

**UM CONVITE AO RETORNO: RELEVÂNCIAS NO HISTÓRICO DA
EJA NO BRASIL**

***AN INVITACIÓN PARA REGRESAR: HISTORIA DE LA RELEVANCIA
EJA EN BRASIL***

***AN INVITATION TO RETURN: RELEVANCES IN THE HISTORY OF EJA IN
BRAZIL***

Ana Cristina Coutinho VIEGAS¹
Maria Cecília Sousa de MORAES²

RESUMO: O objetivo do presente artigo é apresentar alguns importantes direcionamentos político-pedagógicos que consolidaram a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário educacional brasileiro. Para tanto, um trabalho de pesquisa histórica/documental foi realizado a fim de buscar nesse passado educacional chaves para a melhor compreensão de algumas vicissitudes que ainda hoje imperam no ensino a alunos jovens e adultos. Aludimos, pois, a esse histórico à luz de pesquisadores essenciais para os estudos nessa modalidade de ensino, do cânone – Paulo Freire – a diálogos com pesquisadores contemporâneos – Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Educação brasileira. Histórico da EJA.

RESUMEN: *El propósito de este artículo es presentar algunas importantes normas de política-pedagógicos que consolidaron la trayectoria de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el escenario educativo brasileño. Por lo tanto, un trabajo de investigación histórica / documental se llevó a cabo con el fin de superar este teclas educativos a una mejor comprensión de algunos eventos que aún prevalecen en la enseñanza de los jóvenes y de los estudiantes adultos. Aludimos, por este nacimiento histórico de los investigadores principales de los estudios en este tipo de educación, canon - Paulo Freire - los diálogos con los investigadores contemporáneos - Sérgio Haddad y María Clara Di Pierro.*

PALABRAS CLAVE: *AYE. Educación brasileña. EJA historia.*

¹ Doutorado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998). Professora de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente é professora do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II. Coordena a área de Português do Programa de Residência Docente na Pós-Graduação da mesma instituição. É líder do grupo de pesquisa Literatura e outras linguagens na Escola Básica: letramento literário e formação continuada do professor. Tem experiência na área de Letras, tendo atuado principalmente nos seguintes temas: teoria literária, literatura brasileira, leitura e prática de ensino. E-mail: anacristinaviegas@terra.com.br

² Mestre em Educação pela mesma instituição. Atualmente é professora efetiva de Língua Portuguesa e Literaturas do Colégio Pedro II e associada em formação do Corpo Freudiano Escola de Psicanálise - Seção Rio de Janeiro. E-mail: cissa.sousa@hotmail.com

ABSTRACT: *The purpose of this paper is to present some important political-pedagogical directions that consolidated the trajectory of Youth and Adult Education (EJA) in the Brazilian educational scenario . To this end, a historical / documentary research work was carried out in order to seek this past educational keys to a better understanding of some events that still prevail in education for young and adult learners . Alluded , for this historic birth of key researchers for studies in this type of education , the canon - Paulo Freire - a dialogue with contemporary researchers - Sergio Haddad and Maria Clara Di Pierro .*

KEYWORDS: *EJA. Brazilian education. EJA Historic.*

Introdução

Discorrer sobre a trajetória de escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pressupõe a consideração de um percurso plural, multicêntrico e de natureza heterogênea; percurso também feito muitas vezes às margens. Ao longo da história da educação no Brasil, em diferentes momentos, não faltaram episódios em que houve referência às práticas educativas destinadas a essa modalidade de ensino – advindas de ações governamentais e também de iniciativas coletivas de caráter comunitário, conforme explicitaremos mais à frente. Tamanha recorrência, no entanto, não foi suficiente para garantir uma realização educacional plenamente exitosa, de modo que ainda impera esse objetivo.

Assim sendo, um olhar progressivo apresenta-se como uma possibilidade de melhor compreensão, sobretudo, de questões (práticas e teóricas) que se colocam no tempo presente, muitas das quais têm origem num passado não muito equitativo no que tange à atenção dispensada à escolarização de jovens e adultos. A seguir, a exposição de alguns marcos educacionais importantes que, contextualizados historicamente, podem ajudar a compreender melhor as bases da implementação da EJA no Brasil.

Primeiras considerações: alguns vestígios até os anos 30

Estudos investigativos sobre a origem da EJA estimam que a primeira prática educativa destinada ao ensino de pessoas jovens e adultas em terras brasileiras tenha sido dado pelos padres jesuítas, em 1549 (PAIVA, 1987), (HADDAD; DI PIERRO, 2000),

(COUTINHO, 2005), (FRIEDRICH ET AL., 2010). Datada de remotos anos, vestígios de práticas relacionadas a tal modalidade da educação fundem-se, inclusive, com a história da descoberta do Brasil pelos navegadores lusitanos.

Céleres em seu intento colonizador, quinze dias após a chegada a Salvador, esses religiosos fundaram a primeira escola elementar brasileira com o objetivo maior de pregar a fé católica aos indígenas e também de lhes ensinar as “boas maneiras” para viverem civilizadamente, tendo como maior público aprendiz os jovens e os adultos. Ocorre, entretanto, que o declarado objetivo de captar novas conversões ao catolicismo esbarrou na barreira linguística existente entre colonizador e colonizado. Os jesuítas perceberam que não conseguiriam converter o povo indígena caso esse não aprendesse a ler (sobretudo) e a escrever. Deu-se início, pois, à primeira ação planejada de aprendizagem: o ensino das primeiras letras aos índios; um episódio de alfabetização. Mais tarde, essa ação educativa missionária foi estendida aos escravos negros, também em idade adulta (FAUSTO, 1995).

Seguindo na linha histórica, após a independência do Brasil, na fase imperial, um relevante marco histórico para a educação se deu por meio da criação da primeira Constituição, em 1824. Nela, D. Pedro I garantiu “A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (Art. 179, XXXII). É unânime o reconhecimento desse importante passo na história da educação brasileira, principalmente porque foi basilar para as constituições posteriores. No entanto, concordamos com Haddad e Di Pierro quando avaliam que, na prática, não houve mudança significativa na sociedade da época. No Brasil Império, rural e escravocrata, o conceito de *cidadania* mencionado na Constituição foi um entrave para a execução do direito concedido, basicamente, nas palavras dos autores: “[...] porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar e educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). Para além da impossibilidade de mobilidade social no Brasil Império, observa-se, pois, que também faltava quórum para gozar do benefício da instrução primária gratuita, uma vez que só se aplicava aos homens brancos e livres.

De modo semelhante, no Brasil República, a segunda Constituição Brasileira, de 1891, também deixou sua marca maculada no que se refere à educação de pessoas adultas. A Constituição Republicana foi duplamente retrógrada porque não assegurou o direito já concedido pela Constituição Imperial de instrução primária e gratuita a

“todos”, eximindo-o do texto da nova Constituição, e também porque vetou o direito ao voto da população analfabeta, condicionando tal exercício à alfabetização (Art. 70, Parágrafo 2º). Sobre essa ação, Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que ela se deu numa época em que a maioria da população de adultos era analfabeta, o que abre precedentes para supormos existir nessa medida interesses governamentais de outra natureza que não a educacional.

Até o momento, a conjuntura educacional brasileira apresentada revela episódios históricos que fizeram apenas alusão ao ensino de pessoas jovens e adultas, não constituindo, ainda, iniciativas de caráter prioritariamente educativo. Em cada época, de forma transversal, a educação foi tangenciada por interesses de outra ordem (política, econômica, religiosa etc.). Ressalta-se ainda a recorrência ao tema da alfabetização de adultos, justificável pela inexistência do conceito de *continuidade nos estudos* em uma sociedade em que a maioria da população não tinha qualquer formação escolar. No final do século XIX, preconiza-se também na sociedade brasileira a visão do analfabetismo como *chaga, mal* a ser erradicado – visão pejorativa inevitavelmente transferida para os sujeitos analfabetos. Daí, começamos a compreender com mais propriedade as origens dos atuais estigmas que circundam a EJA e os sujeitos que nela são educandos, conforme mencionado na seção anterior.

Dando prosseguimento, os anos 20 e 30 do século XX pouco inovaram em avanços significativos na escolarização de jovens e adultos. No entanto, o contexto socioeconômico do país resultou em pontuais iniciativas que serviram de base para as futuras políticas públicas educacionais no campo da EJA. Nos anos que compreenderam essas duas décadas, o Brasil ainda sustentava uma economia predominantemente agrícola. A cafeicultura constituía a principal fonte dessa renda, movimentando o capital interno e abastecendo o mercado externo com a exportação do café. Foi esse mesmo produto que deu origem, aos poucos, a poucas atividades comerciais locais, que ganharam força com o surto de urbanização por qual o país passou. Iniciava-se, então, a aposta em uma economia que tinha como fonte a industrialização (FAUSTO, 1995).

Com o fortalecimento de uma economia industrial, a necessidade de uma mão de obra trabalhadora foi um dos fatores que demandava urgência. E onde encontrar um contingente de trabalhadores que desse conta de solidificar essa nova atividade econômica? Na avaliação do historiador Boris Fausto: “No que diz respeito à mão de obra, havia problemas no suprimento de trabalhadores especializados, mas não faltavam

operários de baixa qualificação. Eles eram recrutados entre a população pobre, para quem o Rio de Janeiro era um polo de atração” (FAUSTO, 1995, p. 286-287). Tal perfil da mão de obra disponível não incentivava os donos de indústrias a realizar altos investimentos no setor industrial. Era necessária, pois, uma mão de obra qualificada para fazer engrenar esse novo ramo de atividade no Brasil. Na contramão desse plano, encontravam-se os trabalhadores brasileiros, dispostos a trabalhar, mas prevalentemente analfabetos.

Assim, mais uma vez na história do Brasil (e ainda outras vezes mais), o analfabetismo de jovens e adultos constituía um entrave à economia do país. Intervindo nesse problema, a União convocou as lideranças educacionais dos estados para a Conferência Interestadual de 1921, realizada no Rio de Janeiro. Dentre os objetivos, urgia pensar em propostas alfabetizadoras para a população adulta. Dessa Conferência, como medidas emergenciais, foi lançada a proposta de criação de escolas noturnas, dessa forma os alunos poderiam trabalhar durante o dia e estudar à noite (no chamado “Ensino Supletivo”), e firmado o compromisso de elaboração de um plano pedagógico em que a alfabetização fosse garantida dentro do prazo de um ano. Mais tarde, tais propostas fizeram parte do Decreto 16.782/A de 13 de janeiro de 1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, pela qual foi reassegurada a oferta do ensino primário gratuito. No entanto, na prática, essas medidas não lograram o êxito esperado (PAIVA, 1987), (PALMA FILHO, 2005).

Nos anos 30, o marco relevante da Era Vargas³ foi a criação da Constituição de 1934 e a especial atenção que ela conferiu à educação, principalmente pela criação do Plano Nacional de Educação (PNE). Nela, pela primeira vez em âmbito nacional, foi assegurado o direito de todos à educação (Art. 149). Em especial, frisou-se o direito aos alunos adultos de cursar o ensino primário gratuito (Art. 150). Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), “pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular”.

Dos anos 40 aos 60: perspectivas de legitimação da EJA

Apesar do avanço da década de 30, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 59) avaliam

³ Nome dado ao período em que o Presidente Getúlio Vargas governou o Brasil, de 1930 a 1945.

que somente a partir dos anos 40 a educação de adultos se configurou como política pública educacional. Nessa década, os autores citam relevantes programas governamentais que certamente contribuíram para a estruturação dessa modalidade de ensino, dentre eles: o Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942; o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947 e a Campanha de Educação Rural, em 1952 (*Ibidem*).

A partir de então, a história nos mostra que ditosos rumos começaram a ser traçados para a educação de adultos. Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) afirmam que de 1959 a 1964 foi um “período de luz” nessa trajetória, interrompido apenas pelo Golpe Militar, de 1964.

Em 1958, a década que se anunciava já dava sinais de que o ensino da população jovem e adulta passaria por profundas transformações. Nesse ano, Juscelino Kubitschek, então Presidente da República, convocou educadores de todo o Brasil a fim de compartilhar suas experiências pedagógicas no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro. No Discurso de abertura do encontro, o Presidente Juscelino evidencia suas perspectivas para a educação de adultos:

Cabe à educação dos adolescentes e adultos importante papel na solução dos problemas criados com o desenvolvimento econômico, suprimindo, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, e, principalmente, dando preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional e técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. (DISCURSO NA INSTALAÇÃO DO II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1958, parágrafo 754)

Na mesma ocasião, o presidente ainda reforça a preocupação com o caráter humanista da ação pedagógica com esse público discente em questão:

Ao lado do interesse geral, ressalta, contudo, o interesse humano daqueles que procuram na escola, à noite, geralmente depois de um dia de trabalho exaustivo, apoio e ajuda para superar as deficiências e aumentar, pela educação, as possibilidades de conquista de uma vida melhor. (*Ibidem*, parágrafo 756)

Nessa consideração, o presidente demonstra ter conhecimento do perfil dos sujeitos educandos aos quais se refere, ressaltando, antes do processo de escolarização, os processos naturais que perpassam a realidade diária dos indivíduos, como a referência à

árdua jornada de trabalho que vivenciam antes de chegarem à escola, à noite, por exemplo. Além disso, merece destaque o entendimento de que a educação ofertada a esse alunado lhe possibilitaria melhores condições de vida.

Por essas e outras razões, concordamos com Haddad (2000, p. 111) quando avalia que essa época foi a mais afortunada, até então, para a educação de jovens e adultos. O autor pondera que foi a primeira vez que o Estado Brasileiro voltou-se com mais responsabilidade e interesse para as demandas educacionais específicas desse público discente, mostrando-se sensível também a questões de natureza psicossocial que envolvem os educandos (*Ibidem*).

Coadunando com essa atmosfera de comprometimento pedagógico e social, o referido Congresso Nacional de Educação de Adultos, além das reflexões suscitadas, oportunizou a visibilidade pública de um educador que, a partir de então, viria a se tornar referência no campo da educação de adultos. Paulo Freire, responsável pelo grupo de educadores de Pernambuco, compartilhou nesse encontro uma perspectiva de educação para e com o educando, propondo um processo educativo que fosse construído – e não dado – juntamente com os estudantes. Tal processo não contemplaria a escolarização como fim, e sim como início, uma vez que a educação seria um instrumento de mobilização social, possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica dos aprendizes (PAIVA, 1987).

O caráter das inovações pedagógicas propostas por Freire, de cunho social e político, foi ao encontro dos ideais predicados pelo Governo de Kubitscheck que, na avaliação de Friedrich et al. (2010, p. 397), “instituiu-se como preocupado com a conscientização do povo brasileiro e com a participação da população mais pobre, em um esforço conjunto para a construção do país”.

Desse afinamento, surgiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo⁴ (CNA), criada em janeiro de 1958, em caráter experimental, com o objetivo maior de alfabetizar as pessoas adultas da camada popular da sociedade. Tal iniciativa também idealizava uma política de educação permanente. Assim, depois de concluída a fase de alfabetização, poderia o aluno dar continuidade aos estudos. Perspectiva precursora importantíssima para as futuras implantações dos ensinos Fundamental e Médio para alunos jovens e adultos, conforme ocorre nos dias atuais.

O trabalho de Paulo Freire tornou-se, pois, referência nacional inspiradora para os

⁴ Programa extinto em 1963 por falta de recursos financeiros (PAIVA, 1987).

educadores que ensinavam para alunos adultos em todo o Brasil. A década de 60 ficou marcada pela ascensão de diversas campanhas e movimentos de educação popular. Em revisão de literatura sobre essa frutífera fase da educação de adultos, destacam-se: o Movimento de Educação de Base (MEB); o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), diretamente organizado por Freire; o Centro Popular de Cultura (CPC), associado a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), todos esses com grande efervescência nos anos de 1961 e 1962 (PAIVA, 1987), (HADDAD; DI PIERRO, 2000), (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001), (BRASIL, 2005), (NAIFF; NAIFF, 2008) e (FRIEDRICH ET AL. 2010).

Tamanha efervescência pedagógica da década de 60 justifica-se, nas palavras de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 60), pela coesão do paradigma educacional adotado: “O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção, por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo”.

Sobre o êxito logrado pelo *Método Paulo Freire de Alfabetização* (PAIVA, 1987) – adotado por alfabetizadores de todo o Brasil – segundo a professora Fátima Freire-Dowbor, filha do educador pernambucano, o método desenvolvido por seu pai pautava-se na base de toda ação educativa: a essência humana. Freire-Dowbor destaca o caráter humano desse projeto educativo:

Trazendo muito forte o respeito pelos direitos do ser humano, as concepções pedagógicas que embasam a filosofia de educação de Paulo Freire estão todas direcionadas para o processo de humanização e transformação, encharcadas de vida e amor pelo ser humano. Seu método de alfabetização de adultos traduzia muito forte a marca do seu compromisso com as camadas populares tão fortemente injustiçadas sobretudo no Nordeste brasileiro. (FREIRE-DOWBOR, 2000, p. 17)

Quanto ao apoio e ao surgimento de inúmeros movimentos sociais, associações de trabalhadores e iniciativas educacionais e de lutas trabalhistas que se reconheceram nos ideais defendidos por Freire, Freire-Dowbor analisa que essa forte identificação popular foi resultante da dimensão político-social que nunca esteve dissociada das ações educativas:

A dimensão político-social assume na pedagogia de Paulo Freire um lugar de destaque. Para ele era impossível pensar o sujeito desvinculado da sua realidade de vida, do seu contexto sócio-

econômico-cultural-histórico. Aliás foi esta preocupação que o levou a fazer com o que o seu método (designação que ele nunca apreciou) fosse mais que uma simples forma de aprender a ler e a escrever palavras, mas sim, um instrumento de leitura do mundo e da realidade, depreendendo daí a sua força metodológica. Força esta que advém justamente da convicção de que toda leitura da palavra é precedida de uma certa leitura de mundo de quem lê. (*Ibidem*)

Tal contexto vivenciado no início da década de 60, certamente, foi um dos que houve mais afinção entre os objetivos educacionais e as políticas governamentais. E arriscamos dizer que os rumos da EJA no Brasil teriam sido mais prometedores se tamanha sintonia não fosse fragmentada pelo Golpe Militar de 1964.

Ditadura brasileira: um volver na história da EJA

Iniciada a Ditadura Militar no Brasil, em 31 de março de 1964, tal tomada do poder pelos militares não representou, apenas, um ato político-governamental. Todos os setores de base do país foram afetados. E a Educação não foi a exceção.

No setor educacional, um dos campos mais afetados foi o da educação de jovens e adultos, sobretudo, os programas de ensino que seguiam o *Método Paulo Freire* e que se dedicavam à educação das classes populares da sociedade. O Estado viu nos movimentos sociais e nas práticas educativas vigentes uma grande ameaça à sua ideologia hegemônica. Todas as iniciativas que apresentavam uma proposta de conscientização junto às camadas populares foram impugnadas. Houve resistência à articulação de todas elas, pois, uma vez coesas, poderiam desencadear manifestações populares que desestabilizassem o regime militar vigente (PAIVA, 1987), (ESCOBAR, 2007).

O educador Paulo Freire foi duramente perseguido pelo governo ditatorial, acusado de disseminar ideias contrárias e anárquicas ao regime político da época. Ideias como levar o educando a uma conscientização sobre a realidade, estimular o seu pensamento crítico e fazê-lo refletir sobre o seu lugar numa sociedade marcada pela divisão de classes sociais eram, de fato, ameaçadoras ao plano de governo dos militares. Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) sintetizam o que representou esse período histórico do Brasil para a educação de jovens e adultos:

O Golpe Militar de 1964 produziu uma ruptura política em função da qual 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. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 113)

Extintos estavam, então, os programas de educação de adultos de cunho popular⁵, entretanto, os problemas educacionais do Brasil pós-Golpe Militar se mostravam mais intensos que outrora.

Com a drástica interrupção desses programas, o cenário educacional do Brasil não era apreciável, sobretudo quando referente à alfabetização de adultos. Entre 1965 e 1967, a taxa de analfabetismo entre a população adulta brasileira era preocupante, estimava-se que aproximadamente 40% dos brasileiros não sabiam, sequer, assinar o próprio nome (ESCOBAR, 2007). Dadas as ambições econômicas do regime político ditatorial, com suas promessas de crescimento financeiro exponencial em curto tempo, ter um número tão alto de pessoas analfabetas no país era um problema que atravancava seus objetivos econômicos. Quanto mais pessoas fossem escolarizadas, maior o quantitativo de mão de obra para o efervescente mercado de trabalho, que necessitava estar a todo vapor.

Houve, portanto, por parte do governo um maior empenho e urgência em erradicar o analfabetismo. Evidencia-se, assim, que esse interesse estava mais diretamente relacionado a propósitos econômicos e político-partidários que à preocupação social de modificar a realidade daquela pessoa analfabeta, na tentativa de retirá-la de um quadro de exclusão social. Para a hegemonia política vigente, a alfabetização serviria para inserir as pessoas no mercado de trabalho, para que contribuíssem para movimentar a economia do país.

A fim de erradicar o problema do analfabetismo, o governo, então, elaborou o seu próprio projeto, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – O MOBRAF. Idealizado desde 1967, ainda no governo do general Costa e Silva, sua consolidação se deu somente em 1969, no governo Médici. Após inúmeros decretos, ficou decidido que a presidência do MOBRAF seria nomeada pelo então Presidente da República. Essa deliberação é satisfatória para ilustrar o explícito interesse governamental no setor educativo, assim como o seu nível de interferência na Educação. Era interessante para o

⁵ Os programas educacionais que seguiam o paradigma da educação popular foram todos oficialmente extintos. No entanto, há registros de que algumas iniciativas de ensino conseguiram se manter furtivamente em igrejas, associações de moradores e em outros espaços comunitários, dando, assim, continuidade à proposta freireana (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

governo se mostrar presente, também, no cenário educacional a fim de garantir a manutenção de suas ideologias nesse território (ESCOBAR 2007).

Na prática, porém, a educação oferecida não passou de uma instrução escolar. Seus resultados se limitaram, basicamente, a instrumentalizar o aluno a decodificar letras e números, sem se comprometer com o desenvolvimento político-social do educando.

Complementando essa perspectiva, sobre o MOBRAL, Coutinho avalia:

Tal movimento deixou marcas que percebemos nos dias atuais, já que criou analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem. (COUTINHO, 2005, p. 13)⁶

Sobre os rumos do MOBRAL, os resultados educacionais obtidos foram malogrados. O índice de analfabetismo no país só foi reduzido em apenas 2,7%, diplomando escassamente 15 milhões dos 40 milhões de pessoas que frequentaram suas salas de aula. Quanto aos diplomados, a educação recebida não lhes possibilitou reflexão crítica e conscientização acerca dos processos sociais; houve manutenção do seu *status quo*. O cidadão recém-alfabetizado, geralmente oriundo de classes populares, continuou servindo como mão de obra pouco qualificada para classes mais abastadas da sociedade. Com a diferença de agora passar a participar do mercado de trabalho formal (PAIVA, 1987), (ESCOBAR, 2007).

Poderiam ser apontadas muitas outras causas para o insucesso educacional desse projeto, já analisadas por muitos especialistas em educação. A maior delas talvez tenha sido o distanciamento das reais necessidades das pessoas analfabetas – muito além do objetivo reducionista do MOBRAL de instrumentalizar o aluno a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo. Era necessário muito mais que técnicas para que esses sujeitos se integrassem à sociedade, de fato.

Em 1985, o MOBRAL foi extinto pelo então presidente José Sarney, mas suas ideologias permaneceram no cenário educacional brasileiro até meados de 1990, por meio da criação da Fundação Educar – instituição que substituiu aquela, herdando, inclusive, todos os seus bens legais e toda a estrutura administrativa (diretores, funcionários etc.). Em 1990, a Fundação Educar foi extinta pelo então presidente

⁶ Atualmente, a classificação “analfabeto funcional” encontra-se em desuso. À medida que avançam os estudos em letramento, a discussão que se propõe é a respeito dos níveis de letramento alcançados pelos sujeitos pós-processo de alfabetização (SOARES, 2012).

Fernando Collor de Mello – primeiro presidente eleito diretamente após o Regime Militar (ESCOBAR, 2007).

Os anos 90: desencontros entre metas e resultados

A década de 90, assim, iniciou-se sob a expectativa de um momento de redemocratização no cenário político brasileiro, já iniciada pela promulgada Constituição de 1988. Com o fim do regime ditatorial, fortaleceram-se diversas frentes de cunho social, organizadas e articuladas pela população. Houve o ressurgimento ideológico dos grupos sociais reprimidos pelo Golpe Militar de 1964. O diálogo entre o povo e o seu representante eleito, até aquele momento, estava sendo reconhecido pela sociedade.

Na contramão desse cenário, todavia, segundo analisam Haddad e Di Pierro (2000, p. 119), nesse período, a trajetória da EJA estava sendo marcada por um histórico de negação pelas políticas públicas concretas. No plano educacional, o vigente governo optou por priorizar a educação básica primária, sobretudo, das crianças de 7 a 14 anos (COUTINHO, 2005). Tal medida justificou o pouco avanço das iniciativas que se dedicaram a erradicar o analfabetismo entre a população jovem e adulta. Pesquisas da época, realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontaram que, em 1991, 20,1% da população brasileira acima de 15 anos era analfabeta – um quadro ainda preocupante e não muito diferente do apresentado na década anterior. Considerando o histórico de analfabetismo de jovens e adultos no Brasil, da década de 20 até os anos 90 houve considerável declínio nos índices, entretanto, o país ainda apresentava um alto percentual de pessoas analfabetas⁷.

Diante dessa realidade, admitida a necessidade de intervenção no cenário educacional, o MEC lançou, ainda no início dos anos 90, o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, o PNAC. Tal programa se propunha a reduzir em 70% o analfabetismo brasileiro – da população infantil, jovem e adulta – dentro de um prazo de cinco anos. Antecipando um desfecho, sua duração, todavia, não chegou a dois anos. Mais um programa se encerrava devido à falta de recursos financeiros. Acrescenta-se que os resultados do PNAC não foram significativos a ponto de reduzir os índices de analfabetismo da época. Na prática, a genericidade do programa, que pretendia atender a todos os níveis da educação, fez com que nenhum público discente fosse atendido

⁷ Fonte: <http://www.ibge.gov.br>. Acessado em 20 de jun. de 2014. Censos Demográficos IBGE: 1920, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991. Pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais/ Números absolutos de pessoas e distribuição percentual no Brasil.

plenamente, de acordo com suas necessidades específicas (MADEIRA, 1992).

No plano legal, o ano de 1996 também ficou marcado na história da educação brasileira. No governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), uma emenda constitucional⁸ alterou, dentre outros, o Art. 208 da Constituição de 1988, que garantia a gratuidade e a obrigatoriedade na oferta do Ensino Fundamental aos alunos que não o cursaram quando na idade própria⁹. A partir dessa intervenção, foi retirada a obrigação do Estado de oferecer tal ensino, restando apenas o compromisso da manutenção da gratuidade.

Na avaliação de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 67), essa ação gerou consequências danosas para o ensino de adultos. No plano pedagógico, a falta de incentivo governamental desestimulou os poucos programas ainda existentes, causando, na época, a extinção de alguns. No plano econômico, a não obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos jovens e adultos também tornava facultativo o repasse das verbas públicas destinadas à educação para o ensino Fundamental frequentado por esse alunado.

A principal consequência de tamanho retrocesso evidenciou-se ainda nesse mesmo ano, quando foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁰. A educação primária destinada a jovens e adultos foi excluída de tal orçamento, uma vez que essa medida calcou-se na obrigatoriedade do ensino para a concessão das verbas do Fundo. Sem recursos, a EJA sofreu, na prática, uma drástica redução na oferta de vagas (DI PIERRO, 2010).

Também dessa época é a vigente Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), de 20 de dezembro de 1996. A principal lei educacional do nosso país não trouxe grandes inovações para a educação de alunos jovens e adultos. No documento, as orientações diretas estipuladas ao ensino desse público encerram-se em dois artigos:

Art. 37º. 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.

⁸ Emenda Constitucional nº14, de 12 de setembro de 1996 – Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

⁹ Tal expressão *idade própria* consta no Art. 37 da LDB (Lei 9.394/96). É uma expressão cristalizada para nortear legalmente a expectativa de faixa etária para cada nível de ensino.

¹⁰ O FUNDEF esteve em vigor de 1996 a 2006. Foi substituído, no governo Lula, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual reconhece a EJA como modalidade da Educação Básica, portanto, legalmente participante desse Fundo.

Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (BRASIL, LDB, 1996)

Em outros trechos da lei, até encontramos alusões inespecíficas ao que entendemos se tratar de casos que contemplem a educação de adultos, como no Título III; Art. 4º; inciso VI. Em tal trecho, por exemplo, garante-se a oferta de ensino noturno regular, turno de estudos geralmente escolhido por pessoas que exercem atividade profissional durante o dia.

Reconhecemos, contudo, a importância global da LDB 9394/96 no tocante a esse segmento da educação, principalmente, por oficializá-lo como modalidade de ensino da Educação Básica, cunhando a nomenclatura EJA nos documentos oficiais do país, termo em vigência até os dias de hoje. Essa legitimação foi essencial porque, a partir de então, garantiu a inclusão da EJA nos programas governamentais da EB. Consideramos, entretanto, que as especificidades no processo de ensino-aprendizagem demandadas por essa modalidade de ensino não cabem nas poucas linhas dedicadas a ela pela LDB. Ainda havia a necessidade de maior atenção e orientações legais mais específicas para o ensino de jovens e adultos.

Já no cenário internacional, certamente algumas iniciativas educacionais lograram mais êxito, repercutindo positivamente no cenário nacional. Dentre elas, de fundamental importância para a trajetória da EJA, citamos a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA). Promovida pela UNESCO em julho de 1997, na cidade de Hamburgo, na Alemanha, teve como principal objetivo universalizar os propósitos gerais da educação de adultos. Desse encontro resultou a memorável Declaração de Hamburgo, documento do qual o Brasil é signatário.

Dentre as inovações para o campo, a V CONFINTEA promoveu a ampliação do conceito de educação de adultos, que, além de ser uma modalidade da Educação Básica, a partir de então, passava a ser entendida como uma educação necessária para a vida toda, reforçando, assim, a importância na continuidade dos estudos ao longo da vida. Também foi ampliada a expectativa quanto à formação do aluno adulto; para além da aprendizagem do saber escolarizado, ressaltou-se a necessidade de uma formação que prezasse pelo desenvolvimento da cidadania e estimulasse a participação social desse aluno adulto, conforme explicitado no texto da Declaração de Hamburgo: “A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício de cidadania como condição para uma plena

participação na sociedade” (UNESCO, 1999, p. 19).

Ainda em Hamburgo, foi instituído o *Decênio da Alfabetização*, em homenagem ao educador brasileiro Paulo Freire, dando maior visibilidade ao Brasil no cenário internacional e também aumentando sua responsabilidade frente aos compromissos firmados com as demais nações (UNESCO, 1999).

No cenário interno, apesar das promissoras perspectivas educacionais do final dos anos 90, a chegada do século XXI se deparava com um quadro na educação de adulto que parecia negar, na prática, os avanços alcançados no plano teórico. Na virada do século, os números eram preocupantes, conforme apresentam Stephanou e Bastos:

Quase 20 milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de 30 milhões os considerados analfabetos funcionais, que chegaram a frequentar uma escola, mas por falta de uso da leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima de 15 anos que não atingiram o nível mínimo de escolarização obrigatório pela Constituição, ou seja, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 273)

Além do problema do analfabetismo da população jovem e adulta, a questão da descontinuidade na escolarização desse público também passou a estar no centro das discussões educacionais, assim como passou a ser avaliado o grau de letramento¹¹ alcançado pelo aluno através da educação escolar.

Um novo século, um novo direcionamento

Numa tentativa de superar essa preocupante realidade educacional do Brasil, um importante passo foi dado no campo da EJA. Em maio de 2000, a Câmara de Educação Básica (CEB) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovaram o Parecer CNE/CEB 11/2000. De significativa relevância, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA – até a presente data, é o documento oficial que rege as ações educativas nessa modalidade de ensino.

Reconhecida a lacuna deixada pela Lei 9.394/96 no tocante às orientações específicas para a EJA, o Parecer 11/2000 é fruto de um trabalho mais integrado que

¹¹ De acordo com as concepções de Ângela Kleiman e Magda Soares.

considerou em sua elaboração a legislação educacional vigente para o segmento, a visão crítica de especialistas do campo da EJA e também a contribuição da comunidade escolar relacionada aos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem na educação de adultos. Conforme consta em sua escrita, a importância desse documento baseia-se na concepção de que a EJA, reconhecida como modalidade de ensino que apresenta especificidades próprias, devia, portanto, receber “tratamento consequente” (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 2). No plano teórico, ao menos, estava sendo destinada uma atenção a EJA levando em conta suas particularidades.

Ainda no plano legal, o ano 2000 continuava a anunciar favoráveis caminhos para a educação de adultos no Brasil. É desse ano também a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), um planejamento educacional aprovado pelo Congresso Nacional que abarcou todos os níveis de ensino da Educação Básica. Fruto de alguns acordos firmados pelo Brasil no cenário internacional, e com apoio da UNESCO, urgia resolver no país algumas pendências educacionais que comprometiam o pleno desenvolvimento da educação brasileira. Dentre elas, foi apontada uma fragilidade existente no campo da educação de jovens e adultos, principalmente devido aos altos índices de analfabetismo entre essa população. O destaque a essa causa se deu na referência direta à EJA, na seção “Objetivos e Prioridades” do documento do PNE:

2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve, ainda, a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres. (BRASIL, PNE, 2000, p. 8)

O capítulo do PNE dedicado a EJA é composto por 26 metas. Dentre elas, sobressai erradicar o analfabetismo no Brasil, sendo canalizado tamanho esforço nos primeiros cinco anos do Plano para esse fim. O estímulo à continuidade dos estudos se deu, mais pontualmente, na garantia do EF público e gratuito e na possibilidade de aumentar a oferta de vagas para EJA no EM. Posto em vigência em 9 de janeiro de 2001, por meio da Lei nº 10.172, o PNE foi pensado como uma medida a ser desenvolvida a longo prazo, em exatos dez anos.

Sobre os seus resultados, muitos especialistas em educação se dedicaram a essa análise. De uma forma geral, é consensual a avaliação de que a execução do Plano esbarrou em entraves financeiros, ou seja, na administração dos recursos destinados para a educação pública que, segundo Saviani (2008, p. 278) constitui “condição prévia e necessária de viabilidade” para o alcance de todas as metas educacionais. No governo FHC, muitas medidas relacionadas à implementação do Plano foram vetadas, comprometendo, sobremaneira, o êxito do PNE. Saviani (*ibidem*. p. 320) analisa que o governo FHC seguiu a lógica da “racionalidade financeira” em detrimento do compromisso educacional firmado.

Em seu decurso, o PNE subsistiu a uma troca governamental. A passagem do governo FHC (1995-2002) para o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) não significou, em relação ao Plano, a descontinuidade de sua execução. Na avaliação de Di Pierro (2010), esse último governo até destinou à EJA maior atenção que o anterior. Como evidência, a autora cita a proliferação de iniciativas direcionadas ao público jovem e adulto aprovadas no governo Lula, muitas delas embargadas no governo FHC sob a alegação de falta de recursos financeiros. Di Pierro destaca algumas:

O Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (MEC); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). (DI PIERRO, 2010, p. 946)

Tal abundância de programas, entretanto, conforme analisa a autora (*Ibidem*), não garantiu total êxito à modalidade da EJA. Mesmo tendo recebido o apoio legal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – o FUNDEB¹² – em vigor a partir de 2007, as políticas públicas para esse segmento não modificaram de forma significativa o cenário educacional do início do século, tanto em relação à erradicação do analfabetismo adulto

¹² Em substituição ao FUNDEF (1998-2006), o FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

quanto ao incentivo à continuidade dos estudos desse alunado. Numa análise comparativa, Di Pierro (*Ibidem*, p. 947-949) ressalta a pouca evolução nos índices da EJA de acordo com os dados dos censos escolares disponibilizados pelo IBGE, confirmando, assim, a ineficácia das políticas educacionais.

À guisa de exemplificação, no tocante ao analfabetismo, de 2001 a 2008, o índice só foi reduzido em 2,4% - um percentual muito irrisório e aquém do esperado. Nesse mesmo período, apesar da existência de uma série de programas de alfabetização no país, conforme mencionado, o número de alunos jovens e adultos que neles se matricularam não demonstrou um crescimento progressivo. Na verdade, os índices nos mostram que a partir de 2005 houve uma queda contínua das matrículas em programas de alfabetização, contrariando as expectativas de um Plano que visava erradicar o analfabetismo.

Numa tentativa de elucidar as causas de tamanho insucesso escolar das políticas públicas para a EJA, os dados divulgados pelo IBGE, obtidos por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2007, demonstraram indícios de que, na prática, tais iniciativas não estavam em sintonia com as reais necessidades dos estudantes. Em resposta ao PNAD 2007, os alunos declararam como maior fator que os impossibilitava de frequentar a EJA a inexistência ou a inadequação dos cursos aos seus horários de trabalho. Sendo a primeira causa validada pelo dado de apenas 24% das escolas públicas ofertarem a modalidade EJA. Resultando, assim, em 2007, em um índice elevado de evasão escolar nesse segmento – 42,7%¹³. Torna-se, portanto, evidente que um plano de ação sem o devido conhecimento ou consideração das especificidades do grupo ao qual se destina tende a anular-se em si mesmo.

Aproximando-se o fim do prazo de execução do PNE (2001-2011), e sendo evidente o não cumprimento de muitas metas educacionais, principalmente no campo da EJA, reiniciou-se um movimento de busca por novas perspectivas para essa modalidade de ensino. Nos anos de 2009 e 2010, foram realizados dois importantes encontros: a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE), respectivamente.

A VI CONFINTEA, organizada pela UNESCO e realizada pela primeira vez no Brasil, em Belém (PA), sendo um encontro destinado somente à educação de adultos,

¹³ Dados disponíveis em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007>>. Último acesso em 15 jun. 2015.

manteve o seu grau de importância por possibilitar a oportunidade de se pensar e discutir questões específicas do ensino a esse alunado. Foram mobilizadas as lideranças educacionais de todos os estados brasileiros a fim de promover maior unidade no tocante às ações educacionais para o segmento da EJA.

Já a CONAE, realizada em Brasília, contemplou em suas discussões todos os níveis de ensino da educação brasileira, sendo a EJA apenas uma seção dentre as demais, não tendo muita visibilidade na Conferência. No documento resultante desse encontro, há poucas referências diretas a esse segmento. Nas palavras de Di Pierro:

Os enunciados eram econômicos, referindo-se basicamente à consolidação de políticas de provisão de oportunidades de alfabetização, educação básica e formação profissional de qualidade, acessíveis também às populações rurais, às pessoas deficientes e privadas de liberdade, mediante o tratamento isonômico da EJA no sistema financeiro da educação básica e o emprego de docentes licenciados e devidamente formados. (DI PIERRO, 2010, p. 950)

De uma forma geral, a temática que pareceu ocupar o centro das discussões da CONAE foi a questão da administração e distribuição dos recursos financeiros destinados para todos os níveis da educação. Reivindicou-se isonomia no repasse das verbas para os níveis e também para todos os estados brasileiros, assim entendida como um caminho possível para garantir o padrão nacional de educação.

Tal reivindicação, ainda que formulada de forma genérica, abrangendo todos os níveis de ensino, alcançou diretamente a EJA, uma vez que, apesar de incluída no orçamento do FUNDEB, recebia menor investimento que as demais modalidades de ensino. O Custo Aluno Qualidade (CAQ) destinado para a EJA tinha valor inferior ao CAQ repassado para outros segmentos, configurando-se, assim, quebra de isonomia no tratamento da EJA.

Essas duas conferências, além das trocas de experiências suscitadas pelos encontros em si, foram importantes por inspirarem a elaboração do novo e atual PNE (2011-2020), aprovado pelo Projeto de Lei nº 8035/2010. O Plano em vigor, concernente à EJA, em linhas gerais, estabelece como prioridade a erradicação do analfabetismo, estipula como meta aumentar o nível de escolaridade das pessoas adultas, sobretudo na faixa de 18 a 24 anos e destaca a necessidade de acrescentar a qualificação profissional à formação escolar do aluno jovem e adulto.

Sob a vigência do PNE iniciado em 2011, os desafios educacionais que se colocam na atualidade não são menos laboriosos que os de outrora. Resultados obtidos pelo

IBGE/PNAD 2012¹⁴, divulgados em 2013, revelaram que o país apresentou um índice de analfabetismo de 8,7% entre as pessoas de 15 anos ou mais, o que corresponde a um número de 13,2 milhões de jovens e adultos analfabetos no país em pleno século XXI.

Resultados lamentavelmente confirmados pelo mais recente Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos 2013/2014¹⁵, divulgado pela UNESCO em janeiro de 2014, que classificou o Brasil como o 8º país, dentre os 150 países pesquisados, que maior taxa de analfabetismo adulto apresentou.

Concorrendo para a mudança de tal cenário da educação brasileira, há no território nacional programas em vigência destinados à educação de pessoas jovens, adultas e idosas. No campo da alfabetização de adultos, destacam-se dois: O Programa Alfabetização Solidária (AlfaSol) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Ambos os programas encontram-se ativos até os dias de hoje.

No tocante à continuidade dos estudos da população jovem e adulta, atualmente, a EJA está sendo ofertada em maior frequência nas escolas públicas estaduais e municipais do país. Na esfera federal da educação, há uma crescente oferta no oferecimento dessa modalidade. Dentre os programas de incentivo aos estudos da Educação Básica, conforme anunciado na CONAE (2010), destaca-se aquele que se propõe a oferecer uma formação profissionalizante a esse alunado: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), oficializado pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, ainda no primeiro mandato do presidente Lula.

Considerações finais

Nesse olhar retrospecto, encontramos sólidos motivos que clarificam a tão recorrente análise da EJA como modalidade de ensino marginalizada (HADDAD, 1991), (HADDAD; DI PIERRO, 2000), (DI PIERRO ET AL., 2001), (DI PIERRO, 2010) e (SAVIANI, 2008). Esse estar à margem da sociedade, como visto, pôde ser lido

¹⁴ Disponível para consulta em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default_sintese.shtm>. Último acesso em: 16 abr. 2014.

¹⁵ Disponível para consulta em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>. Último acesso em: 16 jun. 2016.

de diferentes ângulos, dentre eles, destacaram-se três basicamente: 1) a educação de adultos como modalidade de ensino não contemplada nos planos que envolvem a regulação e administração das políticas públicas educacionais; 2) a EJA, modalidade de ensino da Educação Básica, mas a serviço de outros interesses (políticos, econômicos etc.) que não os educacionais e 3) a EJA como segmento de ensino que se destina à educação de pessoas que já apresentam em sua experiência de vida alguma marca de marginalização social antes mesmo de chegar à escola (PCB 11/2000), (FREIRE-DOWBOR, 2000), (HADDAD; DI PIERRO, 2000), (COUTINHO, 2005), (NAIFF; NAIFF, 2008).

Chegadas as linhas finais deste trabalho, é medido lembrar que, por não se constituir foco, não abarcamos aqui o levantamento sistematizado de todas as circunstâncias que, direta ou indiretamente, afetaram a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Ao longo da trajetória da EJA, certamente muitos outros episódios exerceram influência para o seu histórico de (não) consolidação no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras. A caminhada temporal apresentada neste artigo foi, assim, um recorte que priorizou os fatos mais significativos a fim de lançar luz sobre questões atuais correntes nessa modalidade de ensino.

Referências

BRASIL, Cristiane C. **História da alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje**. Universidade Católica de Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11**, de 10 mai. 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Ministério da Educação. **PROEJA Documento Base**. Brasília, 2007.

COUTINHO, Ana Carolina F. **Práticas e eventos de letramento de jovens e adultos. Um estudo com porteiros em Maceió**. 2005. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, 2001, p. 58-77.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, jul.-set. 2010, p. 939-959.

ESCOBAR, Floriano. **A Fundação MOBRAL e alguns registros sobre sua presença em Sorocaba** – SP. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2007.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FREIRE-DOWBOR, Fátima. Paulo Freire, um precursor. In: **BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Textos do Brasil**, n. 7, mat. 3. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2000, p. 16-17.

FRIEDRICH Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação política pública Educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010

HADDAD, Sérgio. **Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos**. Brasília: INEP, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

MADEIRA, Vicente de P. O desafio fundamental do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n.50/51, abr.-set. 1992.

NAIFF, Luciene. A.; NAIFF, Denis G. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, nº 20, 2008, p. 402-407.

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PALMA FILHO, João C. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação**. 3. ed. São Paulo: UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 49-60.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNESCO. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. **Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos**. Hamburgo, Alemanha, jul. 1997 (Publicação: 1999).

Como referenciar este artigo

VIEGAS, Ana Cristina Coutinho.; MORAES, Maria Cecília Sousa de. Um convite ao retorno: relevâncias no histórico da EJA no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p.456-478, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.7927>>. E-ISSN: 1982-5587.

Data de submissão: 03/2017

Aprovação final em: 03/2017