

## EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: encontros e desencontros

*Nakita Ani Guckert Marquez<sup>1</sup>*

*Dalva Maria Alves Godoy<sup>2</sup>*

### **5. Alfabetização e educação de jovens, adultos e idosos**

**Resumo:** O presente artigo faz uma breve contextualização histórica da trajetória da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, com o objetivo de refletirmos sobre as concepções que fundamentaram as políticas públicas e que até hoje trazem implicações no cenário educacional dessa modalidade. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica/documental analisada à luz dos pressupostos teóricos que engendram as pesquisas neste campo de estudo. Entende-se que ao longo da história da educação as políticas públicas para EJA foram descontínuas e fragmentadas, não sendo prioridade para os governos, o que acarretou profundas marcas sobre essa modalidade e seus educandos. A EJA integra um campo político complexo, com diversas particularidades e que, apesar de ter apresentado inúmeros avanços ao longo das décadas, vem sendo ameaçada por políticas públicas regressivas que comprometem seriamente o direito de todos à educação. As políticas públicas para EJA precisam ser construídas a partir de uma reflexão ampla, não somente no tocante educacional, mas no seu contexto social, econômico e cultural como um todo.

**Palavras-chaves:** Educação de jovens e adultos; História da EJA; Políticas públicas.

### **Introdução**

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade de ensino com diversas particularidades que precisam ser consideradas ao analisarmos o processo de ensino e aprendizagem. Diversas características desse alunado são desafios que se fazem presentes. A EJA possui uma identidade que se diferencia da escolarização regular, não só pela faixa etária, mas pela sua especificidade sócio-histórico-cultural.

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação pela Udesc. Professora do Instituto Federal Catarinense. Contato: [nakitaanimarquez@gmail.com](mailto:nakitaanimarquez@gmail.com)

<sup>2</sup>Pós-doutora em Linguística pela Universidade do Minho e Universidade de Granada. Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina Contato: [dalvagodoy@gmail.com](mailto:dalvagodoy@gmail.com)

Para um maior entendimento das particularidades da EJA e dos sujeitos integrantes dessa modalidade, mostra-se pertinente compreender as concepções pedagógicas e as políticas públicas que a subsidiaram ao longo do tempo. O que entendemos por educação de jovens e adultos hoje, está alicerçado em concepções construídas há décadas, por isso, conhecer e refletir sobre como ocorreu essa construção nos ajuda a interpretar o contexto atual das políticas e das ações pedagógicas desse segmento, e nos possibilita ressignificar essas concepções.

As políticas educacionais em uma sociedade fundamentalmente capitalista, em que imperam desigualdades sociais e econômicas, são construídas de forma a atender os interesses de uma classe dominante (classe social que controla o processo econômico e político do país), e manter o sistema de produção. Quebrar esse paradigma para alcançar os direitos democráticos é um desafio e uma luta que se faz presente ao longo de toda a história da EJA.

Diante disto, buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica/documental, a partir da análise de documentos e leis que orientaram as políticas públicas para EJA ao longo da história do Brasil e que fundamentaram as concepções pedagógicas nessa área, além de trazer importantes autores/pesquisadores da educação de jovens e adultos para contribuir com a discussão.

## **2 Aspectos históricos da EJA: descontinuidades que marca(ra)m políticas e concepções**

Os primeiros registros sobre EJA datam do início do período colonial, com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil, em 1549. Naquela época, as ações educativas realizadas pelos jesuítas tinham caráter religioso, objetivando catequizar os indígenas que aqui viviam e ensinar-lhes como se “comportar civilizadamente”. Após a expulsão dos padres jesuítas, na segunda metade do século XVIII, a educação ficou esquecida até o século XIX. Nesse período, diversos fatores contribuíram para que a educação da população não fosse considerada uma necessidade social e econômica importante. A concentração populacional no meio rural, a necessidade de trabalhar desde a infância, a ideia “de que para trabalhar na terra não era preciso estudar”, a falta de escolas e de professores capacitados, e um período de escravidão que durou até 1888, foram alguns dos tantos fatores que sustentavam essa ideia (SOUZA, 2007).

Em meados de 1870, começaram a surgir escolas noturnas com o objetivo de alfabetizar os trabalhadores analfabetos e “civilizar as camadas populares”. A educação nesse período tinha caráter filantrópico e baseava-se na premissa de que os sujeitos que não

detinham o conhecimento da linguagem escrita eram seres inferiores, incapazes e degenerados. Essa concepção ficou ainda mais acentuada com a implantação da Lei Saraiva, em 1882, e da Constituição de 1891, que restringiu o direito do voto aos analfabetos, o que na época correspondia a cerca de 80% da população do país (SOUZA, 2007).

Ao refletir sobre a visão pejorativa que versa sobre as pessoas que não sabiam ler e escrever desde o Brasil Colônia, podemos compreender os atuais estigmas que recaem sobre a EJA e os seus educandos. De acordo com Arroyo (2008), a visão que perdura sobre a EJA deixa de fora a condição humana, o desenvolvimento, o potencial e a autonomia dos sujeitos dessa modalidade, classificando-os como oprimidos, pobres, defasados, excluídos e repetentes. Esses sujeitos são vistos como uma mancha social, incapazes de responder às exigências sociais. Muitas vezes, diante das dificuldades e da falta de autonomia para realizar atividades rotineiras, como pegar um ônibus, ou fazer um documento, os próprios sujeitos se percebem assim (GALVÃO; DI PIERRO, 2013).

Nas primeiras décadas do século XX, com as mudanças sociais causadas pela expansão da industrialização e da urbanização, ocorreu a migração de grande parte da população do campo para a cidade, o que aumentou significativamente a necessidade de mão de obra qualificada e fez surgir diversos movimentos que lutavam pela efetivação de direitos sociais básicos aliados à renovação dos pensamentos pedagógicos advindos da Escola Nova. A educação de adultos começava a ganhar importância (SARTORI, 2011). Essas mudanças sociais se refletiram na redação da Constituição de 1934 que reconheceu pela primeira vez a educação como um direito de todos, sendo de responsabilidade da família e do Estado. Outro ponto importante dessa Constituição é apresentado no Artigo 150, que determina a criação de um Plano Nacional de Educação. Todavia, o Plano só foi aprovado em 1962, após o término do regime do Estado Novo. O mesmo Artigo 150 faz menção à educação de adultos quando determina que o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória deve ser extensivo aos adultos. Essa foi a primeira vez que a educação de adultos foi mencionada em um documento oficial, sendo esse o marco (inicial) para a legitimação da demanda de educação adulta. Ainda que essa população não tivesse sido considerada no passado como cidadã, nesse momento da história se caracterizava como força de trabalho e com direitos sociais.

Com o fim do Estado Novo e da Segunda Guerra Mundial em 1945, a educação popular e a alfabetização de adultos passaram a ser vistas como um instrumento para a redemocratização e o desenvolvimento do país. Era preciso integrar a população imigrante, aumentar as bases eleitorais e melhorar a produtividade (BRASIL, 2001). A partir de então a educação de adultos ganhava lugar nas políticas públicas educacionais, surgindo diversos programas governamentais que contribuíram para a estruturação da educação de jovens e

adultos.

Em 1947, foi criada a Campanha de Educação de Adultos (CEA), que tinha como objetivo alfabetizar a população em três meses e concentrar o curso primário em dois períodos de sete meses. Essa política aligeirada de alfabetização revelou uma tentativa de tamponar a lacuna de ações anteriores que desprezavam o direito a todos os cidadãos à educação, de forma a atender aos anseios políticos e econômicos da época. A partir de 1954, a Campanha começou a ser extinta, devido a fortes críticas referentes ao seu caráter superficial de alfabetização e a inadequação metodológica que não atendia as demandas dos adultos e da população rural, demonstrando que não havia um pensar sobre as características singulares dessa população.

Até esse período, o analfabetismo era visto como a causa dos problemas econômicos, sociais e culturais do país, e não como consequência das condições sociais desiguais. O sujeito que não possuísse conhecimento sobre a linguagem escrita era visto como um ser incapaz e marginal (BRASIL, 2001). Eram rotulados como ignorantes, um risco de subversão, potenciais marginais e delinquentes. Essa concepção era reforçada pela ideologia da criminalização da pobreza existente na época, tendo como função, além de estigmatizar e rotular esses sujeitos, excluí-los e negar seus direitos.

O 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, marcou uma nova fase para a EJA. Inspiradas nas ideias de Paulo Freire, as discussões reivindicavam um ensino público gratuito a todos os segmentos, criticavam as ações educacionais realizadas até então e propunham novas concepções pedagógicas para a alfabetização de adultos. O adulto analfabeto não deveria mais ser visto como um ignorante. Apareceu, pela primeira vez, uma concepção de EJA que valorizava e respeitava os seus sujeitos, o povo brasileiro. A organização do currículo deveria partir da realidade dos sujeitos envolvidos, por meio dos conhecimentos trazidos por eles. O material didático não poderia mais ser uma mera adaptação dos materiais infantis. A alfabetização foi vista também como uma ação política na busca pela transformação social (BEISIEGEL, 2004).

Paulo Freire contribuiu à área da alfabetização de adultos e à educação como um todo, criando uma concepção de educação emancipatória e libertadora. Rejeitou uma educação “bancária”, na qual o papel do professor consistia em fazer “depósitos” de informações e o papel do aluno baseava-se em memorizar mecanicamente estas informações. Freire não via o analfabetismo como uma doença a ser erradicada, nem o analfabeto como um sujeito incapaz, subversivo, ou alguém a ser salvo, mas sim como uma concreta manifestação das injustiças sociais. Pela primeira vez se pensou em uma proposta de alfabetização específica para jovens, adultos e idosos que considerasse a historicidade e especificidade de cada indivíduo, com o objetivo de, além de alfabetizar, educar cidadãos políticos e conscientes de

seus direitos e sua condição social.

Com o Golpe Militar, em 1964, as iniciativas de Freire foram extintas e, em 1967, para suprir a necessidade de alfabetizar a população jovem e adulta, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL tinha como objetivo suprir a necessidade por mão de obra alfabetizada e entendia a alfabetização como apreensão única da habilidade de ler e escrever, em que os participantes do programa eram tidos como sujeitos sem conhecimento que precisavam ser socializados. Com esse entendimento houve um retrocesso na concepção da especificidade da população de EJA e nas condutas pedagógicas e educacionais para atender tal demanda.

A década de 1970 foi marcada pela inserção do ensino supletivo nos sistemas de ensino regulares. Eles complementavam a atuação do Mobral estendendo a escolaridade além da alfabetização (SOUZA, 2007). Com a criação da Lei nº 5.692/71, a EJA ficou fortemente marcada pela concepção de suplência. O ensino supletivo nasceu com uma proposta de reposição de escolaridade voltada para a formação de mão de obra, uma alternativa rápida para solucionar a falta de escolarização e a má qualificação dos trabalhadores (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, a EJA passou a ser considerada uma modalidade da Educação Básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Na década de 1990, a educação de jovens e adultos esteve motivada por meio das parcerias entre sociedade civil e poder público, por meio de programas emergenciais e aligeirados, com caráter assistencialista e com professores despreparados. O caráter de filantropia reforçava o estigma de que os analfabetos eram seres pobres, coitados, inferiores e não sujeitos de direitos.

Em 10 de maio de 2000 foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, do relator Carlos Roberto Jamil Cury, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O parecer, regulamentador e normatizador da EJA nos dias atuais, instituiu três funções para essa modalidade de ensino: função reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora remete a reparar o direito do conhecimento negado a esses sujeitos, principalmente referente à alfabetização. Refere-se à igualdade de direitos de acesso a uma escola de qualidade. A EJA tem a função equalizadora de, considerando as condições específicas, garantir uma redistribuição e alocação mais igualitária na forma pela qual se distribuem os bens sociais. Assim sendo, os indivíduos aos quais tenha sido negado o direito ao acesso e permanência na escola, por quaisquer que sejam as razões, devem

proporcionalmente receber maiores oportunidades que outros, possibilitando igual condição para viverem em sociedade (BRASIL, 2000). A função qualificadora da EJA comporta também seu próprio sentido. Refere-se à tarefa de oportunizar a atualização de conhecimentos por toda a vida.

Ao determinar a função reparadora, equalizadora e qualificadora, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 apresenta-se como um lampejar de políticas mais assertivas para a EJA. Reconhece a dívida do poder público com esse grupo, considerando as particularidades dos jovens, adultos e/ou idosos alfabetizando, e compreendendo essa modalidade de forma mais ampla, como uma educação permanente (BRASIL, 2000).

A partir de 2007 entrou em vigor o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), que veio substituir o FUNDEF. Com a criação do FUNDEB, a EJA passou a fazer parte da distribuição dos recursos para a educação e, apesar disso, o valor recebido por aluno tem sido inferior, comparado aos valores destinados a outras modalidades da Educação Básica (VEIGA; MORAES, 2017). Percebe-se que os recursos financeiros para as políticas da EJA nunca foram uma prioridade dos governos. Foi um longo caminho para que esses recursos fossem garantidos por lei e, mesmo assim, ainda hoje são escassos e preteridos.

No Brasil, a falta de investimentos, a descontinuidade das políticas públicas para EJA que buscavam alcançar metas de superação do analfabetismo em um curto período, e os interesses de cunho político trouxeram-nos ao século XXI, conseqüentemente, sem uma formação específica para os professores alfabetizadores de jovens e adultos, o aporte teórico necessário nesse campo de conhecimento.

Em 2014, entrou em vigência o Plano Nacional de Educação 2014-2024. O Plano é constituído por 20 metas e suas respectivas estratégias, sendo as metas 8, 9 e 10 direcionadas para a EJA. A meta 8 visa aumentar a escolaridade da população de 18 a 29 anos, com o objetivo de alcançar no mínimo, 12 anos de estudo ao final da vigência do plano, para as populações do campo, dos 25% mais pobres, das regiões de menor escolaridade, e igualar a escolaridade entre negros e não negros. A meta 9 busca elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%, reduzir em 50% o índice de analfabetismo funcional e erradicar o analfabetismo absoluto até o final da vigência do PNE. A meta 10 trata de ofertar no mínimo 25% das matrículas da EJA de forma integrada à educação profissional, tanto no ensino fundamental, como no ensino médio (BRASIL, 2014). Importante salientar que com as medidas ideológico-econômicas adotadas pelo governo federal após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, dificilmente essas metas serão alcançadas. A medida que afeta diretamente o cumprimento do plano foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que determina o não reajuste

do orçamento do Poder Executivo acima da inflação, até o ano de 2036, congelando os gastos com as despesas primárias em benefício dos pagamentos tocante ao mercado financeiro. Para que ocorresse o cumprimento das metas seria necessário um investimento maior na área educacional, como nas estruturas das escolas, na formação de professores e no atendimento ao número de estudantes, o que só seria possível com mais recursos financeiros disponíveis. Além disso, de um maior investimento na área social como um todo, para a ampliação e melhoria do acesso e permanência na escola. Assim como argumenta Chauí (1999), na luta democrática, a igualdade constitui-se no direito à igualdade de condições, o que perpassa pela gestão dos investimentos públicos. Assim, novamente, a EJA fica à mercê da descontinuidade das políticas públicas e da falta de investimento e recursos financeiros.

É notório como a EJA demanda estar sempre em luta para não ser colocada em segundo plano nas políticas públicas educacionais. Um exemplo recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi bastante criticada, sendo um dos motivos a influência da iniciativa privada na sua elaboração. Na primeira versão preliminar da Base, notou-se a ausência total da menção sobre a EJA, o que foi justificado pelo MEC ao argumentar que os conteúdos foram pensados para todos os estudantes em todos os níveis. Sabendo-se das particularidades dessa modalidade e da diversidade dos sujeitos da EJA, esperava-se pelo menos alguma reflexão a respeito dessas questões. A total ausência reforça a posição de invisibilidade e exclusão da EJA perante as políticas educacionais. Na segunda versão da BNCC, a única alteração encontrada no documento na tentativa de incluir a EJA foi o acréscimo de “jovens e adultos” à expressão “crianças e adolescentes”, o que agrava o problema, pois homogeneiza o currículo, ignorando completamente as características dessa modalidade. Na terceira e última versão do documento, publicado em 2017, permanece o descaso com a modalidade, não contendo orientações específicas para o desenvolvimento do currículo.

Entendemos que a proposta curricular para a EJA demanda estudo, debate e flexibilidade, considerando a abrangência de sua diversidade social, étnica, cultural e econômica, de modo que garanta a visibilidade dos sujeitos, a articulação e o respeito aos conhecimentos construídos. Negar essa discussão em um documento que diz ter como finalidade promover a equidade educacional e ser referência para construção de currículos é marginalizar mais uma vez esses sujeitos e desconsiderar o direito à educação.

## **5 Considerações Finais**

Conhecer e refletir sobre o contexto social, político e econômico presente na

construção das ações pedagógicas e das políticas públicas ao longo da história da EJA faz-se fundamental para a ressignificação e fortalecimento dessa modalidade na atualidade.

A trajetória da EJA esteve marcada por políticas públicas que foram construídas e desconstruídas de acordo com os interesses sociais, políticos e econômicos de suas épocas. As questões epistemológicas e pedagógicas dessa modalidade não estão desassociadas desses interesses construídos historicamente.

Historicamente, a descontinuidade e a fragmentação das políticas públicas para EJA deixaram marcas que se refletem no dia a dia da sala de aula e que comprometem a democratização do acesso ao conhecimento institucionalizado. O baixo investimento, a descontinuidade das políticas educacionais, a dificuldade de acesso e permanência na escola e a fragilidade da formação de professores são fatores que só serão superados quando pensados além do espaço escolar, dentro de seu contexto histórico-social e com a efetivação de políticas públicas que promovam a igualdade e a inserção social dessa população, possibilitando o direito à educação para todos.

Os breves fatos históricos relatados nesse artigo têm a intenção de contribuir para a reflexão e indagação sobre como se constituem as políticas e as ações pedagógicas desenvolvidas hoje para EJA. Dessa forma, surgem questões como: A quem interessa a EJA? A quem essa modalidade está servindo? A realidade educacional da EJA hoje contribui para a emancipação e formação de cidadãos críticos e reflexivos sobre sua condição social e seus direitos?

Faz-se necessário pensar em políticas públicas pautadas na perspectiva da inclusão social, da manutenção e conquistas de direitos, em que as propostas sejam construídas por meio de relações dialógicas, respeitando as particularidades dessa modalidade, partindo da realidade, das demandas e dos conhecimentos trazidos pelos sujeitos da EJA.

A história da EJA demonstra que as questões pertinentes a essa modalidade transbordam os limites da escola e precisam ser compreendidas em seu sentido mais amplo, de forma a promover equidade social.

## Referências

- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**. Brasília, DF: Líber Livro, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11/2000**. Brasília, 2000. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecear\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecear_11_2000.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano\\_nacional\\_educacao\\_2014-2024\\_2ed.pdf?sequence=8](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8).

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/).

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CABRAL, P.; VIGANO, S. M. M. Políticas públicas em educação para formação de professores na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 201-220, jul. 2017.

CHAUÍ, M. **Universidade em liquidação**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 11 jul. 1999.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2013.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio-ago. 2000.

SARTORI, A. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. In: LAFIN, M. H. L. F. **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

SOUZA, M. A. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibpex, 2007.