelecer e aplicar normas e padrões que visavam garantir que as ações e os comportamentos dos indígenas estivessem de acordo com as necessidades dos seus colonizadores, incluindo nestas a educação e a fé. O objetivo era que os indígenas compreendessem o processo colonizador para serem utilizados como mão de obra; o que se daria, de igual modo, com os negros escravizados. A intenção dos padres jesuítas sempre foi a conversão à fé católica e a adoção de suas prescrições e práticas religiosas, daí a necessidade de os nativos aprenderem a ler e a escrever. Tempos depois, se estabeleceu no país as escolas para os colonizadores e seus descendentes (Beserra; Barreto, 2014). Mais tarde, com a expulsão dos jesuítas do território nacional pelo Marquês de Pombal, em 1759, o ensino se desarticulou, retomando sua organização somente no Período Imperial.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), no Período Imperial, o Estado se torna o principal encarregado pela educação, antes da responsabilidade da Igreja, e parte, então, para a instrução das Aulas Régias, que se destinavam ao ensino de latim, grego, retórica e filosofia. No entanto, essa forma de ensino, sob responsabilidade estatal, era totalmente voltada para os filhos dos colonizadores, especificamente os homens brancos, excluindo delas os negros, os indígenas e as mulheres.

A Constituição Imperial de 1824 assegurava, a todos os cidadãos, a instrução primária gratuita (art. 179, XXXII), porém, a titularidade da cidadania era restrita aos livres e aos libertos. Num país pouco habitado, basicamente agrícola e escravocrata, a educação escolar não era, politicamente, prioridade, não havendo, pois, interesse em sua expansão sistemática. Tal desinteresse valia tanto para a educação escolar das crianças, quanto para adolescentes, jovens e adultos. Beneficiava-se da educação escolar os indivíduos advindos das elites, aqueles que poderiam ocupar funções na burocracia imperial ou no exercício de funções ligadas à política e ao trabalho intelectual. Para os negros escravizados, indígenas e caboclos era destinado o duro trabalho, bastando, tão somente, a doutrina aprendida na oralidade e a obediência pela violência física ou simbólica (Haddad; Di Pierro, 2000).

Destaca-se, mais adiante, a Constituição de 1891, a qual impossibilitava que analfabetos e mendigos votassem, mesmo com a maioria da população sendo iletrada. Na época, com a instituição do federalismo, as províncias passaram a ser estados, cabendo-lhes a tarefa de promover o ensino primário e, ao governo federal, o ensino secundário e superior. Embora reformas educacionais tenham sido realizadas, poucos resultados foram obtidos, sendo a questão financeira uma das dificuldades (Haddad; Di Pierro, 2000).

Em 1834, conforme Haddad e Di Pierro (2000), as províncias ficaram com a responsabilidade da instrução primária e secundária de todos os cidadãos, mais especificamente, com a educação primária e secundária de jovens e adultos, ressaltando que a educação destes era entendida como um ato de caridade e não um direito do cidadão à educação.

Haddad e Di Pierro (2000) observam que, durante a Primeira República, período compreendido entre 1889 e 1930, o cenário apresentava instabilidade e desalinho com a Constituição, retirando a responsabilidade da educação das províncias e municípios, tornando-a de responsabilidade da União. Esta nova configuração outorgou o direito de voto apenas a indivíduos cultos e com bens materiais. Os autores acrescentam que foi retirado dos adultos analfabetos o direito de votar, ou seja, excluiu-se quase toda a população, uma vez que grande parte era constituída de analfabetos. Se antes só poderia votar quem dispusesse de uma renda, agora, exigia-se também que fosse letrado, o que restringia tão somente à elite o exercício desse direito. Em um país governado por uma minoria, tratava-se de mais um obstáculo para o desenvolvimento e o crescimento social e democrático.

Na década de 1930, foi implantado o sistema público de educação no Brasil. No entanto, a demanda por escolarização para pessoas que não haviam tido a possibilidade de estudar só alcançaria maior visibilidade por meio dos movimentos sociais a partir dos anos 1950 e 60. A principal figura do novo paradigma educacional que surgia era Paulo Reglus Neves Freire, que tinha como premissa a defesa de que “sujeitos não alfabetizados eram vítimas de um sistema de opressão e que mesmo assim tinham suas culturas, histórias e experiências, que deveriam ser valorizadas” (Parreira, 2022, p. 34).

A partir de 1930, com a chegada do capitalismo industrial no Brasil, reforça-se a necessidade de promover uma educação mais moderna, que proporcionasse conhecimentos e habilidades mínimas para sustentar a expansão da indústria. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), “essa inflexão no pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República está associada aos processos de mudança social inerentes ao início da industrialização e à aceleração da urbanização no Brasil”. As mobilizações sociais, os movimentos de educadores e os debates políticos manifestavam-se em favor de uma educação como direito social para todos, gratuita e obrigatória, de caráter democrático e dever do Estado; em oposição às correntes dominantes, que defendiam a ordem e o progresso econômico. Nesse contexto, a Revolução de 1930 tornou-se “um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 110).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a Constituição de 1934 propunha melhorar as condições de vida da grande maioria dos brasileiros. A nova legislação criava leis sobre educação, trabalho, saúde e cultura, ao mesmo tempo que buscava ampliar o direito de cidadania, possibilitando a uma grande fatia da população, até então deixada às margens da dinâmica política do país, participar desse processo. A Constituição de 1934 trouxe, pois, uma perspectiva de mudanças positivas na vida de grande parte dos brasileiros.

No entanto, foi apenas ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se estabelecer como uma questão de política nacional, ainda que já estivesse prevista no período anterior. O Plano Nacional de Educação, de responsabilidade da União e antevisto pela Constituição de 1934, deveria incluir, entre suas normas, o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, o qual seria, inclusive, extensivo aos adultos. Assim, pela primeira vez, a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (Haddad; Di Pierro, 2000).

Com o golpe de 1937, as melhorias antes alcançadas foram suprimidas pela nova instituição vigente, a qual se mostrava significativamente centralizadora e cujo intuito era garantir a adequação da mão de obra, atrelando o ensino à questão profissional. Esse período durou até 1945 e, apesar de excludente, o novo modelo abriu portas para a educação de jovens e adultos, por meio, por exemplo, da criação de fundos para a oferta de ensino supletivo, atingindo vários estados (Kang, 2014).

Em 1947, surgiu um programa, de âmbito nacional, visando atender especificamente às pessoas adultas, com a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA), vinculado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. A finalidade do SEA era de reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Esse movimento que durou até fins da década de 1950 foi denominado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. Porém, de acordo com Stephanou e Bastos (2005),

É discutível o método pedagógico utilizado que homogeneizava seus alunos sem a preocupação dos contextos em que estavam inseridos. Foram criados guias de leituras, que possuíam em seu conteúdo, pequenas frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene (Stephanou; Bastos, 2005, p. 267).

Para esses autores, um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”. Essa pressão internacional se deu pela criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o fim da segunda guerra mundial, em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO era de que a educação era o meio de acelerar o

desenvolvimento das “nações atrasadas”. Para Strelhow (2018, p. 53) “isso demonstra que os programas de educação instalados estavam preocupados mais na quantidade de pessoas formadas do que a qualidade”. Além dessas recomendações, era apropriado ao momento histórico interno brasileiro o aumento de pessoas que, diante da lei, pudessem exercer o direito do voto no caminho da democratização.

Para a escolarização de adultos, surgem, em 1941, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Ambos foram estabelecidos em razão da necessidade de formação profissional para o atendimento do desenvolvimento econômico do país, ou seja, a educação de adultos entendida como educação profissional básica (Friedrich et al., 2010).

Em decorrência da criação, em 1938, do INEP — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — e como desdobramento de seus estudos e pesquisas, instituiu-se, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário. Através dos seus recursos, o Fundo deveria executar um programa gradual de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945 o Fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos (Haddad; Di Pierro, 2000), uma vez que os índices de analfabetismo alcançavam 50% da população (Friedrich et al., 2010).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), foi a partir de 1940 que o governo passou a investir e a se responsabilizar pela educação de jovens e adultos, vindo esta a firmar-se como uma política nacional, com a destinação de recursos e o desenvolvimento de estratégias para esse público. Dentre essas ações podemos citar: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947), cujo objetivo era “expandir a democracia liberal entre as massas, além de reduzir os índices de analfabetismo no país” (Souza, 2011, p. 43-44). Fávero (2009, p. 10) acrescenta que, para além da alfabetização, a CEAA objetivava uma educação ampla, indo além da aprendizagem da leitura e da escrita, incluindo “as operações elementares do cálculo, as noções básicas de cidadania, higiene e saúde, geografia e história pátria, puericultura e economia doméstica para as mulheres”.

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) com o objetivo de atender as populações que viviam no meio rural. Mais adiante, em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, os primeiros passos são dados em direção a um novo método pedagógico para ser utilizado na educação de adultos. Os educadores sentiram a necessidade de romper com os preconceitos que envolviam as pessoas analfabetas (Stephanou; Bastos (2005).

É nessa época que surge Paulo Freire. No Seminário Regional (preparatório ao congresso), realizado em Recife, Freire chamava a atenção para o desenvolvimento educativo, o qual, para ele, deveria acontecer de modo contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, isto é, “com” elas e não “para” elas. Nesse sentido, as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como imaturas e ignorantes. Além disso, “o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas” (Stephanou; Bastos, 2005, p. 268). As autoras ainda acrescentam que como resposta oficial às críticas do Congresso, foi criada, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), “com a proposta de criar projetos-polos com atividades que integrassem a realidade de cada município e servissem de modelo para expandir-se pelo país, mas pouco se diferenciou das campanhas anteriores”.

Em continuação aos movimentos ocorridos nas décadas de 1950-1960, surgem, ainda, o Movimento de Educação de Base (MEB), sistema rádio educativo instituído, com o apoio do Governo Federal, na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961; os Centros Populares de Cultura (CPC), estabelecidos em 1963; o Movimento de Cultura Popular (MCP), surgido em 1961; e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler (CPCTAL), iniciada em 1961. Dentre os movimentos listados, observa-se que o primeiro estava mais voltado às necessidades de qualificação de mão-de-obra para o setor industrial; já os demais tinham o intuito de atender às populações das regiões menos desenvolvidas, além da preocupação com a conscientização e a integração desses grupos por meio da alfabetização. Para Stephanou e Bastos (2005, p. 269), “esses movimentos procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando, assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento”. Com a grande repercussão desses movimentos de alfabetização popular, foi encerrada a CNEA e, no mesmo ano, Paulo Freire foi indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação. No entanto, com o Golpe Militar, em 31 de março de 1964, esse Plano foi interrompido.

Souza (2011), ao discutir esse assunto, acrescenta que a EJA está inserida em um contexto político, econômico e social, emergindo de um cenário de desigualdade e exclusão. Conforme a autora, desde a década de 1940, a EJA passou por diferentes formas de organização, com o propósito inicial de alfabetizar adultos. Desde então, mudanças ocorreram no quadro da educação brasileira, nomeadamente em suas funções e prioridades. Nesse cenário, foi somente em 1946 que os primeiros materiais pedagógicos foram impressos para que os professores pudessem usar nas salas de aula. Surgiram campanhas para a erradicação do analfabetismo, que, conquanto tenham sido importantes para a educação brasileira, não obtiveram resultados significativos. Foi

apenas no final década de 1950 e início da de 1960 que as mobilizações sociais trouxeram visibilidade para a educação de jovens e adultos (Strelhow, 2018).

Foram esses movimentos que inflaram as classes populares, pois visavam à participação destas na política. O analfabeto nesse momento começou a ser percebido como eixo da educação popular. Era necessário compreender a realidade desse sujeito para utilizá-la como fonte de apoio no processo de ensino e aprendizagem. Por meio desses movimentos, assegura Romanelli (2014), a população começou a participar mais ativamente, apesar de desconhecer ou ter seus direitos negados. Veiculava-se, no âmbito dessas mobilizações, o discurso de que a falta de engajamento social da população e o analfabetismo de tantas pessoas engendraram uma sociedade desigual, injusta. Alguns desses movimentos foram inspirados nas ideias revolucionárias do professor e pesquisador Paulo Freire, que criara um método baseado na dialogicidade, usando temas geradores; sem excluir, mas, diversamente, inserindo a cultura popular dentro da escola (Romanelli, 2014).

Segundo Gadotti (2000), em 1958, o então presidente da república, Juscelino Kubitschek de Oliveira, convoca grupos de vários estados para relatarem suas experiências no “Congresso de Educação de Adultos”. Nesse evento, ganha destaque a experiência do grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire. De acordo com o autor, este grupo se constituía em um movimento educacional voltado para o desenvolvimento da educação de adultos, com críticas muito fortes à precariedade dos prédios escolares, à inadequação do material didático e à qualificação do professor. O momento também se caracterizou por inovações pedagógicas, enfatizando uma educação com o homem e não para o homem, propondo uma renovação dos métodos e processos educativos, abandonando os processos estritamente auditivos em que o discurso seria substituído pela discussão e participação do grupo (Paiva, 1973).

As iniciativas de 1961, dos Centros Populares de Cultura, coordenados pela União Nacional de Estudantes (UNE), com a utilização do método Paulo Freire, foram as mais promissoras para a concretização de processos de alfabetização emancipatórios, preocupados e centrados naqueles que aprendem. Paulo Freire criou uma proposta inovadora de alfabetização que foi colocada em prática na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, onde foram alfabetizados 300 cortadores de cana de açúcar em apenas 45 dias (Keller; Becker, 2020).

Para Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008, p. 28), o método vinculava a prática alfabetizadora às questões que impediam ou dificultavam o acesso aos bens da própria cultura e à participação política, “servindo como meio para desvelar processos de opressão e dominação no mundo do trabalho e desigualdades das condições de vida dos brasileiros”.

Alcançando grande destaque na década de 60 do século XX, em 1963, Paulo Freire foi designado e tornou-se o responsável pela criação do Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), aprovado pelo Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964 (Brasil, 1964), cuja meta era alfabetizar dois milhões de pessoas.

Em 1964, o Ministério da Educação organizou o último dos programas de corte nacional desse ciclo, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, cujo planejamento incorporou largamente as orientações de Paulo Freire. Essa e outras experiências desapareceram ou desestruturaram-se sob a violenta repressão dos governos militares iniciada naquele mesmo ano. Mesmo exilado, Paulo Freire continuou a desenvolver no exterior sua proposta conscientizadora de alfabetização de adultos, utilizando palavras geradoras que, antes de serem analisadas do ponto de vista gráfico e fonético, serviam para sugerir a reflexão sobre o contexto existencial dos jovens e adultos analfabetos, sobre as causas de seus problemas e as vias para sua superação (Di Pierro, Vóvio e Andrade, 2008).

O fechamento político e institucional que caracterizou a conjuntura brasileira nos anos 70 também não impediu que sobrevivessem ou emergissem ações educativas voltadas à alfabetização e pós-alfabetização inspiradas pelo paradigma freireano. Abrigadas frequentemente em igrejas, associações de moradores, organizações de base local e outros espaços comunitários, essas iniciativas experimentaram propostas de alfabetização e pós-alfabetização de adultos que se nutriram do paradigma da educação popular, impulsionando a busca de uma adequação de metodologias e conteúdos às características etárias e de classe dos educandos.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), foi dentro dessa conjuntura que os diversos trabalhos educacionais com adultos passaram a ganhar presença e importância. Buscava-se, por meio deles, apoio político junto aos grupos populares. As diversas propostas ideológicas, principalmente a do nacional-desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista, acabaram por ser pano de fundo de uma nova forma de pensar a educação de adultos. Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), os primeiros anos da década de 1960, até 1964, quando o golpe militar ocorreu, constituíram um momento bastante especial no campo da educação de jovens e adultos. O golpe militar de 1964 produziu uma ruptura política e, com ele, os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos; seus dirigentes, perseguidos; seus ideais, censurados. O Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido e desmantelado; seus dirigentes, presos e os materiais, apreendidos. Os trabalhos da Campanha

“De Pé no Chão” foram interrompidos e suas principais lideranças foram encarceradas. A atuação do Movimento de Educação de Base da CNBB sofreu repressão, transformando-se na década de 1970 muito mais em um instrumento de evangelização do que propriamente de educação popular. As lideranças estudantis e os professores universitários envolvidos nos diversos movimentos foram cassados nos seus direitos políticos ou reprimidos no exercício de suas funções.

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

Denominadas de “educação popular”, diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares inspiradas pelo mesmo ideário das experiências anteriores persistiram, embora fossem desenvolvidas de modo disperso e quase que clandestino no âmbito da sociedade civil. No plano oficial, o Estado coagia, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais. Enquanto as ações repressivas ocorriam, alguns programas de caráter conservador foram consentidos ou mesmo incentivados, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC). Nascido no Recife, o programa ganhou caráter nacional, tentando ocupar os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular (Haddad; Di Pierro, 2000).

Nesse contexto, e perante as comunidades nacional e internacional, seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a promessa de um grande país, propagada pelos militares. Certo é que a escolarização básica de jovens e adultos não poderia ser abandonada por parte do aparelho de Estado, uma vez que este tinha nela um dos mais importantes canais de mediação com a sociedade. Assim, as respostas vieram com a fundação do MOBREAL — Movimento Brasileiro de Alfabetização —, criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e, posteriormente, com a implantação do Ensino Supletivo, em 1971, quando da promulgação da Lei Federal nº 5.692, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus (Haddad; Di Pierro, 2000).

Com o MOBREAL, a alfabetização ficou restrita à apreensão da habilidade de ler e escrever, sem haver a compreensão contextualizada dos signos. Configurava-se, assim, o sentido político do MOBREAL, que procurava responsabilizar o indivíduo por sua situação, desconsiderando-o em seu papel de ser, sujeito produtor de cultura, para identificá-lo como uma “pessoa vazia sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do MOBREAL” (Medeiros, 1999, p. 189). Assim, o MOBREAL passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares. Nesse cenário, o MOBREAL chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo, classificado como “vergonha nacional”, nas palavras do presidente militar Médici, impondo-se, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As reflexões e o debate de caráter pedagógico não se faziam necessários; havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia. Foi o período de intenso crescimento do MOBREAL (Haddad; Di Pierro, 2000).

Ao final da década de 1970, o MOBREAL passaria por modificações nos seus objetivos, ampliando sua atuação para outros campos de trabalho — desde a educação comunitária até a educação de crianças —, em um processo de permanente transformação que visava a sua sobrevivência diante dos evidentes fracassos nos objetivos iniciais de superar o analfabetismo no Brasil. Extinto em 1985, com a chegada da Nova República, o MOBREAL teve seu final marcado por denúncias sobre desvios de recursos financeiros, culminando numa CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito). Muitas pessoas que se alfabetizaram pelo MOBREAL acabaram desaprendendo a ler e escrever (Haddad e Di Pierro, 2000). Para Melo e Lopes (2020), das iniciativas que derivavam desse programa, a mais importante foi o PEI - Programa de Educação Integrada, uma forma condensada do antigo curso primário.

Já em 1980, o Processo de Democratização do País incorpora a emergência dos movimentos sociais e dá início à abertura política. Os projetos de alfabetização se desdobram em turmas de pós-alfabetização. De acordo com as autoras, no ano de 1985, “o desacreditado MOBREAL é extinto e seu lugar ocupado pela Fundação Educar, que apoia, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas”. Anos após, na década de 1990, com a extinção da Fundação Educar, cria-se um enorme vazio na Educação de Jovens e Adultos. A oferta para tal público é assumida por alguns estados e municípios.

Caminhando um pouco mais, na década de 1990, a EJA no Brasil chega reivindicando reformulações pedagógicas. Em 1996, com a elaboração da LDBEN, Lei nº 9.394, a EJA é reduzida a cursos e exames supletivos. A Emenda Constitucional 14, instituída pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, suprime a responsabilidade do Poder Público pela obrigatória oferta do Ensino Fundamental aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização. Essa mesma Emenda suprime o artigo 60 da Constituição Federal, que determinava a extinção do analfabetismo em dez anos. A LDB 9394/96 altera a nomenclatura do Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos, mas não trata da questão do analfabetismo. Reduz a idade para realização dos exames em relação à Lei 5.692/71 (Melo; Lopes, 2020).

Mais adiante, no ano de 2000, sob a coordenação de Carlos Roberto Jamil Cury, é aprovado o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Destaca-se então o direito público subjetivo dos cidadãos à educação, com o estabelecimento das funções reparadora, equalizadora e qualificadora, distinguindo-se ainda a EJA da aceleração de estudos. Dessa forma, assinala-se a necessidade de contextualizar o currículo e as metodologias para recomendar a formação específica dos educadores.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), é implantado o Programa Alfabetização Solidária. Esse programa conclama a população a adotar um analfabeto com um custo mensal, envolvendo também universidades que dão o apoio necessário ao processo pedagógico. Adiante, em 8 de setembro de 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinaria um novo plano para a erradicação do analfabetismo: Brasil Alfabetizado. Este tem por fundamento o engajamento de toda a população nessa causa, qual seja, alfabetizar jovens e adultos, objetivando a união e a solidariedade, em consonância com o bordão veiculado por meio da televisão: “O Brasil é um país de todos”. Conforme Magagna (2009, p. 21), este novo programa “tem por princípio o engajamento de toda a população nessa causa, qual seja a de alfabetizar jovens e adultos”.

De acordo com Vieira (2004), a experiência acumulada pela história da EJA nos permite reafirmar que intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Além da necessária continuidade no ensino básico, é preciso articular as políticas de EJA a outras políticas. Afinal, o mito de que a alfabetização por si só promove o desenvolvimento social e pessoal há muito foi desfeito. Isolado, o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde (Vieira, 2004, p. 85-86). Desse modo, embora não haja uma implementação significativa de programas desde 2003, a EJA é sempre procurada, com o objetivo de realmente permitir o acesso de todos à educação, independentemente da idade.

Vimos, portanto, que, no contexto do final de 1996 até os dias atuais, a EJA vem ocupando um espaço na agenda da política educacional brasileira, na tentativa de se configurar como política pública, como nunca visto em toda a sua trajetória histórica.

Este é o caminho percorrido pela EJA até hoje e, embora tenha havido avanços, ainda há muito a se conquistar. Não podemos nos resignar aos progressos já obtidos; é importante que nos atentemos para novos horizontes em prol da efetiva erradicação do analfabetismo no Brasil, considerando que a educação é direito de todos e está assegurada em nossa carta magna.

III. Considerações Finais

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil pode ser relacionada diretamente à forma como a sociedade foi se estruturando ao longo dos anos. Os cursos oferecidos de alfabetização de adultos existem, precisamente, pela real falta de oportunidades educacionais que garantam às crianças o acesso à escola, bem como a sua permanência, ainda que, conforme a Constituição Federal de 1988, lhes seja assegurado o direito à educação.

Torna-se uma preocupação o fato de a educação/formação no Brasil ainda não ter se constituído, enquanto oferta, para todos. A despeito de vários movimentos e ações de reivindicação que surgiram e de outros tantos, ainda hoje, promoverem a educação para jovens e adultos, sua oferta, em nosso entendimento, não abrange toda a população que esteve, por vários motivos, impedida de frequentar, na idade prevista, a escola regular.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos ainda não se concretiza, enquanto oferta, para uma boa parte da população, pois nossa herança colonialista, escravocrata e ditatorial nunca se mostrou favorável a que se estabelecesse uma educação de qualidade, em consonância com a LDB 9.394/96, para essa modalidade de ensino.

No momento presente, o aluno da EJA defronta-se, cotidianamente, com uma sociedade letrada e tecnológica. Para nela se sentir inserido e dela participar, necessita, no mínimo, saber manejar as atuais ferramentas tecnológicas de comunicação. Só dessa forma, enquanto cidadão, ele poderá e saberá como lutar por seus direitos, pois, doutro modo, torna-se vítima de um sistema excludente, determinado e pensado para poucos.

Na condição de público específico, que traz consigo marcas de experiências vivenciadas ao longo da vida, o jovem e o adulto chegam à EJA com uma bagagem cultural diversificada: são detentores de inúmeras habilidades, experiências de vida e conhecimentos sobre seu mundo acumulados ao longo dos anos. Trata-se de alunos que, ainda que tenham passado pelo sistema regular de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar e usufruir com autonomia dos conhecimentos adquiridos.

Conflitos existenciais são comuns aos alunos da EJA, tais como a necessidade de trabalho, as reprovações sucessivas, inadaptação às normas da escola, dificuldades para aprender, com urgência, o que necessitam para sobreviver no mundo científico e tecnológico em que vivem. Alimentados pela perspectiva de uma vida melhor, ao retornarem, encontram, por vezes, a mesma escola que os excluiu há anos, com propostas pedagógicas que não contemplam as suas expectativas, com regras generalizadas e práticas educativas descontextualizadas de suas realidades.

Esses conflitos, além de outros aspectos, levam ao alto índice de evasão observado nos programas de EJA na atualidade. Tal fracasso pode ser explicado, principalmente, por problemas de concepção epistemológica e pedagógica entre o que é preceituado pelas diretrizes oficiais e o efetivamente vivido por esta comunidade no âmbito escolar. Nesse sentido, o predomínio de uma concepção produtivista nas atuais políticas educacionais, ao mesmo tempo em que se apoia no discurso da equidade e da democratização do ensino, estimula a exclusão de um grande contingente de jovens e adultos por meio do descompromisso governamental. É dessa forma que a educação de jovens e adultos vem se delineando no contexto social.

Deve-se, por outro lado, ressaltar que, embora a EJA possa ser considerada, institucionalmente, um segmento único, essa modalidade de ensino precisa ser compreendida como um universo distinto e heterogêneo, uma vez que envolve processos singulares e práticas sociais específicas vivenciadas e experienciadas por diferentes jovens, adultos e idosos, de diversas faixas de idade, oriundos de múltiplos contextos culturais.

A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições de ensino, de modo que, hoje, embora tenhamos mais escolas, sua qualidade deixa a desejar. À precariedade do ensino e de suas práticas combina-se a situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população; uma condição determinante para produzir um numeroso contingente de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Rosuvastatin 20 mg on every other regimen had equal effect when compared to daily dose regimen of atorvastatin 40 mg & rosuvastatin 20mg.

Referências

- [1]. BESERRA, Valesca; BARRETO, Maribel Oliveira. Trajetória da Educação de Jovens e Adultos: histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos. **Cairu em Revista**. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 164-190. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014_2/10_TRAJETORIA_EDUCACAO_JOVENS_ADULTOS.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.
- [2]. BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil** (de 25 de março de 1824). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 08 mar. 2025.
- [3]. BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.
- [4]. BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Brasília: Presidência da República, 1934. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf. Acesso em: 15 mar. 2025.
- [5]. BRASIL. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964**. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Brasília: MEC, 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2025.
- [6]. BRASIL. **Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília: Presidência da República, 1988.
- [7]. BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71**, de 12 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971.
- [8]. BRASIL. **Constituição do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988.
- [9]. BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- [10]. BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
- [11]. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, CNE, 2000a.
- [12]. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000b.
- [13]. CALIMAN, Geraldo. Estudantes em situação de risco e prevenção. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.14, n. 52, p. 383-396, jul. /set. 2006.
- [14]. CHAGAS, Viviane Ramos da Silva. A EJA no Brasil: reflexões sobre seu histórico. Conedu, **VII Congresso Nacional de Educação**, Maceió, 2020.
- [15]. DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Mazagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 55, p. 58-77. 2001.
- [16]. DI PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Cláudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de jovens e adultos: lições da prática**. Brasília, DF: UNESCO, 2008.
- [17]. FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços dos 60 anos e a relação de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP e Alí, 2009.
- [18]. FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa. Educação popular e educação de jovens e adultos: história e memória. In: Ana de Almeida Ribeiro (Org.). **Estudos e práticas em EJA: ampliando horizontes**. 1ed. Rio de Janeiro: Caetés, 2016, v. 1, p. 125-134.
- [19]. FRIEDRICH, Márcia *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

- [20]. GADOTTI, Moacir. **Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2000, Évora. Um olhar sobre Paulo Freire: trabalhos apresentados... Évora, PT: Universidade de Évora, 2000.
- [21]. HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.
- [22]. KANG, Thomas H. Educando a Elite para garantir o Progresso Nacional: Políticas Educacionais e Ensino Primário no Brasil, 1930-1964. **Anais do XLI Encontro Nacional de Economia**. No . 035. ANPEC- Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia, 2014.
- [23]. KELLER, Lenir; BECKER, Elsbeth Léia Spode. **A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Seção: Políticas públicas** – Ensaio dissertativo, 2020.
- [24]. MACHADO, Maria Margarida. **Política educacional para jovens e adultos: a experiência do projeto AJA (1993-1996) na Secretaria de Educação Municipal de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiânia, 1997.
- [25]. MAGAGNA, Beatriz Elaine Picini. EJA - Ensino Fundamental - Uma proposta real. **Revista Dialogos**, v. 12, 2009.
- [26]. MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A formação de professores para a educação de adultos no Brasil: da história à ação**. Palma de Mallorca: tese de doutorado pela Universitat de les balears, 1999.
- [27]. MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; LOPES, Eliete Borges. Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Avanços & Olhares** - Revista Acadêmica Multitemática do IESA, nº. 5, novembro/2020.
- [28]. PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.
- [29]. PARREIRA, Luiza Rabelo. **Docência e saberes periféricos na educação de jovens e adultos**: contribuições da cultura popular belorizontina na construção de uma educação como prática de liberdade. Belo Horizonte, 2022, 113 p. Dissertação – (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.
- [30]. RIBEIRO, Maria Luiza Santos. A luta pela ampliação das oportunidades escolares (1910-1960). In: XAVIER, Maria Eduarda Silva Pereira.; RIBEIRO, Maria Luiza. Soares; NORONHA, Olinda Maria. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994. (Coleção Aprender & Ensinar).
- [31]. ROMANELLI, Otaísa. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- [32]. SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Ibpx, 2011.
- [33]. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.
- [34]. STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2018.
- [35]. VIEIRA, Maria Clarice. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. Volume 1: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.