

ARTIGO <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i34.5624>**PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

HISTORICAL AND POLITICAL ASSUMPTIONS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION

PRESUPUESTOS HISTÓRICOS Y POLÍTICOS DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Raquel Alessandra de Deus Silva

Universidade Estadual de Maringá – Brasil

Jani Alves da Silva Moreira

Universidade Estadual de Maringá – Brasil

Resumo: O artigo apresenta os pressupostos históricos e políticos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Trata-se dos resultados de uma pesquisa na qual se abordou uma análise crítica e documental acerca da política e gestão dessa modalidade de ensino no país. Realiza-se a compreensão da história da EJA, a partir do período colonial até a atualidade diante do contexto incessante de reformas educacionais. Em seguida, apresentam-se as significativas políticas nos principais documentos legais e oficiais regulamentadores da organização desta modalidade. O analfabetismo e o atraso educacional na população jovem e adulta perduraram na história educacional do país e ainda é um impasse a ser solucionado. Conclui-se que se faz necessário um planejamento efetivo para a implantação de políticas educacionais direcionadas à EJA, as quais devem ser configuradas de forma coerente, como uma política pública e, não apenas, na forma de programas emergenciais e temporários.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos; História; Políticas Educacionais.

Abstract: The article presents the historical and political assumptions of Youth and Adult Education in Brazil. It is the results of a research in which a critical and documentary analysis about the policy and management of this type of education in the country was addressed. The history of EJA is understood, from the colonial period to the present day, from the incessant context of educational reforms. The following presents the significant policies in the main legal and official regulatory documents for the organization of this modality. Illiteracy and educational backwardness in the young and adult population have persisted in the educational history of the country and is still an impasse to be solved. The conclusion is that effective planning is needed for the implementation of educational policies aimed at EJA, which must be configured in a coherent manner, as a public policy and not only in the form of emergency and temporary programs.

Keywords: Youth and Adult Education. History. Educational Policies.

Resumen: El artículo presenta los presupuestos históricos y políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil. Se trata de los resultados de una pesquisa en la cual se abordó un análisis crítico y documental acerca de la política y gestión de esa modalidad de ensino en el país. Se realiza la comprensión de la historia de la EJA, a partir del período colonial hasta la actualidad a partir del contexto incesante de reformas educacionales. En seguida, se presentan las significativas políticas en los principales documentos legales y oficiales reguladores de la organización en esta modalidad. El analfabetismo y el retraso educacional en la población joven y adulta perduraron en la historia educacional del país y aún es un obstáculo que necesita ser solucionado. Se concluye que es necesario un planeamiento efetivo para la implantación de políticas educacionales direccionadas a la EJA, las cuales deben ser configuradas de manera coherente, como una política pública y, no solamente, en la forma de programas urgentes y temporários.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Historia. Políticas Educativas.

Introdução

O texto tem o intuito de apresentar a trajetória histórica e política da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil a fim de evidenciar aspectos relevantes que necessitam de um amplo debate e análise no campo educacional. Por intermédio da compreensão do contexto histórico estudado apreende-se que a EJA, ao longo dos anos, foi tratada como segundo plano nas políticas educacionais, mesmo diante das altas taxas de analfabetismo e do atraso na formação educacional, desconsiderando o direito de educação de qualidade para todos.

Neste artigo serão apresentados alguns exemplos de ações governamentais que buscaram a erradicação das taxas de analfabetismo por meio de campanhas e programas. No entanto, questiona-se: essas iniciativas eram realmente no sentido de ofertar uma educação às pessoas para seu pleno desenvolvimento ou estavam mais preocupadas com as questões econômicas e políticas do país? Uma das soluções para as altas taxas de analfabetismo, durante a história da EJA, foi a elaboração de campanhas caracterizadas como descontínuas, descentralizadas, com escassos investimentos, entre outras carências e deficiências.

Para a análise também serão apresentadas as principais políticas educacionais constantes nas leis e normativas que regulamentam a organização e a estrutura da EJA no cenário brasileiro. Ter o conhecimento dos documentos legislativos e oficiais que se referem à modalidade em questão proporciona novas compreensões acerca da prática pedagógica desenvolvida na EJA e podem suscitar mudanças nos referidos documentos para que esses favoreçam o referido público. Primeiramente, aborda-se sobre os pressupostos históricos da EJA no Brasil e, ulteriormente, evidencia-se a análise das principais políticas educacionais

que regulamentam essa modalidade. Por fim, apresentam-se também, algumas considerações finais que foram auferidas por meio da realização desta pesquisa.

Pressupostos históricos da Educação de Jovens e Adultos

O marco inicial da educação popular no Brasil, segundo pesquisadores¹, data-se do período Colonial, aproximadamente em 1549, quando os padres jesuítas da Companhia de Jesus chegaram ao Brasil com o objetivo de catequizar os indígenas adultos. Os padres jesuítas ensinavam aos indígenas “[...] as primeiras noções da religião católica e os costumes da cultura ocidental” (FERNANDES; CERON, 2014, p. 03). Ao se referir à temática Di Rocco (1979, p. 42) também afirma que “os padres jesuítas, em sua missão catequética, foram os primeiros educadores de adultos no Brasil, ao ministrarem aos índios, já adultos as primeiras noções da religião católica, bem como da cultura ocidental”. Além da catequese, os padres empenharam-se no ensino da língua portuguesa. Contudo, a educação dos adultos, naquele momento, baseava-se fundamentalmente na “domesticação” dos indígenas e no ensino de trabalhos braçais. Para Faria e Faria (2005), aproximadamente 82% da população brasileira com idade acima de cinco anos era analfabeta, nos períodos Colonial e Imperial.

Um fato importante a ser destacado, nessa época, apontado por Aguiar (2001), foi o primeiro plano educacional brasileiro elaborado pelo Padre Manoel da Nóbrega, o qual determinava que a catequese e a instrução fossem destinadas aos indígenas e aos filhos de colonos. Entretanto, verificou-se que a instrução restringiu-se apenas aos filhos de colonos, do sexo masculino. As mulheres deveriam aprender atividades domésticas e boas maneiras. Os indígenas, por sua vez, eram unicamente catequizados. O setor econômico também era beneficiado pela catequização dos indígenas e também de africanos, pois por meio da catequese estes se tornariam mais flexíveis e facilmente mão de obra.

Ao final das duas grandes Guerras Mundiais, o problema educacional brasileiro passou a ser debatido devido ao crescimento socioeconômico, segundo Silva (2010). Percebe-se um aumento no processo de urbanização em algumas cidades brasileiras. A migração desses trabalhadores para a área urbana era em busca de melhores condições de vida. Nesse momento, a educação de adultos foi impulsionada por um contexto nacional e internacional.

Entre os anos de 1930 a 1945, período denominado como Era Vargas, observou-se o início de uma mobilização para a educação popular. Houve indícios de oferta de ensino

¹ Aguiar (2001), Correia (2008), Di Rocco (1979), Faria e Faria (2005), Fernandes e Ceron (2014), Silva (2010), Strelhow (2010) entre outros.

público, gratuito e para todos, porém sabe-se que a quantidade de pessoas atendidas ainda era limitada. Além do mais, em 1934 com a elaboração do Plano Nacional de Educação previsto pela Constituição Federal de 1934, pela primeira vez, permitiu-se o reconhecimento da educação de pessoas adultas. Todavia, no decênio de 1940, mais da metade da população brasileira acima de 15 anos era considerada analfabeta (FARIA; FARIA, 2005).

Em 1947 verificou-se a realização de várias iniciativas do governo para erradicar o analfabetismo. Dentre estas, criou-se o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEA) com o propósito de desenvolver três campanhas para extinguir as altas taxas de analfabetos no país. As campanhas foram: Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEEA), de 1947 a 1950, organizada pelo Ministério da Educação e Saúde (MES); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) datada de 1952; e por fim, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), dos anos de 1958, implantada no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). Além dessas campanhas citadas, outras existiram ao longo da história da EJA, porém, a maioria dessas, segundo Costa (2009), não logrou êxito. Ao analisar as múltiplas campanhas e iniciativas criadas pelo governo, alega o autor:

[...] é possível perceber claramente que o problema do analfabetismo foi um nó de vários governos e cada um deles criava seu próprio programa para tentar ser o “salvador da pátria”. No entanto, todos pecaram por ser de baixa qualidade; não levaram em consideração as diferentes realidades dos educandos; e por aplicarem escassos recursos financeiros para solucionar um problema tão complexo. (COSTA, 2009, p. 67).

O período que compreende os anos de 1954 a 1960 pode ser considerado como profícuo para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, devido as relevantes discussões propagadas por Paulo Freire (1921-1997). Este partia da concepção que o ensino de adultos deveria pautar-se em um pensamento reflexivo e conscientizador do contexto social. A concepção de Alfabetização Libertadora, elaborada por Paulo Freire, foi e ainda é considerada por muitos educadores como revolucionária. Consoante Silva (2010, p. 04):

Esse método tem como grande diferencial o processo de aprendizagem e a relação educador-educando. Paulo Freire (1979) adotou o diálogo como base para o desenvolvimento de uma educação crítica, voltada para a cidadania. Para esse educador, o adulto educando, que é parte integrante da população pobre e oprimida da nossa sociedade, deve apropriar-se do conhecimento para utilizá-lo na luta frente a opressão dos grupos dominantes que detém o poder e submetem esses trabalhadores à uma situação de marginalização econômico-social. (SILVA, 2010, p. 04).

Para Costa (2009), os estudos de Freire consideravam os educandos como seres históricos e que possuem amplas possibilidades de criar e recriar a cultura em que estão inseridos. O educador em questão opunha-se a educação bancária que consiste em atos mecânicos, nos quais o educador despeja os conteúdos em recipientes vazios e passivos, que são comparados aos educandos, sem a compreensão real e histórica da realidade social.

Vale dizer, como seres [os educandos] que transformando o mundo com seu trabalho, criam o seu mundo. Este mundo, criado pela transformação do mundo que não criaram e que constitui seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história. Desta forma, ao perceberem o significado criador e recriador de seu trabalho transformador, descobrem um sentido novo em sua ação [...] (FREIRE, 1982, p. 20-21).

Mediante essas discussões que vieram à tona, diversas campanhas e movimentos para a EJA aconteceram nesse período. Dentre essas iniciativas podem-se citar brevemente algumas, de acordo com Faria e Faria (2005) e Fávero e Freitas (2011) no quadro abaixo:

Quadro 1- Campanhas e movimentos significativos da EJA no período de 1960 a 1962, no Brasil

Campanha e/ou Movimento	Local/Instituição e ano
Movimento de Cultura Popular (MCP)	Recife, 1960.
Campanha De Pé no Chão também se aprende a Ler	Natal, 1961
Movimento de Educação de Base (MEB)	CNBB, 1961
Campanha de Educação Popular da Paraíba	CEPLAR, 1962

Fonte: Elaboração das autoras com base no texto de Faria e Faria (2005).

No mês de janeiro de 1964, a proposta de alfabetização de jovens e adultos idealizada por Paulo Freire foi apoiada pelo governo de João Goulart (1961-1964) no Plano Nacional de Alfabetização, com o intuito de alfabetizar aproximadamente cinco milhões de analfabetos até 1965. No entanto, a proposta educacional pregada pelo educador era divergente dos interesses das elites brasileiras, porque tinha em seu âmago a conscientização do povo. Nesse sentido, as elites brasileiras “[...] impediram que Freire continuasse seu trabalho educativo/político, reflexivo/libertador acusando-o de subversivo (COSTA, 2009, p. 69)”.

A partir de 1964 a população sofreu com a repressão e o autoritarismo do regime da ditadura militar brasileira que romperam com a estrutura educacional construída até então. Paulo Freire foi preso e exilado, e as outras diversas campanhas foram suplantadas. Apesar disso, vale ressaltar:

Mesmo com as alegações de “cunho ideológico” ou “coisas da esquerda”, depois dos anos 70 outros movimentos, campanhas, projetos, programas foram e vêm sendo desenvolvidos por instituições formais e não formais de educação. Estas experiências, de alguma forma tiveram e têm no seu bojo, ainda hoje, as bases teórico-político-pedagógicas oriundas do período pré-64, particularmente assentadas nas teorizações de Paulo Freire. Mesmo durante anos de exílio, suas contribuições continuaram servindo, ao menos pelas suas práticas e teorizações, de inspiração e modelo, ainda que “terrivelmente maquiados”, aos projetos educacionais do regime que baniu. (AGUIAR, 2001, p. 17).

Posteriormente a esse período, elaborou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL, criado pela Lei nº 5.379 de 1967, teve o intuito de organizar os aspectos educacionais do Brasil e extinguir o analfabetismo em 10 anos. O Programa pretendia, segundo Costa (2009), construir uma educação que preparasse mão de obra para o mercado de trabalho e suprimir os programas educacionais de conscientização da população. Ainda, outra característica pontuada era a respeito da forma de funcionamento:

[O MOBRAL propunha] a alfabetização a partir de palavras-chaves, retiradas da vida simples do povo, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para a sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa. (COSTA, 2009, p. 70).

No que concerne à expansão do Programa e sobre o financiamento para o funcionamento do que foi idealizado, fatores relevantes quando se analisa uma política educacional, Fávero e Freitas (2011, s/p.) afirmam que o Movimento Brasileiro de Alfabetização:

Estruturou-se como fundação, com poderosa coordenação nacional e comissões coordenadoras praticamente em todos os municípios. Com integral apoio dos governos militares e recebendo transferências vultosas da Loteria Esportiva e doações do empresariado, deduzidas do Imposto de Renda por elas devido, foi a campanha de alfabetização mais ampla e rica, o que lhe permitiu produzir farto material didático, centralizado em plano nacional, e importantes investimentos na formação de profissionais. (FÁVERO; FREITAS, 2011, s/p).

Como afirma Aguiar (2001, p. 21), o MOBRAL foi estruturado em duas vertentes que se contrapunham. A descentralização de sua operacionalização foi a primeira, para isso foram criadas Comissões Municipais compostas de representantes das comunidades locais, que tinham a função de executar a campanha, formar turmas de adultos, buscar professores,

monitores e locais adequados para as aulas, entre outros. A segunda foi a centralização da organização que programava e avaliava o processo educativo. O material pedagógico ficou sob a incumbência de entidades privadas que formavam equipes pedagógicas, as quais elaboravam o material para todo o país, fato que, em alguns aspectos, desconsiderava as características locais e regionais.

[...] o Mobral instalou comissões municipais por todo o país que executavam as atividades de alfabetização enquanto controlava a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos. Sua forte presença serviu para legitimar a ordem política implantada em 1964, além de servir como instrumento de segurança interna. (CORREIA, 2008, p. 24).

Na década de 1970 pode-se destacar a instituição de Centros de Estudos Supletivos (CES), complementação do MOBREAL que proporcionava aos adultos estudar as séries da educação básica. Com a instituição da Lei 5.692/71 foi implantado o ensino supletivo de primeiro e segundo graus, o que permitiu a realização dos cursos à distância, sendo os exames realizados em locais oficiais sob a supervisão dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE).

Os resultados alcançados por meio do MOBREAL foram considerados ínfimos com relação ao investimento realizado, devido ao desperdício de recursos e a inadequada formação dos docentes. Para Aguiar (2001, p. 27-28) “apesar do MOBREAL ter tido uma matrícula absoluta de 30 milhões de pessoas, incluindo crianças com menos de 15 anos, sua ação foi pouco ou nada compatível com a meta inicial”. Pode-se afirmar que o Movimento não cumpriu com seu propósito de erradicar o analfabetismo ou mesmo reduzir o número de analfabetos no Brasil até 1980. Desse modo, em 1985, o MOBREAL foi sucedido pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR).

A Fundação EDUCAR, criada em 1986, era definida como um órgão de fomento, com o qual prefeituras municipais e instituições da sociedade civil faziam convênios. Estes últimos, por sua vez, tinham a incumbência de planejar e executar os projetos educativos amparados pela Fundação. No entanto, após a vigência de quatro anos, em 1990 também foi extinta, na gestão de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Ao analisar o Programa comparativamente com o MOBREAL, podem-se notar distinções e semelhanças. Algumas das similaridades da Fundação EDUCAR com movimento anterior é o fato de que mantinha a centralização de processos, cursos de treinamento para monitores e programas de formação à distância como no MOBREAL. No entanto, uma diferença importante diz respeito a

convocação de monitores, esta exigia formação específica. De acordo com Aguiar (2001), dados sobre a eficiência do programa não foram divulgados.

Em seguida, houve a criação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), lançado oficialmente em 1990. Para Faria e Faria (2008) o programa foi marcado pela mobilização da população para a EJA, porém com a falta de recursos e apoio financeiro não logrou sucesso no que diz respeito às políticas educativas concernentes a esta modalidade. O pesquisador Aguiar (2001, p. 37, grifos do autor) também pontua que com o *impeachment* de Fernando Collor de Mello (1992), algumas ações governamentais da época se encontravam desorganizadas. “O PNAC morreu, apesar de toda a imensa *feita* ao seu recente nascimento. Na verdade, o PNAC não chegou a existir. Suas metas jamais se cumpriram”.

Esses programas foram apenas exemplos de ações do governo que não surtiram efeito ao analfabetismo e ao atraso educacional no Brasil. Ademais, Costa afirma que a EJA “[...] precisa de políticas públicas comprometidas com a formação humanizadora do cidadão e não apenas com a preparação de mão de obra para atender as demandas do capital” (COSTA, 2009, p. 79). Ainda, destaca que essas políticas devem ser consistentes e qualitativas nas quais a sociedade civil possa participar da elaboração e avaliação das políticas públicas. Aguiar (2001, p. 03) também assegura: “[...] outro fator que contribui para a existência desses índices de analfabetismo é a descontinuidade dos programas destinados ao setor, predominantemente de curta duração e realizados sob a forma de campanhas esporádicas”.

Na próxima subseção, discorre-se de forma mais aprofundada sobre alguns aparatos legais que regulamentam a EJA e a respeito de políticas, expressas por meio de programas, elaborados após a Constituição Federal (CF) de 1988. Depois da CF de 1998, outras ações foram criadas para que as pessoas jovens e adultas tivessem mais oportunidades de acesso à educação escolar.

Legislação e políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

As diretrizes políticas nacionais para a Educação de Jovens e Adultos sofreram mudanças a partir da década de 1990. Neste período, destaca-se o seguinte discurso pronunciado pelo Ministro da Educação José Goldemberg (1991-1992), no mandato do presidente Fernando Collor de Melo, que representou a opinião de vários governantes em relação à modalidade de EJA no país:

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outra profissão que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora e desaparece o analfabetismo. (HADDAD; DI PIERRO, 1994 apud AGUIAR, 2001).

Em sua gestão, a Educação de Jovens e Adultos deixou de ser uma das prioridades para lidar, principalmente, com a alfabetização de crianças nos primeiros anos da educação básica. Com essa medida percebe-se que novamente a EJA foi deixada de lado, mesmo com os pequenos esforços para aquisição de maior atenção por parte do governo, das políticas públicas, das legislações e das normativas que orientam sua configuração e estrutura.

Pelo que se nota, outra vez a Educação de Jovens e Adultos estava relegada a um plano secundário. As palavras do Ministro que se empossava, deixava claro que o investimento nessa área não tinha sentido. Era mais lucrativo, para o Governo, investir na educação básica de crianças e adolescentes. O titular da pasta da educação esquecia que se não houvesse investimento para a redução do número de analfabetos com mais de 15 anos, a tendência seria e é de um aumento crescente do analfabetismo na faixa etária inferior aos 14 anos, visto que pais analfabetos e que já encontraram “seu lugar na sociedade (...)” dificilmente terão a preocupação em colocar seus filhos na escola. (AGUIAR, 2001, p. 35).

Considera-se que alfabetizar o adulto contribui conseqüentemente, no processo de alfabetização das crianças, pois a família exerce papel fundamental na educação dessas. A educação da criança é interferida pela relevância que a família possui da instrução. Se os pais não reconhecem a importância da escola e dos conteúdos ali ensinados, logo, não investirão na escolarização dos seus filhos. Assim, a alfabetização de crianças também se torna um problema a ser solucionado. Os benefícios da alfabetização e letramento de toda a população são inquestionáveis do ponto de vista de emancipação humana. “Se se vai à escola e aprende alguma coisa, as pessoas necessitam aprender mais e criam a consciência da necessidade da escolarização como um instrumento que possibilita a passagem de uma situação para outra” (AGUIAR, 2001, p. 36). Um adulto alfabetizado recebe a oportunidade de participar de uma sociedade antes excludente a ele e tem a possibilidade de intervir, ter voz e vez no contexto social que está inserido.

Para Beisegel (1996), as ações educacionais governamentais para a EJA podem ser divididas em duas vertentes: uma expressa pelo discurso de Goldemberg, na qual a atuação da

União secundariza a EJA, quase a eliminando; e outra baseada no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (CF), que busca assegurar o direito à educação para todos.

Em 1988, com a Constituição Federal (CF) aprovada, compreendeu-se uma ampliação do atendimento educacional de jovens e adultos, porque tal documento prescreve, como responsabilidade do Estado, o ensino fundamental, obrigatório e gratuito para todos. De acordo com os estudos de Chilante (2005, p. 29-30) construiu-se uma grande expectativa política a partir da CF de 1988, já que com a legislação havia condições de ampliação de espaço para a EJA. Além do mais, em 1990 com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, houve o favorecimento de um clima positivo no âmbito internacional, pois “[...] a expectativa era de que, nos anos 1990, as ações voltadas à educação de jovens e adultos no Brasil fossem viabilizadas em termos de investimento público, em atendimento à demanda existente para essa modalidade de ensino”. Embora, Correia (2008, p. 35) pontua que “[...] tais expectativas não só não vieram a se concretizar como, a partir de 1990, e durante toda essa década, assistiu-se a um período de inflexão nas políticas públicas para jovens e adultos”.

No que se refere a CF de 1988, este documento se reporta em poucos momentos para com a Educação de Jovens e Adultos. É assegurada a oferta de educação básica, obrigatória e gratuita para todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a ela em idades consideradas apropriadas. Ainda, é direito subjetivo o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, sob incumbência de oferta do Poder Público.

Contudo, Beisegel (1996) também destaca que com a CF de 1998 houve a garantia do acesso da educação para todos. O artigo 211 já estabelece o regime de colaboração entre União, estados, distrito federal e municípios para a organização dos sistemas de ensino públicos. É definido nesse documento que os municípios terão a responsabilidade de atuar no ensino fundamental e na educação infantil, por sua vez os estados e o distrito federal terão como incumbência atender o ensino fundamental e médio. A União, por sua vez organizará o sistema federal de ensino e auxiliará os demais entes federados. Todavia, assim como outras modalidades, não se evidenciam os deveres de atuação para a Educação de Jovens e Adultos, secundarizando assim o atendimento da EJA no campo legislativo.

No governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), a EJA continuou em sua posição de marginalização. Para ilustrar esse fato, apresentam-se três programas direcionados a modalidade: o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), o Plano

Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

No que tange ao Programa de Alfabetização Solidária (PAS), este foi criado em 1996, em conjunto com o Conselho da Comunidade Solidária, e voltado para jovens entre 15 e 19 anos de idade. Segundo Chilante (2005, p. 62) o PAS era desenvolvido em regime de colaboração com o MEC, os municípios, as empresas parceiras e as universidades.

Os papéis de cada parceiro na operacionalização do PAS podem ser sintetizados da seguinte forma: a Universidade era responsável pelo acompanhamento do trabalho desenvolvido nos municípios (seleção e capacitação de alfabetizadores, orientação do trabalho e acompanhamento das turmas); o município era responsável pela infra-estrutura (espaço, mobília etc.); a empresa parceira, ao “adotar” municípios, tornava-se responsável por despesas financeiras como a remuneração dos alfabetizadores (sob a forma de bolsa), a alimentação dos alfabetizados etc.; por fim, o Conselho da Comunidade Solidária, por meio da coordenação executiva do PAS, definia os municípios, articulava as entidades envolvidas e mobilizava novos parceiros. (VENTURA, 2008, p. 126).

Para Correia (2008) o PAS tinha como objetivo alfabetizar em cinco meses, para que depois o aluno continuasse seus estudos no ensino supletivo. Era voltado inicialmente à população jovem da região Norte e Nordeste, devido as altas taxas de analfabetismo. Ulteriormente ao processo de atendimento inicial, a campanha se estendeu para diferentes municípios do país. A fonte de recursos para o funcionamento do referido programa era o MEC ou doações individuais por meio de campanhas *Adote um aluno*.

O Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), resultado de uma parceria entre MEC e Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e caracterizado pela descentralização, iniciou-se no ano de 1995. O PLANFOR pretendia, segundo Chilante (2005), diminuir o desemprego, qualificar e requalificar cerca de 20% da População Economicamente Ativa (PEA) acabar com a pobreza e desigualdade social etc. De acordo com Ventura (2008), o PLANFOR tinha a incumbência de preparar para um trabalho simples, de acordo com os requisitos do mercado de trabalho. Verifica-se, nesse momento, a relação entre a EJA e a Educação Profissional. Esse programa tinha como fonte de recursos o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), os quais eram repassados para o trabalho dos planos estaduais, nacionais e regionais.

Em nome da parceria construiu-se uma rede de interesses, compondo um grande “mercado da formação”. As ações voltadas para a qualificação dos trabalhadores eram executadas, de forma descentralizada, por inúmeras

entidades, que, juntas, integravam a “Rede de Educação Profissional”, formada por organismos públicos e privados, federais, estaduais ou municipais – governamentais ou não –, com ou sem fins lucrativos. (VENTURA, 2008, p. 130).

Consoante a Chilante (2005), há uma contradição: esse programa foi elaborado para reduzir o desemprego e a pobreza, porém, o período em questão é caracterizado pelo desemprego, pelos trabalhos precários e pela concorrência. Em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o PLANFOR foi substituído pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), implantado no ano de 1998, foi designado como uma “[...] parceria estratégica entre Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais rurais” (CHILANTE, 2005, p. 66). Para esta autora, o PRONERA objetivava atender aos jovens e adultos moradores de projetos de assentamentos da reforma agrária vinculados ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e promover a esses uma educação em todos os níveis. O Programa tinha metodologias específicas para alfabetizar e elevar o nível de escolarização dos trabalhadores rurais assentados. Ventura (2008, p. 128) elucida que o financiamento do programa era uma questão complexa:

[...] o Pronera é marcado pela descentralização do financiamento e da execução: é desvinculado do Ministério da Educação, o regime de parceria é condição obrigatória para a sua implementação, e seu caráter contingencial o torna vulnerável quanto à continuidade, por depender da aprovação de projetos com financiamento incerto. Por outro lado, no que tange à especificidade do Pronera, destaca-se a sua proximidade com as universidades e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que tem tensionado e, por vezes, inovado no âmbito do Programa.

Em consonância com a instabilidade dos investimentos, compreende-se que o programa atingiu um número limitado de pessoas e aquelas que viviam na Região Nordeste do país foram as mais beneficiadas. Uma das metas específicas do PRONERA era ofertar a formação continuada em nível médio e superior aos educadores que atuavam no programa. Apesar de, em 2003, o Brasil ter outro presidente no governo, o PRONERA se manteve.

No que diz respeito a essas três campanhas supracitadas, Costa (2009, p. 78) constata que foram mais medidas de aparência do que no sentido de ofertar uma educação de qualidade ao referido público, conforme pondera:

Para suprir a carência de políticas de educação de jovens e adultos o governo federal buscou parcerias entre universidades, municípios, organizações não-governamentais e movimentos sociais, uma saída estratégica e paliativa para o problema. No mundo da aparência isso aparece como um movimento político e de fortalecimento da EJA, mas na essência não passa de uma forma barateada e descompromissada do governo promover falaciosamente uma educação de qualidade.

Em conformidade com os estudos de Chilante (2005), as intervenções do Estado no decênio de 1990, os planos federais para a EJA eram de caráter compensatório. Para ilustrar esta afirmação a autora apresenta alguns exemplos: o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), mencionados neste artigo, e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Outra legislação importante para a modalidade é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, a qual possui uma seção específica para a EJA, seção V, do Título V - Dos níveis e Modalidades de educação e Ensino, no Capítulo II (Da Educação Básica). No entanto, percebe-se que não há artigos a respeito do analfabetismo, o que demonstra um impasse que perdura ao longo dos anos na educação brasileira e se coloca novamente no plano secundário das políticas públicas educacionais.

No que se refere ao prescrito na LDB nº 9.394/1996 sobre a EJA, Correia (2008) destaca dois pontos: para o referido autor ainda existe uma concepção de que a EJA execute uma função compensatória, na qual o aluno aprenderá algo que não aprendeu na “idade apropriada”. Em conformidade com o pesquisador, “a idéia de que exista uma idade apropriada para aprender é obsoleta e discriminatória: a aprendizagem ocorre em todas as idades e em todos os grupos sociais” (CORREIA, 2008, p. 53). Outro destaque é que na sociedade atual, no mercado de trabalho altamente exigente, é requisitado que o trabalhador esteja sempre em formação, em contato com novos conhecimentos para atualizar-se.

Por sua vez, o documento que apresenta as normas nacionais para a estrutura e organização da modalidade, alvo de atenção às instituições que ofertam a EJA, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, as quais foram instituídas no ano de 2000. Segundo esse documento, a EJA pode ser desenvolvida no espaço escolar e extraescolar, por iniciativa pública, privada ou cooperação da sociedade civil, relacionada ou não com a educação profissional, fato que demonstra a flexibilização da organização da modalidade. Sobre a formação do professor que atuará especificamente com os jovens e adultos, Chilante (2005, p. 54) constata:

[o professor] deve levar em conta o atendimento aos objetivos dessa modalidade de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando. Tornam-se necessárias, além das exigências formativas, para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial da educação de pessoas jovens e adultas. Ressalta-se, também, que se deve buscar a profissionalização dos docentes da EJA sob a forma de cursos de nível superior ou especialização. (CHILANTE, 2005, p. 54).

Além do mais, o referido documento também trata de outros aspectos como os índices de alfabetização, a comparação de regiões, as ofertas de diferentes instituições, a avaliação, o acompanhamento e as idades adequadas para frequentar a EJA. Aspectos relevantes para a análise do desenvolvimento da modalidade em questão.

No que tange ao antigo Plano Nacional de Educação (2001-2010), Lei Nº 10.172/2001, foram elaboradas 26 metas para a EJA, as quais objetivaram, dentre outras conquistas, desenvolver o conceito de “educação ao longo da vida” e reafirmar a participação das comunidades e das organizações da sociedade civil para auferir êxitos à modalidade. Conforme Aguiar (2001, p. 96) três dessas metas ficavam a cargo da iniciativa da União e outras quatro contavam somente com a colaboração da mesma para serem executados. Na interpretação do pesquisador “[...] é possível afirmar-se que cessa aí a responsabilidade da União com a execução da política para a Educação de Jovens e Adultos, [sobre o] analfabetismo. Daí em diante a responsabilidade da União é legislativa e supletiva ou repassada a outras instituições”. No contexto atual, sabe-se que muitas dessas metas traçadas ainda precisam ser alcançadas.

Durante os governos presidenciais de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) podem-se notar avanços referentes às políticas para a EJA. Para Carvalho (2011, p. 328), os investimentos para os programas foram maiores em relação ao governo anterior, como pondera:

Contudo, não conseguiu alcançar resultados satisfatórios quanto ao atendimento da demanda, tampouco desenvolveu cursos com qualidade desejáveis. No geral, os programas desenvolvidos não atacaram o cerne da questão: a construção de uma política pública para EJA de qualidade social com infra-estrutura adequada, com profissionais bem formados e remunerados.

Sobre as ações que foram desenvolvidas nesse período, destacam-se: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e

Ação Comunitária (ProJovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Vale salientar que além destes, existiram outros programas governamentais.

Em 2004 a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) incorporou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD)² que foi criada para atender as especificidades da EJA articuladas com o recebimento de questões como as dos povos quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência etc.

A criação da SECAD trouxe a perspectiva de extravasar os limites da escolarização formal, destacando a necessidade de a educação acontecer por toda a vida, principalmente no caso da população jovem e adulta, que ainda não se beneficiou do acesso e da permanência na escola. Outro aspecto a ser reconhecido é o fato de essa secretaria representar, valorizar, dar voz à enorme diversidade de sujeitos e experiências que marcam a luta pela EJA no Brasil. (CARVALHO, 2011, p. 119).

Diversas ações para a EJA foram direcionadas à Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA) por meio da SECAD. Todavia, programas como, por exemplo, o ProJovem, e o PRONERA, ficaram a cargo de outras secretarias ou ministérios. A ausência de uma coordenação interministerial foi decisiva para as políticas de EJA consideradas fragmentadas. Além disso, a alocação da EJA na SECAD, a qual englobava vários aspectos, pode ter impedido um destaque específico para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) implantado em 2003, inicialmente estava a cargo da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) e em 2004 foi organizado pela SECAD. O PBA era evidenciado pela descentralização “na qual a União suplementava financeiramente os demais entes federados, entidades privadas sem fins lucrativos e instituições de ensino superior na abertura ou manutenção de cursos de alfabetização de jovens e adultos (CARVALHO, 2011, p. 126)”. Os cursos do programa

² Atualmente, houve uma reestruturação na SECAD. Bezerra e Araújo (2014, p. 101 e 102) explicitam que o Ministério da Educação (MEC) “[...] promoveu a extinção da antiga Secretaria de Educação Especial (SEESP) para introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), perante o decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011. Posteriormente, esse diploma legal foi revogado pelo decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, que, entretanto, trouxe discretas alterações na composição da recém-criada SECADI, mantendo, em linhas gerais, as mesmas proposições do decreto n. 7.480 no que tange à estrutura e função de tal secretaria. Convém assinalar que esta surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual se “acrescenta” o eixo da inclusão”

duravam entre seis a oito meses, o que para muitos estudantes era o único momento de formação.

Para Carvalho (2011, p. 128) o PBA foi muito criticado por apresentar um conceito limitado de alfabetização, ter curta duração de curso, remuneração com valores muito baixos para os professores e orçamento do programa diminuído ao longo de seu desenvolvimento. Ainda, mesmo após sua reorganização, o objetivo de eliminar os elevados índices de analfabetismo não foi alcançado.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem), por sua vez, foi instituído no ano de 2005 em parceria com a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). De acordo com Ventura (2008, p. 156), o programa se desenvolveu em conjunto com as prefeituras municipais e com as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. O ProJovem tinha o propósito, segundo Carvalho (2011) de integrar: o aumento da escolaridade, a formação inicial vinculada à qualificação profissional e a ação comunitária. A idade de atendimento do público alvo, de 18 a 24 anos, com alguns anos, expandiu-se. O programa era organizado em quatro unidades formativas, com duração de três meses cada, perfazendo um total de 12 meses, em que o aluno recebia também uma ajuda financeira de R\$ 100,00. A carga horária foi distribuída em momentos não-presenciais, formação escolar presencial, qualificação profissional inicial e participação em ações comunitárias.

Cabe destacar que em 2008 o programa foi reorganizado e iniciativas integraram-se ao ProJovem, o que acrescentou em seu nome a palavra Urbano. Segundo Carvalho (2011, p. 137), os recursos investidos no ProJovem, em 2010, foram maiores que aqueles destinados a outros programas de EJA do governo federal, mas como o programa foi integrado por vários outros não se sabe o número alocado para a modalidade em questão. Ainda, Carvalho (2011) tece outras considerações sobre o programa, como, por exemplo, a padronização do currículo não considerava os jovens de diversas regiões, os resultados obtidos foram poucos, bem como a concepção de conhecimento propiciado aos jovens era restrita.

Por fim, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), relacionada a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC- MEC), objetivava integrar a EJA com a educação profissional. Instituído inicialmente pelo Decreto nº 5.478/05, no qual era intitulado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mas posteriormente reformulado pelo Decreto

nº 5.840 no ano de 2006 que se entendeu a Educação Básica. De acordo com Ventura (2008, p. 145), ele foi caracterizado por parcerias entre estados, municípios e outras organizações sendo preferencialmente o “Sistema S” (SENAI, SENAC, SENAT, SENAR), e instituições federais de educação profissional.

Mais um documento alvo de estudo para as políticas de EJA é o atual Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024, Lei Nº 13.005/2014, constituído por 20 metas e suas respectivas estratégias. Dentre essas três metas (metas: 8 9 e 10) são concernentes à modalidade em questão. De forma sintética essas metas abordam: a elevação da escolarização média da população de 18 aos 20 anos; a elevação da taxa de alfabetização da população, erradicação da taxa de analfabetismo até o fim do PNE e diminuição, pela metade, do analfabetismo funcional; e por fim, o oferecimento de no mínimo 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio. A realização do que é proposto nesse documento deverá ser analisado para que, futuramente, os seus resultados sejam avaliados.

Com o processo de acirramento da crise econômica e política instituída no país, no governo provisório de Michel Temer por meio de medidas arbitrárias foi desencadeado um processo de retrocesso educacional na EJA. No que se refere à essa modalidade, em novembro de 2015 a Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão (SECADI) teve a exoneração de funcionários, técnicos e coordenadores de toda a sua pasta, o que trouxe consequências drásticas na continuidade das ações políticas na EJA (ANPED, 2015). Em agosto de 2016, o governo federal interrompeu o Programa Brasil Alfabetizado (PINHO, 2016), instituíram-se encaminhamentos para a terceirização do ensino médio e EJA cogitando até mesmo a proposta de 40% da carga horária do ensino ser a distância (CNTE, 2018).

Como se pode constatar, não houve consideração alguma às necessidades dos Jovens e Adultos no país, tal qual já afirmava Aguiar (2001, p. 119) quanto a necessária e proeminente discussão sobre a implantação e implementação das políticas educacionais brasileiras nessa modalidade:

[...] a definição de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos [...] precisa considerar as necessidades sentidas por aqueles que são o objeto e o sujeito da ação educativa. Precisa, ainda, romper com as práticas retrógradas e proporcionar um processo permanente de atualização dos professores. A Educação de Jovens e Adultos tem que ser concebida como educação de trabalhadores na interação com outro trabalhador, o professor.

No que concerne às políticas de formação do professor que atuará na EJA, estas devem promover discussões teóricas e capacitação da prática para que o mesmo possa realizar seu trabalho de forma eficaz. Assim, o professor ensinará aos seus alunos sobre a participação de uma sociedade ativa. Para Aguiar (2001), o educador de EJA deve trabalhar criticamente os conteúdos, orientando seus alunos para viverem em uma sociedade altamente produtiva e tecnológica. Ainda, o professor deve ser dotado de qualidade política, para, conseqüentemente, dotar seu aluno.

A qualificação de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos implica em melhor qualificação dessa clientela que, até então, tem sido posta a margem ou quando consegue adentrar os bancos escolares, é infantilizada pelo preparo inadequado de professores. (AGUIAR, 2001, p. 144).

Vale ressaltar que a prática de trabalho do docente da EJA deve ser distinta do trabalho com crianças. Observa-se em algumas experiências de formação em que se encontram trabalhadores no processo de alfabetização a utilizar materiais didáticos destinados ao público infantil, pela falta de livros apropriados para a faixa etária jovem e adulta. Dessa forma, o trabalho com EJA acaba sendo tratado de forma alienada e sem contexto, ao contrário do que se propõe: um trabalho efetivo que permita formar um adulto de consciência crítica e integrá-lo em uma realidade. “O educador de adultos tem, também, que considerar todos esses aspectos do educando jovem e adulto, fundamentalmente, como seres que pensam e que são portadores e produtores de idéias sobre o mundo que os cerca (AGUIAR, 2001, p. 67)”. Para tanto, é imprescindível a formação desse profissional, o qual possui em sua formação escassos momentos de discussão sobre tal modalidade.

A indefinição, implantação e implementação de uma política econômica de educação precisa incluir a qualificação de docentes, através dos serviços das universidades, seja em nível de graduação ou pós-graduação ou mesmo de extensão. Isto não é proposta meritocrática, pois se sabe que a educação permanente ou continuada, aplica-se a todo e qualquer indivíduo ao longo de sua vida. É um processo contínuo de capacitação às mais variadas funções que o ser humano possa exercer na sociedade. (AGUIAR, 2001, p. 89).

É válido dizer que, quando se refere às políticas educacionais, assim como as outras políticas dos diversos níveis e modalidades da educação, é indispensável compreender que nem sempre a execução das mesmas ocorre como é prescrito nos documentos oficiais. Muitas políticas públicas são implantadas, porém não são implementadas de forma coerente, devido a falta de financiamento, escassa formação docente, diferentes interpretações e até mesmo

gestão ineficiente. Além disso, muitas legislações e normativas não consideram as peculiaridades das regiões e também dos sujeitos sociais que as integram. Assim, não se pode negar que há uma grande distância entre o que é planejado e o que realmente é efetivado.

No contexto atual, há ainda significativos índices de analfabetos no país, mesmo com a diversidade de projetos e programas implantados. Segundo pesquisa realizada pelo Programa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) em 2013, constata-se que 8,3% da população brasileira é analfabeta, o que corresponde a 13 milhões de analfabetos. Referente às taxas de analfabetismo funcional em 2014, os dados do Pnad mostraram que 17,6% da população brasileira encontra-se em situação de analfabetismo funcional. Com a apresentação destes dados, é necessária uma mobilização para não aceitar que esta modalidade de ensino continue carente da devida atenção por parte do poder público e dos responsáveis pela efetivação de políticas públicas para a garantia desse direito.

Considerações finais

A partir da compreensão dos pressupostos históricos e políticos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil depreende-se que essa modalidade de ensino ainda está em um plano secundário no que concernem as políticas educacionais brasileiras, e assim, os problemas enfrentados ao longo de sua história perduram. No contexto atual, há um contingente de pessoas analfabetas, analfabetas funcionais e em atraso educacional. Mesmo ao verificar que o impasse das taxas de analfabetismo não se alterava, as ações governamentais não obtiveram programas efetivos e permanentes.

A cada nova gestão governamental, elaboravam-se propostas para a erradicação do analfabetismo, o que demonstra que as campanhas eram descontínuas. Esse fato prejudicou os alunos que ora participavam de um projeto, ora precisavam ingressar em outro devido ao rompimento do ciclo. Ademais, compreende-se que essas eram compensatórias, não tinham em seu real propósito ofertar uma educação de qualidade aos educandos, pois careciam de estruturas básicas para seu funcionamento, seja pela inadequada formação de professores, pelos escassos investimentos, pela descentralização da responsabilidade, pela desconsideração de cada região ou, até mesmo, pela gestão ineficiente da campanha ou do programa.

Nesse sentido, urge-se por políticas educacionais comprometidas com os sujeitos e com sua emancipação humana. Vale ressaltar que ações oriundas dessas políticas devem ser efetivamente planejadas e contínuas. Em outras palavras, os programas devem, por exemplo, ser pensados em conjunto com os seus participantes, oferecer uma adequada formação aos

docentes da modalidade, ter a alocação de recursos necessários, considerar as diferentes regiões do país, e por fim, ser gestado de forma eficiente e permanente.

Os profissionais da educação, habilitados para atuarem em determinada modalidade, devem destinar espaço para discussões sobre a EJA nos momentos de formação. Além disso, devem estar atentos ao que prescrevem as diretrizes políticas para que conquistas sejam alcançadas no que diz respeito à garantia dos direitos de uma educação pública, gratuita e de qualidade para jovens e adultos. Atentar-se às discussões políticas sobre esta temática também se faz necessário na reivindicação de ações do governo, em mudanças no aparato legal e no desenvolvimento de políticas educacionais, para que os brasileiros sejam alfabetizados e tenham a formação adequada para não mais serem excluídos da sociedade letrada.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil**: políticas de (des)legitimação. Campinas (SP): UNICAMP, 2001. 174 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- ANPED. **Manifesto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)**: Reformas administrativas na contramão da Pátria Educadora, 2015. Disponível em < <http://www.anped.org.br/news/reformas-administrativas-na-contramao-da-patria-educadora>>. Acesso em: 08 jul. 2018.
- BEISEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.4, p. 26-34, jan./fev./mar./abr. 1997.
- BEZERRA, Giovani Ferreira Novas; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, p. 101-252, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>> Acesso em: 25 jan. 2016.
- BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília (DF): 2006.
- BRASIL. Presidência da República. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 5.379**, de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília (DF): 1967.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília (DF): MEC, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília (DF): MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília (DF): MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília (DF): MEC, 2014.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. **A educação de jovens e adultos brasileira pós-1990: reparação, equalização e qualificação**. Maringá (PR): UEM, 2005. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2005.

CORREIA, Jorge Luiz. **A política pública para a educação de jovens e adultos no Paraná (1995-2002)**. Maringá (PR): UEM, 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2008.

COSTA, Antonio Cláudio Moreira. Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. **Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 64-82, 2009. Disponível em: <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdf/s/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf> Acesso em: 13 dez. 2013.

CNTE. **Reforma do ensino médio e BNCC**. Cadernos de educação. Ano XXII, n.30, jan./jun., 2018.

DI ROCCO, Gaetana Maria Jovino. **Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

FARIA, Elísio Vieira de; FARIA, Sueli Moraes Vieira de. Educação de jovens e adultos no Brasil: dos discursos às práticas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá (PR), v.8, n.2, p. 243-252, maio/ago. 2005.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n.2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FERNANDES, Vera Lucia de Lima; CERON, Jussara Cristina Mayer. Alunos da educação de jovens e adultos e suas relações com a escola: uma experiência tecida na Escola Municipal Jurandir Liberino de Mesquita. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop (MT), v.5, n.2, p. 340-348, jun./jul. 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

PINHO, Angela. Governo Temer suspende programa nacional de combate ao analfabetismo. São Paulo: **Folha de São Paulo**. 28 de junho de 2016. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1807683-governo-temer-suspende-programa-nacional-de-combate-ao-analfabetismo.shtml>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. Aspectos históricos da formação do operário sem qualificação no Brasil: entre o mercado de trabalho e a educação escolar. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara (SP), v.2, n.2, p. 1-8, jan./jul. 2010.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas (SP), n.38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf> Acesso em: 13 dez. 2013.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Niterói (RJ): 2008. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), 2008.

SOBRE AS AUTORAS:

Raquel Alessandra de Deus Silva

Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI). E-mail: raquel.rads.silva@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-2573-4628>

Jani Alves da Silva Moreira

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP) da Universidade Estadual de Maringá. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI). E-mail: jasmoreira@uem.br

 <http://orcid.org/0000-0002-3008-0887>

Recebido em: 10 de julho de 2018
Aprovado em: 18 de agosto de 2019
Publicado em: 17 de setembro de 2019