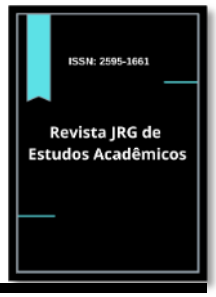
B1 ISSN: 2595-1661

ARTIGO

Listas de conteúdos disponíveis em Portal de Periódicos CAPES

Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:
https://revistajrg.com/index.php/jrg




# Trajetória da Educação de Jovens e Adultos: perspectivas políticas e históricos nacional e estadual

Trajectory of youth and adult education: national and state political perspectives and history

**DOI:** 10.55892/jrg.v8i18.2126
**ARK:** 57118/JRG.v8i18.2126

Recebido: 18/05/2025 | Aceito: 25/05/2025 | Publicado *on-line*: 26/05/2025

**Marcia Leonora Dudeque**[1]
https://orcid.org/0000-0002-8268-958X
http://lattes.cnpq.br/2311139459234173
Universidade de São Paulo, SP, Brasil
E-mail: marciadudeque@usp.br

**Rubia Fernanda Quinelatto**[2]
https://orcid.org/0000-0002-0827-3869
http://lattes.cnpq.br/4287100388497418
Universidade de São Paulo, SP, Brasil
E-mail: rubiafq@gmail.com

## Resumo

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, delineada na presente pesquisa, apresentam perspectivas e dados históricos nacional do Brasil e estadual, do Paraná. Deflagra-se, por meio da revisão bibliográfica e estado do conhecimento, enquanto procedimentos metodológicos qualitativos neste artigo, que o analfabetismo é altíssimo em nosso país e está longe de ser objeto de preocupação das políticas públicas. As causas para tão elevados índices são multifatoriais. Se explicam pelas baixas condições socioeconômicas das famílias que dificultam o acesso à escola e, quando dentro, a sua permanência, perpassa pelos problemas intrínsecos da própria estrutura escolar como falta de vagas e distância da escola e terminando com a qualificação docente deficiente, currículos inadequados, programas excessivos, horários inadequados e instalações precárias. A ideia de educação continuada direciona-se também a EJA, na medida em que ela destina-se às pessoas jovens, adultas e idosas, que não tiveram suas necessidades de estudo em tempo correspondente.

**Palavras-chave**: Educação de Jovens e Adultos. História do EJA. Escola.

## *Abstract*

*Youth and Adult Education - EJA, outlined in this research, presents perspectives and historical data nationally in Brazil and statewide in Paraná. It emerges, through the bibliographical review, as a qualitative methodological procedure in this article, that illiteracy is extremely high in our country and is far from being an object of concern for public policies. The causes for such high rates are multifactorial. They are explained*

[1] Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação (FE), na Universidade de São Paulo (USP).
[2] Pós-doutora em Educação pela Faculdade de Educação (FE), na Universidade de São Paulo (USP).

*by the low socioeconomic conditions of families that make access to school difficult and, when inside, their stay, permeates the intrinsic problems of the school structure itself, such as lack of places and distance from the school and ending with poor teaching qualifications, inadequate curricula, excessive programs, inadequate schedules and precarious facilities. The idea of continuing education is also aimed at EJA, as it is aimed at young, adult and elderly people, who have not had their study needs met at the appropriate time.*

***Key words**: Youth and Adult Education. History of EJA. School.*

## 1. Introdução

A proposta de Educação de Jovens e Adultos deve ser considerada como o divisor de águas da alfabetização de adultos por considerar, pela primeira vez, a pessoa não alfabetizada como protagonista do processo em troca dos tradicionais métodos anteriormente adotados onde a alfabetização era para o indivíduo. Ao se considerar o caráter regional da proposta, o mérito quanto aos seus resultados, obviamente, não seria quantitativo e sim pela proposta educacional inovadora e inédita, com ampla capacidade irradiadora para todo o território nacional principalmente a partir do Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular e da participação, durante os dois primeiros anos de suas atividades, do educador emérito Paulo Freire (Paiva, 1987, p. 240).

A década de sessenta, caracterizou-se pelos movimentos que valorizavam principalmente a cultura popular como instrumento para motivar e mobilizar a população marginalizada a se organizar e procurar a sua devida escolarização. Entre eles: Movimento de Educação de Base - MEB em 1961, patrocinado pelo governo federal e pela Conferência dos Bispos do Brasil; Centros Populares de Cultura - CPC, ligados à União Nacional dos Estudantes - UNE; I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular; Mobilização Nacional contra o Analfabetismo - MNCA, que incorporava as campanhas pré-existentes; Movimento de Cultura Popular - MCP; Cruzada da Ação Básica Cristã - Cruzada ABC e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em 1964, com a presença de Paulo Freire (Paiva, 1987).

Nesse mesmo período, destacam-se as iniciativas de Paulo Freire (1978), com a ampliação do sistema de alfabetização de adultos no nordeste brasileiro, durante o governo João Goulart, no contexto da organização dos camponeses por Francisco Julião, e com apoio de Miguel Arraes em Pernambuco. Paulo Freire (1978) havia trabalhado 15 anos como diretor do serviço de extensão cultural na Universidade do Recife, período em que acumulou experiências no campo da educação de adultos. Criou um sistema que aliava intrinsecamente o processo de alfabetização à discussão dos problemas vivenciais do educando. Em 1963, sua proposta foi adotada em nível nacional, como orientação para a alfabetização de adultos, o que ficou conhecido como “alfabetização em 40 horas”.

O quadro político-econômico anterior à revolução, caracterizava-se por uma inflação galopante, taxa de crescimento em declínio, balança de pagamentos enfrentando dificuldades e com o poder central sendo acusado de promover um programa de estatização progressiva. Cabia, então, ao Estado “revolucionário” da época fazer o contraponto às ações populistas do governo deposto, restaurar a confiança da população nas instituições políticas e no desenvolvimento apoiado na livre iniciativa. Na década de 60, o governo militar ao provocar a ruptura política, reprimiu os movimentos então atuantes, extinguindo-os. Havia então a necessidade

de criar condições de florescimento do modelo socioeconômico hegemônico do regime militar.

## 2. Metodologia

A revisão bibliográfica e estado do conhecimento, enquanto procedimentos metodológicos qualitativos neste artigo, dão suporte à escrita e fomentam a presente pesquisa delineada nestas páginas.

## 3. Resultados e Discussão

### 3.1 ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL

A Alfabetização Funcional deveria ser um processo mais aberto e, por conseguinte, mais rico, propiciar ao alfabetizado o domínio das técnicas de leitura, escrita e cálculo visando criar, comunicar, participar, transformar e realizar.

Ainda que os objetivos referentes à alfabetização tenham sido relativamente atingidos (cerca de 50%), o desenvolvimento humano também almejado parece não ter sido devidamente atendido.

Após dez anos de atividades, observa-se de forma clara e objetiva que o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL (1967-1985) idealizado e implementado dentro de uma visão unicamente tecnocrata, e tendo sido conduzido com total apoio político-financeiro do governo central e com a devida autonomia em suas realizações, ainda que tenha apresentado níveis organizacionais nas mais diversas instâncias, não conseguiu superar o analfabetismo. Tanto por razões endógenas ao programa (50% de aproveitamento), como, principalmente, por razões exógenas afeitas ao sistema de ensino regular que, na década em questão, além de não alcançar a democratização do ensino básico pela sua universalização, apresentou as mazelas recorrentes da educação brasileira.

Estas transformações despertaram novas esperanças na sociedade como um todo, principalmente para a elite intelectual e, mais ainda, aos educadores de uma maneira geral, visto que, efetivamente, vislumbravam-se as possibilidades reais de mudanças radicais na Educação Brasileira. Estas esperanças fundamentavam-se na conquista do direito universal ao Ensino Fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Art. 208 da Constituição Federal de 1988; do estabelecimento do prazo de dez anos para a superação do analfabetismo, pelas Disposições Transitórias da Constituição, que estabelecia também que os governos e a sociedade civil deveriam concentrar esforços não só para a erradicação do analfabetismo, como também para a universalização do Ensino Fundamental e, mais importante ainda, a destinação para estes fins de 50% dos recursos vinculados à educação dos três níveis governamentais.

A ideia de educação continuada direciona-se também a EJA, na medida em que ela destina-se à população de pessoas jovens, adultas e idosas. Constata-se que as autoridades constituídas, enquanto Câmara dos Deputados, reconheciam a relação direta e de interdependência entre a baixa escolaridade e a situação da classe social mais desfavorecida. Diante disso propunha-se, então, resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo através da superação do mesmo, promover treinamento e capacitação ofertando, assim oportunidades de educação permanente. Consideravam ainda que fosse necessário melhorar os índices de alfabetização daquela população que já se encontrava há muito tempo fora da escola. Estancar a "produção" de novos analfabetos e empreender ações específicas sobre determinados grupos sociais como os afrodescendentes, etnias indígenas, à região Nordeste e à população feminina. Reconhecia-se também que, para se alcançar

melhor desempenho educacional nessa modalidade de ensino, seria necessário que seus alunos concluíssem todo o ensino fundamental e não somente os primeiros quatro anos, proposta esta não confirmada pelo executivo, sendo mantida a meta anterior de quatro primeiros anos.

## 3.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, no Brasil, tem uma história pouco divulgada e contraditória (Sá Barreto, 2021). A história dessa modalidade de ensino, hoje considerada como modalidade, ainda precisa ser revisada principalmente no que pese à sua narrativa, a partir dos arquivos. Sua tradição tem sido marcada por dados oficiais e pela legislação. Pouco dela sabemos, por exemplo, em termos de iniciativa dos Estados, quando, por exemplo, o Ato Adicional de 1834, descentralizou a responsabilidade para com a educação elementar ao deixá-la sob o encargo das províncias. Para Paiva (1987, p.62), em todo o período imperial,

> É inegavelmente o Ato Adicional, o instrumento legal mais importante para a educação popular no Brasil, com consequências que podem ser observadas ainda hoje no país. Ao promover a descentralização do ensino elementar, transformando os Conselhos Provinciais em Assembléias Legislativas Províncias com competência para legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios para provê-la, o Ato Adicional eliminou quaisquer pretensões de uniformização do ensino de primeiro grau em todo o país.

Ainda que a primeira Constituição Brasileira, de 1824 (Brasil, 1824), no período imperial, tenha garantido a instrução primária a todos cidadãos, entende-se, nesse universo, que para os adultos também não passou de uma intenção legal. Por sua vez, a Constituição de 1891, no período Republicano, deixou o Ensino Primário sob a responsabilidade das Províncias e Municípios, delega ao poder central a responsabilidade do Ensino Secundário e Superior. Mais tarde, a Constituição de 1934, trouxe para a União as responsabilidades educacionais e manteve o direito de todos à Educação, estende esses direitos aos adultos e reconhece, pela primeira vez, a Educação de Jovens e Adultos atribuindo-a um tratamento singular.

Em 14 de novembro de 1942, o governo federal – através do decreto nº. 4.958 – institui o Fundo Nacional do Ensino Primário - FNEP, destinado à ampliação e melhoria do sistema escolar primário em todo o país. Somente três anos após, em 1945, que o governo regulamentou o Convênio com os Estados e Municípios para a implantação das ações propostas, demonstrando, nitidamente, ineficiência administrativa e descaso para com a educação de seu povo.

Assim, conforme Paiva (1987, p. 140)

> A falta de pressa com a qual o governo procedeu a esta ajuda demonstra que, apesar de sua intenção de utilizar a educação como veículo de difusão ideológica, a ação pedagógica através do sistema formal de ensino não era vista pelo governo central como um instrumento de ação política muito importante... a insuficiente expansão ou a baixa qualidade do ensino elementar é responsável pelos altos índices de analfabetismo, que motivam a criação de programas para adultos... da situação do ensino elementar comum: das oportunidades que oferece à população escolar (determinando a quantidade de pessoas que permanecem analfabetas por falta de escolas), da qualidade do ensino (responsável pelos índices de semi-analfabetismo) de sua funcionalidade ou disfuncionalidade em relação à vida das pessoas que freqüentam a escola (que se reflete nos índices de analfabetismo por desuso).

Os números disponíveis contradizem estas afirmações. No ano de 1946, havia 28.300 prédios escolares destinados para o ensino elementar, mas somente cerca de 3.000 foram construídos para fins escolares. Os demais eram alugados, cedidos ou improvisados. A estimativa à época era de que havia a necessidade de se construir cerca de 40.000 novas escolas. Com os recursos do FNEP, uma década mais tarde, foram construídas somente 15.000 novas unidades escolares. Assim, em 1945, a rede escolar atendia cerca de 57% da população de 7 a 11 anos, cerca de 12,5% da população geral, desigualmente distribuída entre as diversas regiões territoriais e representando um déficit de 43% das necessidades. Cumpre ressaltar que, por exemplo, alguns municípios apresentavam um déficit de até 90%.

No período de 100 anos as matrículas cresceram aproximadamente 70%, incremento significativo na história da Educação brasileira, todavia aquém das necessidades. Por razões políticas, os cargos de professores criados foram preenchidos no mais das vezes por leigos que, com as mudanças sucessivas dos governantes, eram substituídos por outros, igualmente leigos, em uma demonstração de irresponsabilidade administrativa e descaso para com o povo (Paiva, 1987, p. 146–159).

Os números relativos ao ano de 1964, vinte anos depois apresentavam, 44,2% de professores não qualificados no ensino elementar. No estado do Rio Grande do Norte, este índice alcançava até 82%. As consequências imediatas refletiram-se nos índices de repetência e evasão escolar, especialmente nos primeiros anos escolares. Dessa forma, ainda que em um decênio tenha havido um pequeno decréscimo da evasão, os índices disponíveis indicam cerca de 10%. As reprovações, por sua vez, apresentaram um pequeno decréscimo, de 59,3% para 41,6%. As causas para tão elevados índices são multifatoriais. Se explicam pelas baixas condições socioeconômicas das famílias que dificultam o acesso à escola e, quando dentro, a sua permanência, perpassa pelos problemas intrínsecos da própria estrutura escolar como falta de vagas e distância da escola e terminando com qualificação docente deficiente, currículos inadequados, programas excessivos, horários inadequados e instalações precárias. Estima-se à época que somente 20% das crianças adentravam no primeiro ano do ensino fundamental e destes, somente cerca de 7% concluíam a 4ª série ginasial. Assim, se houvesse o interesse de compensar tais déficits educacionais, a via apropriada seria sem dúvida, a educação dos jovens e adultos, apesar da tendência do uso político dessa via alternativa (Paiva, 1987, p. 149-152).

Retornando aos anos quarenta, em 1945, com o fim da ditadura do Presidente Getúlio Vargas, o país atravessava um período de efervescência política para a redemocratização, inserido em um panorama mundial com uma forte influência das Organizações das Nações Unidas – ONU – que advogam a necessidade da integração dos povos, visam à paz e a democracia. Este cenário, acrescido de um déficit educacional exagerado, contribuiu para que se incluísse a Educação para Adolescentes e Adultos dentro das proposições gerais para a educação elementar comum. Não se deixava de se considerar, também, que havia nítidos interesses em se aumentar às bases eleitorais, assim como se buscava incrementar a mão de obra qualificada para atender ao processo de industrialização e assistir, de alguma forma, as massas populacionais advindas do meio rural (Paiva, 1987, p. 175-186).

Na esteira destas primeiras iniciativas destaca-se, em 1942, a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário - FNEP, que contemplava, também, através do Serviço de Educação de Adultos - SEA – vinculado ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde – o Ensino Supletivo, com uma receita garantida de 25% do montante depositado no fundo e que atenderia a EJA para 56%

de analfabetos com 15 anos ou mais (IBGE, 1940). O movimento que mais prosperou, entre 1954 e 1963, foi a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA), tendo sido responsável, também, pelo desenvolvimento de infraestrutura própria nos estados e municípios para o atendimento desta modalidade de ensino. Justificava-se à época, a necessidade da democratização do ensino elementar, mas objetivamente pretendia-se a capacitação da mão de obra.

Embora tenha sido a iniciativa que perdurou por aproximadamente dez anos, trata-se de correspondência de caráter emergencial, com a maioria das iniciativas governamentais até esse período empreendidas. Conforme as palavras do próprio Ministro da Educação, Lourenço Filho:

> [...] devemos educar os adultos, antes de tudo, para que este marginalismo desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário. E devemos educá-los porque esta é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral pela recuperação da grande massa da população brasileira ainda desprovida de instrução (Lourenço Filho Apud Paiva; 1987 p. 179).

Ao marginalismo, ao qual se referia o ministro, existente no cotidiano da sociedade brasileira, podemos relacionar significados mais contundentes e pejorativos, tais como: adulto analfabeto é um ser marginal; o adulto analfabeto é incapaz; produz pouco e mal; não possui, sequer, os elementos rudimentares da cultura do nosso tempo; é uma espécie de zero cujo valor só se revela à direita dos que sabem ler; nenhum grupo social deseja analfabetos, mas tem que suportá-los se eles existem; a arma de defesa contra os párias; ele tem que ser posto à margem como elemento sem significação; frustrados sociais (Paiva, 1987, p. 184-186).

Outras iniciativas neste âmbito do ensino regular foram idealizadas e algumas efetivamente implementadas em nível nacional, por exemplo, a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER, de 1952 a 1963, de espírito comunitário, fundamentado no modelo mexicano das “missões” rurais. Criaram-se os Centros de Treinamento para professores leigos. Manifesta-se aí, de forma oficial, a concepção distorcida e de menor importância sobre a formação de professores para a EJA, que historicamente tem sido adotada no país. Por sua vez, o II Congresso Nacional de EJA, em 1958, trouxe um novo conceito para a educação.

Na realidade, havia interesse brasileiro em satisfazer a necessidade cada vez mais crescente de acomodação social em razão da migração também cada vez mais intensa do campo para as cidades. Em sentido mais amplo, isso requereu qualificação mínima da mão de obra e, concomitantemente, corresponderia a interesses políticos, leia-se o voto do alfabetizado. Os esforços empreendidos na década de quarenta e sessenta não foram em vão, visto que os índices de analfabetismo caíram no período, de 56,0% em 1940, para 50,0% em 1950 e, para 39,6% em 1960 (IBGE, 1940, 1950 e 1960), respectivamente.

A partir de 1962, pela forte mobilização política partidária que envolvia a Juventude Universitária Cristã – JUC, as escolas radiofônicas foram se transformando em movimentos de cultura popular (Moreira, 1960 apud Paiva, 1987). Paralelamente o governo, pelo decreto nº. 51.222 de 22 de agosto de 1961, criou a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, que pela renúncia do Presidente da República, não foi implantada (Paiva, 1987, p. 225).

O governo parlamentarista de Tancredo Neves que sucedeu à renúncia do presidente Jânio Quadros, já sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº. 4024 de 20 de dezembro de 1961, entendia a educação

como pré-investimento e se preocupava em racionalizar os recursos e encaminhá-la com o devido planejamento (Paiva, 1987, p. 225). Propunha expandir a rede elementar comum e recuperar analfabetos ou insuficientemente alfabetizados menores de 15 anos, por meio de Campanha extraordinária que superaria as metas fixadas na reunião de Punta Del Este – eliminar o analfabetismo e ampliar a rede elementar com escolaridade mínima de seis anos (Paiva, 1987 p. 225).

Como meta quinquenal, propunha alfabetizar por campanha nacional, jovens que anualmente alcançassem os 14 e 18 anos de idade, erradicando, assim, o analfabetismo entre os brasileiros com menos de 23 anos (Paiva, 1987, p. 226-227). O governo propôs também o Plano Nacional de Educação – PNE que, no geral, pretendia universalizar o ensino até 1970, e a eliminação do analfabetismo (Paiva, 1987, p. 226).

O Movimento Nacional Contra o Analfabetismo ressurge no governo João Goulart, pelo decreto nº. 51.470 de 22 de maio de 1962, que pretendia a escolarização das crianças de 7 a 11 anos de idade, com a ampliação da rede escolar e a educação de adultos. A partir da identificação de todos os jovens analfabetos entre 12 e 21 anos, foram ofertados os cursos. Pretendia-se atender, na medida do possível, os analfabetos com mais de 21 anos (Paiva, 1987 p. 226). Os recursos viriam do FNEP, exceção para o aperfeiçoamento do magistério que advinha do INEP. Propunha, também, os Centros Regionais de Treinamento de Professores do Ensino Primário, a partir da transformação dos Centros pilotos de erradicação do analfabetismo. Abrangeria inicialmente 6 estados alastrando-se, posteriormente, a todo o país (Paiva, 1987, p. 226-227). Quanto aos seus objetivos destaca-se a preocupação em preparar os professores do Ensino Primário, o Centro de aprimoramento dos professores já diplomados e os Centros de Treinamento de professores leigos. Suas metas quantitativas previam atender 700.000 adolescentes e adultos com mais de 12 anos até março de 1963 (Paiva, 1987, p. 227).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE e pelo Conselho Federal de Educação – CFE, o planejamento inicial foi reformulado, criando-se o Programa de Emergência em setembro de 1962, com a finalidade de ampliar e melhorar o ensino primário e a alfabetização dos adultos, tendo sobrevivido somente 6 meses, tendo sido extintos todas as campanhas em 26 de março de 1963 pelo decreto 51.867 (Paiva, 1987, p. 229).

Durante os anos 60 prosperaram, em muito, os movimentos regionais cujo enfoque era a educação de adultos, atrelados à Cultura Popular. Alguns de cunho político, outros sob o guarda chuva da igreja católica, mas em geral imbuídos de boas intenções e que, na essência, caracterizava-se pela inquietação político-social característica daquela década. O fato novo que surgia eram as propostas pedagógicas próprias para a participação política do povo.

Conforme Paiva (1987, p.231):

> Esses métodos combinam a alfabetização e educação de base com diversas formas de atuação sobre a comunidade em geral, considerando como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições sócio-econômicas e políticas do país.

Havia, portanto, forte apelo político engastado nas propostas pedagógicas e a devida valorização do indivíduo e da sua cultura local.

O Centro Popular de Cultura – CPC, fundado em 1961, era ligado à União Nacional dos Estudantes – UNE, a partir de reuniões entre jovens intelectuais e artistas pertencentes ao Teatro de Arena. Propunham a difusão do teatro de cunho

político, somente no final de 1963, o movimento interessou-se pelo problema da alfabetização, a partir do Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular (Coelho, 1961, apud Paiva, 1987, p. 236).

Ao mesmo tempo, em Pernambuco, desenvolveu-se o Movimento de Cultura Popular, com forte influência social cristã, ligado à prefeitura de Recife, por iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais, com intenções de erradicar o analfabetismo e melhorar o nível cultural do povo. O diferencial apresentado apoiava-se na concepção de uma solução "doméstica" para a conscientização do povo através da alfabetização e educação de base.

Segundo Paiva (1987, p. 237):

> Pretendia-se compreender a cultura popular, ou seja, interpretar adequadamente e sistematizar aquilo que houvesse de mais específico e significativo na cultura do povo, valorizando a produção cultural das massas e criando condições para que o povo pudesse não somente produzir como também usufruir sua própria cultura, orgulhando-se dela e deleitando-se com ela.

O Movimento de Educação de Base, proposto também em 1961, esteve vinculado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. Este movimento de cultura popular apresentava algumas características próprias além da alfabetização: promoção do homem rural; desenvolvimento espiritual do povo; ajudá-lo a defender-se contra ideologias externas; consciência de seus valores físicos, morais, espirituais e cívicos; promoção humana; preparação para a participação na vida econômica, social e política do país através da conscientização (Paiva, 1987, p. 240-242). Inicialmente tratava-se de uma proposta regional, difundiu-se para todo o país em 1963, terminando suas atividades em 1965, com o fim do convênio firmado entre a CNBB e a União. Os resultados quantitativos, resumidamente, são os seguintes: em 1961 foram atendidos 38.734 alunos; no ano seguinte 108.571; em 1963 no apogeu de suas atividades, 111.066 concluintes. A partir do ano seguinte os números decresceram seguidamente até o final das atividades em 1965 (Paiva, 1987, p. 243).

Diante da necessidade de proporcionar um maior alcance da CEAA, implementou-se no território nacional o Sistema Rádio Educativo Nacional - SIRENA, que foi desenvolvido entre 1957 e 1963, portanto, instituiu-se uma outra forma de ensino. Durante o período compreendido entre 1958 e 1961, desenvolveu-se mais uma campanha contra o analfabetismo. Desta feita, denominada de Campanha Nacional de Educação de Analfabetismo - CNEA, que apresentava como diferencial, além da tentativa de erradicar o analfabetismo, a valorização da cultura popular e a aplicação do planejamento educacional.

Após um interstício de aproximadamente 6 anos, o governo militar, enfim, implantou o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, em setembro de 1970, criado em dezembro de 1967, sob a égide da Lei nº. 5379. O MOBRAL nasce, como um programa de alfabetização de adolescentes e adultos em substituição aos pré-existentes, e como um projeto a ser realizado fora da escola, com instrutores em vez de professores, com apoio nas prefeituras e com material didático oriundo pelo então Ministério da Educação e Cultura - MEC. O projeto encontrava-se em consonância com o projeto político-econômico-social do governo vigente que previa criar condições para que o homem brasileiro aumentasse sua produtividade e em consequência, a sua renda também seria influenciada pela maior mobilidade ocupacional. O programa atendia ao Plano Setorial de Educação e Cultura (1972/1974), que previa a eliminação do analfabetismo, se possível, na década de 70, seus mentores consideravam que os

altos índices de analfabetismo seriam impedimentos ao desenvolvimento socioeconômico brasileiro e um fator determinante à democratização. Aquela lei previa que, ao MOBRAL, caberia não só a alfabetização de adolescentes e adultos, como também, a educação continuada e integrada de adolescentes e adultos e o desenvolvimento comunitário. Atenderia assim, a uma demanda de 18.146.977 milhões de analfabetos em 1970, que representavam cerca de 33,6% da população brasileira, segundo o próprio MOBRAL (Mendonça, 1984. p. 3).

Por outro lado, importantes mecanismos de financiamento foram instituídos, mais como propaganda política do que como investimento educacional, quando se permitia que se fizesse uma contribuição voluntária de 1% do imposto de renda devido pelas empresas e com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva. Para Paiva (1987, p. 100), o governo divulgava a idéia de que "[...] livraria o país da chaga do analfabetismo e simultaneamente realizaria uma ação ideológica capaz de assegurar a estabilidade do "status quo", permitindo às empresas contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada".

As características organizacionais do MOBRAL destacavam-se por se tratar de um sistema paralelo ao do ensino regular, cuja organização central concentrava- se de um lado na Gerência Pedagógica, encarregada da organização, execução e avaliação do programa. De outro lado estavam as ações locais descentralizadas sob a responsabilidade das Comissões Municipais, independentes dos governos regionais. Segundo Paiva (1987, p. 101), esta concepção organizacional visava:

> [...] criar uma estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário: descentralização com uma base conservadora para garantir a amplitude do trabalho; centralização dos objetivos políticos e controle vertical pelos supervisores; paralelismo dos recursos e da estrutura institucional, garantindo mobilidade e autonomia.

Pelo exposto, depreende-se que a concepção do MOBRAL, encontrava- se alicerçada e alinhada com os preceitos propostos pela UNESCO, no que se refere aos objetivos de erradicação do analfabetismo, conforme os relatórios dos vários encontros internacionais promovidos por aquele órgão, desde a I Conferência Internacional de Elseneur – Dinamarca, em 1949, até a de Tóquio, Japão em 1972 (Sucupira, 1979, p. 49).

Conforme o próprio conceito do MOBRAL, "[...] aquela que leva adolescentes e adultos à aplicação prática e imediata das técnicas de ler, escrever e contar, propiciando-lhes uma progressiva autonomia e uma busca de melhores condições de vida". Ressalte-se que engastada a este conceito encontra-se "[...] não só a concepção de transformar o homem em agente do processo de desenvolvimento, mas também a ideia de transformá-lo em beneficiário do processo". Ou ainda, "[...] como um processo educativo que pretende ser um instrumento de integração do homem ao processo de desenvolvimento de sua sociedade" (MOBRAL, 1979, p. 52).

O Documento Básico de Treinamento, de 1973, da fundação preconizava:

> A experiência educativa do MOBRAL é uma tentativa de ajustar o ensino às necessidades de uma sociedade que se encaminha para atingir um estágio sócio-cultural e econômico mais avançado, isto é, mais desenvolvido. O caminho que um país, região ou município, tem que percorrer para alcançar o desenvolvimento é realizado gradativamente, em etapas. E o encadeamento destas etapas é o que se chama processo de desenvolvimento (MOBRAL, 1979. p. 53).

Note-se que o conceito expresso refletia o momento político, econômico e desenvolvimentista da década, pois considerava a educação como uma primeira resposta ao desenvolvimento global. Ainda, naquele mesmo ano esta idéia evoluiu, conforme a Metodologia do Programa de Alfabetização Funcional do MOBRAL que propunha:

> [...] a alfabetização funcional defendida pelo MOBRAL, tem como objetivo permitir que adolescentes e adultos carentes de instrução apliquem, de forma prática e imediata, as técnicas que os habilitem a ler, escrever e contar, capacitando-os assim, a melhorar suas condições de existência. [...]. Não está vinculada só com o conceito de transformar o homem em agente do processo de desenvolvimento, mas, especialmente, com a ideia de convertê-lo em beneficiário deste mesmo processo. É funcional porque o induz a descobrir sua função, seu papel no tempo e no espaço (MOBRAL, 1979. p. 53 e 54).

A ideia de alfabetização funcional coadunava-se, desse modo, com a visão funcionalista da Educação Escolar para a promoção da funcionalidade do sistema produtivo.

Com o intuito de aperfeiçoar o seu processo educativo, o MOBRAL através dos chamamentos “Educação, processo de promoção humana” e “Alfabetização Funcional na versão do processo educativo”, realimenta a concepção filosófica do programa ampliando a ênfase inicial do binômio homem-desenvolvimento, para homem- comunidade. Nesse sentido, o ideal deste Programa parece indicar a amplitude pretensamente social ao descentralizar seus fins da ótica do desenvolvimento econômico para a do desenvolvimento social. Assim, entendiam os seus mentores que o objetivo da sociedade seria o Homem em toda a sua plenitude. A Educação seria o meio mais apropriado para alcançar aquele objetivo e o MOBRAL, por sua vez, seria o agente do Processo Educativo.

Dessa maneira, entendiam os seus dirigentes que a concretização dos objetivos sociais do MOBRAL encontra-se explícita não só no realinhamento do programa de Alfabetização Funcional, mas principalmente nos programas complementares entre outros:

a) Programa de Educação Integrada - PEI: com o propósito de proporcionar a oportunidade à continuidade dos estudos dos recém alfabetizados em programa equivalente ao curso primário do curso regular, em 12, 15, 18 e 24 meses (MOBRAL, 1979. p. 60);

b) Programa MOBRAL CULTURAL: complementação às ações pedagógicas, valorizava a cultura oral, envolvia o mobralense com a sua comunidade preenchendo os horários de lazer com atividades sociais;

c) MOBRALTECA: biblioteca móvel, um total de seis e outras tantas mini bibliotecas para o atendimento regionalizado, atendendo as condições sócio-econômicas-culturais.

No ano de 1970, segundo IBGE, os índices de analfabetismo no Brasil eram de 33,6% e em 1980, teria sido reduzido para 25,4%. Neste cenário, observa-se que o maior contingente de analfabetos se encontrava no Nordeste do país (45%), ainda que nesta região não se encontrasse o maior contingente populacional. Por mais que a maioria da população brasileira se encontrasse na zona urbana, o maior contingente de analfabetos estava nas regiões rurais (2/3 dos analfabetos no Brasil). A Região Norte do país era a que apresentava maiores distorções, visto que o analfabetismo na zona rural era três vezes maior que a urbana. Estas distorções refletiam negativamente na economia do país levando- se em conta que, dos 29,5 milhões da

população economicamente ativa em 1970, 13,5 milhões atuavam no setor primário (agricultura e pecuária), sendo que dos 29,5 milhões, 10,6 eram analfabetos e, desses 7,7 milhões trabalhavam no setor rural. O período pós-revolução, em especial pelo processo de redemocratização do país, demonstra determinadas peculiaridades. Assim, após um interstício de dois anos, o período em questão se destaca por duas questões emblemáticas, resultantes do reordenamento político do país. A Constituição Federal de 1988, a partir da Assembleia Nacional Constituinte e, no âmbito específico da educação, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n° 9.394, de 1996.

Ainda que avanços tivessem sido alcançados, estes se caracterizaram por ter ficado aquém das expectativas da sociedade civil, especialmente no que diz respeito a EJA, conforme Haddad e Di Pierro: a história da Educação de Jovens e Adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 119).

Na década de 80, no plano prático o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, em 1985. Para a consecução dos objetivos da Fundação EDUCAR, foi criada uma comissão especial que, em 1986, formulou as suas diretrizes político-pedagógicas. A Fundação ficou subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC. Seus objetivos principais eram articular o sistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento de educadores, produção de material didático e a avaliação das atividades. Sua concepção administrativa era de descentralização e privilegiou as ações de fomento e apoio técnico aos municípios, estados e sociedade civil organizada.

Paralelamente a estas ações, as Organizações das Nações Unidas - ONU, declararam o ano de 1990, como o Ano Internacional da Alfabetização. Nesse mesmo ano foi convocada a Conferência Mundial para a Educação para Todos e, sendo o Brasil signatário da ONU – ainda que participasse com o vergonhoso índice de um dos nove países que mais contribuem para o elevado número de analfabetos no planeta – habilitava-se vinculados aos compromissos assumidos na referente Conferência (Haddad e Di Pierro, 2000).

Sob a justificativa da necessidade de ajuste das contas governamentais a Fundação EDUCAR, no início do governo de Fernando Collor de Mello, em 1990, foi extinta, bem como o mecanismo que facultava o investimento de 2% do valor devido do Imposto de Renda das empresas para a alfabetização de adultos e instituído desde a época do MOBRAL. Se de um lado tais ações, infelizmente, representaram um importante retrocesso nas conquistas já adiantadas, de outro caracterizaram a descentralização das ações da EJA, passando a responsabilidade para os municípios.

Como geralmente ocorre na história política brasileira, o novo governo eleito de Fernando Henrique Cardoso, em 1994 e a sua reeleição em 1998, abdicou do plano decenal inserido na Constituição de 1988 (Brasil, 1988), e sob a justificativa de uma reforma política institucional da educação, foi aprovada a Emenda Constitucional, 14/96, ao mesmo tempo em que era aprovada a nova LDB, em 1996.

Naquilo que seria de interesse da EJA, a nova LDB contemplou, tão somente, dois artigos. Neles foram reafirmados os direitos à educação básica aos jovens e adultos e sua oferta de forma gratuita através de cursos e Exames Supletivos. Na realidade, a única inovação contida, estabelece que as idades mínimas para realização de exames supletivos são de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18

anos para o Ensino Médio. Se por uma perspectiva, estabeleceu um alcance maior no âmbito da oferta a um público alvo maior, por outra, estabeleceu uma superposição e uma concorrência de oferta com outra modalidade de ensino como o Ensino Regular.

A segunda, em 1998, o MEC encaminhou à Câmara dos Deputados o Projeto do PNE, cujo parecer do relator, segundo Haddad e Di Pierro, (2000, p. 122) aderia ao "[...] paradigma da educação continuada ao longo da vida, entendida como direito de cidadania, motor do desenvolvimento econômico e social e instrumento de combate à pobreza".

Se por um ângulo, conforme já descrito, o período pós-ditadura no que se refere à Constituição de 1988 e a LDB de 1996, apresentou ideias e concepções realmente inovadoras, por outro as restrições orçamentárias, novamente justificadas por necessidades de ajustes de gastos, não permitiam o cumprimento das metas desejadas e necessárias e que, conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 122) "[...] essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o MEC mantivesse a educação básica de jovens e adultos na posição marginal que ela já ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional, reforçando as tendências à descentralização do financiamento".

Diante disso percebe-se que o tratamento diferenciado a EJA mantém-se na mesma razão sob a qual ela tem sido historicamente tratada, ou seja, de forma desigual. Assim, essa ideia corrobora o entendimento de que a Educação como um todo e especialmente a EJA não tem sido a prioridade das elites políticas brasileiras ao longo da história.

A situação emblemática que exemplifica a questão ora colocada é a supressão das Disposições Transitórias da Constituição de 1988 pela Emenda Constitucional 14/96, do artigo que compromete a sociedade e os governos a superar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental até 1998 e desobrigando o governo federal de aplicar para esse fim, 50% dos recursos vinculados à educação. Se não fosse isso suficiente, a própria Lei 9.424/96 ainda recebeu vetos do presidente da república. O mais nefasto deles para a EJA foi, sem dúvida, aquele que não permitia a inclusão das matrículas registradas no ensino presencial fundamental de jovens e adultos, fossem computados para efeito dos cálculos dos fundos, desestimulando o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos.

Por outro ângulo, a nova redação do Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição, criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF. Sua principal característica, no que diz respeito à distribuição de seus recursos, é que não estabelecia uma quantia mínima a ser distribuída por aluno/ano que seria de responsabilidade do presidente da república, através de decreto presidencial, com base na previsão das receitas e da demanda de matrículas.

O aspecto positivo é que se pensou na valorização do magistério de forma objetiva e concreta e, para tanto, a lei obrigou os Estados e Municípios a implantarem planos de carreira para o magistério, utilizando ao menos 60% dos recursos do Fundo na remuneração docente (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 123).

Tais medidas reforçaram os municípios quanto à responsabilidade pelo Ensino Fundamental, questão já contemplada na Constituição de 1988 e LDB, 9394/96. Apesar de o FUNDEF representar um avanço legislativo e a possibilidade de consequente, também avanço operacional, Haddad e Di Pierro, (2000, p. 123) afirmam que:

> Essa redistribuição dos encargos educacionais entre as esferas de governo, realizada sem uma ampliação dos recursos públicos para o setor, deixou larga margem de dúvida sobre as possibilidades de seguir expandindo o sistema público de ensino de modo a atender ao novo perfil demográfico da população e cobrir os elevados déficits de vagas, reduzindo os dramáticos índices de evasão e repetência que caracterizam o sistema educacional, melhorando a qualidade da educação e as condições de trabalho do magistério.

Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em favor do Ensino Fundamental de crianças e adolescentes, o FUNDEF deixou parcialmente a descoberto o financiamento de três segmentos da Educação Básica – a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação Básica de jovens e adultos. Com a aprovação da Lei n° 9.424, o Ensino de Jovens e Adultos passou a concorrer com a Educação Infantil no âmbito municipal e com o Ensino Médio no âmbito estadual pelos recursos públicos não captados pelo FUNDEF. Como a cobertura escolar nestes dois níveis de ensino é deficitária e a demanda social explícita por eles muito maior, a expansão do financiamento da Educação Básica para jovens e adultos (condição para a expansão da matrícula e melhoria de qualidade), experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 123).

As ações compensatórias, com o auxílio da sociedade civil, também foram concebidas e implantadas sob ideias já experimentadas e com resultados duvidosos – pela possível descontinuidade da formação do público alvo atendido – como o Programa de Alfabetização Solidária - PAS, associado ao Conselho da Comunidade Solidária. Este programa recorre aos equivalentes do passado ao propor a alfabetização em cinco meses, priorizando o atendimento ao público juvenil das periferias das cidades e dos municípios com altos índices de analfabetismo. Seus resultados indicam que o desempenho do programa tem conseguido alfabetizar somente um quinto do público atendido. Por sua vez, o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária - PRONERA, concebido para atuar de forma associada ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB e com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. É coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, foi implementado em 1998, tendo já alfabetizado 55 mil trabalhadores sem-terra.

O Plano Nacional de Formação do Trabalhador - PLANFOR, coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho - SEFOR/MTb, propõe a Educação Básica aos trabalhadores associada à capacitação para o desenvolvimento de competências técnicas específicas e habilidades de gestão. Embora sua concepção tenha sido abraçada por diferentes órgãos e instituições, a mais relevante dificuldade deste programa, ainda que tenha atendido a 60% dos cinco milhões de trabalhadores que acorreram ao PLANFOR, tem sido a desarticulação com as secretarias estaduais e municipais de ensino, que seriam os agentes públicos na oferta de oportunidades de Educação Básica de jovens e adultos (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 125).

Mesmo que esse Programa tenha alcançado esse índice favorável, no entanto,

> Pesquisa recente mostrou que são necessários mais de quatro anos de escolarização bem-sucedida para que um cidadão adquira as habilidades e competências cognitivas que caracterizam um sujeito plenamente alfabetizado diante das exigências da sociedade contemporânea, o que coloca na categoria de analfabetos funcionais aproximadamente a metade da população jovem e adulta brasileira (Haddad, 1977; Ribeiro, 1999 apud Haddad e Di Pierro, 2000, p. 126).

Tal Programa se assemelha às Campanhas de Alfabetização que tem sido consubstanciada por propostas equivocadas, político-eleitoreiras, com índices muitos baixos de aproveitamento e formadoras de analfabetos funcionais.

## 3.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO ESTADO DO PARANÁ

Foi significativa a melhora alcançada na educação de jovens e adultos nos últimos anos no Estado do Paraná, especialmente a partir das reformulações introduzidas nesta modalidade de ensino, com o intuito de melhor atender o seu alunado - constituído por importante segmento da sociedade inserido ou não no mercado de trabalho - e que procura formalizar seus estudos através da Educação Básica ofertada pela Rede Pública de Ensino nesse Estado. Apesar dos avanços alcançados, o ensino para jovens e adultos precisa ser mais profundamente discutido e, muito provavelmente, reformulado.

No Paraná, o atendimento a escolarização de jovens e adultos ofertados pela rede Estadual de Ensino, foi institucionalizada em 1972, com a criação do Departamento de Educação Complementar, que mais tarde transformou-se no Departamento de Ensino Supletivo, vinculado a Secretaria Estadual da Educação do Paraná.

Apoiado em modelos tecnicista, típicos da época, percebia-se que a escolarização de adultos estava concebida como Suplência, que visa à preparação de mão- de-obra e sua inserção no mundo do trabalho.

Na década de 1980, foram criados os primeiros Centros de Estudos Supletivos - CES, nas principais cidades do Paraná: Curitiba, Cascavel, Ponta Grossa, Londrina e Maringá, ampliando, portanto, a rede estadual de ensino público, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Propunham o ensino asseriado, as matrículas eram realizadas por disciplina, atendimento individualizado, flexibilidade nos horários para os alunos, mas requeriam uma prática quase autodidata, ainda que tenham sido oferecidos monitoramento e acompanhamento pedagógico aos alunos. Depreende-se que a prática autodidata, por si só anunciava que esse atendimento de escolarização prescindia da atuação direta do professor.

Em 1990, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio - PNAD, levantou dados estatísticos que justificou a proposta de educação formal que procurasse atender ao trabalhador que vive em uma sociedade, sem condições de participar ativamente, exercendo atividades instáveis de subempregos. Este levantamento apontou haver no Brasil, uma população de 17.732.629 pessoas analfabetas, sendo 37% com idade entre 15 e 39 anos. No Paraná, este índice subia para 42% de analfabetos, sendo que em Curitiba a proporção era de 28%, na Rede Municipal de Ensino, no ano de 1991. A partir de tal constatação, o Departamento de Educação de Jovens e Adultos - DEEJA da SEED, iniciou programas de alfabetização que atendessem a classe trabalhadora e os jovens com o perfil apropriado.

Este fato continua a se repetir na realidade atual. Diante de um quadro com índices excessivamente altos de analfabetismo completo e/ou analfabetos funcionais

- aqueles que fazem o uso precário e emergencial dos códigos da língua escrita para as necessidades mais simples e imediatas - e constatada a inexistência de uma proposta pedagógica adequada às necessidades dos alunos jovens e adultos de Curitiba-PR, em sua maioria residindo na periferia da cidade elaborou-se então, um programa de atendimento a esse segmento da população curitibana.

Em 1991, o Governo Estadual, aprovou Proposta Preliminar de Educação Básica de Jovens e Adultos pelo Conselho Estadual de Educação/PR, através do Parecer n° 01/91 e da Deliberação n° 5/91, autorizando o experimento pedagógico por dois anos e no ano seguinte, o Conselho Estadual de Educação, integrou esta mesma proposta no âmbito da Prefeitura Municipal de Curitiba-PR.

Com a implantação da LDB n° 9394/96, a Educação de Jovens e Adultos apareceu com mais vigor no cenário educacional, exigindo regulamentações específicas. Houve uma evolução do sistema educativo e impulsionou a modernização da escola. A importância dessas ações, agora acopladas a outros meios mais modernos de interação entre educador e educando, justificava a necessidade da criação dos Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJAs - e determinada pela Resolução n.º 2611/01, o artigo 1º, inciso 1º permitiu a continuidade do funcionamento de CEEBJA e o artigo 2º, inciso 1º dessa mesma Resolução regulamentou a implementação de Postos Avançados de CEEBJA – PACs. Estes em parcerias com as prefeituras ocuparam os espaços escolares ociosos e atenderam as demandas regionais de milhares de pessoas carentes de escolaridade básica.

Assim, esta modalidade de ensino foi potencializada pela oferta de educação semipresencial para as populações de alguma forma desassistidas residentes em regiões geograficamente mais distantes dos CEEBJAs, que permaneciam, até aquele momento, alheios às oportunidades de educação.

Segundo o Relatório de Contagem da População e Dados Educacionais de 1996 do IBGE, mostram que no Paraná, 11,1 % da população com 15 anos ou mais, encontrava-se ainda sem instrução ou não havia estudado por apenas um ano ou menos. Em 1999, o PNAD no Paraná, indicou que o índice da população paranaense com mais de 15 anos, sem instrução ou com menos de um ano de escolarização, era de 10,2 %. Índice que justificava a preocupação com relação à tarefa a ser cumprida quanto à educação de jovens e adultos no estado do Paraná. Desta maneira, estaria atendendo o que preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, do Conselho Nacional de Educação, Parecer nº 11/00. É dever do Estado reparar a dívida social junto à população brasileira, que não teve acesso ou permanência na escola (MEC, 2000).

Neste sentido, Carlos Roberto Jamil Cury, relator das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos afirma, que, na prática, as principais características do aluno de EJA são: aprender conteúdos significativos segundo a vivência e interesse; muitos iniciam os cursos apresentando autoestima bastante reduzida; vivência pessoal e profissional é heterogênea; interesses são muito variados; superam as dificuldades pessoais quando alcançam o resultado esperado.

Ao se trabalhar com a EJA, é de esperar que o docente considere as heterogeneidades indicadas por Cury e utilize em sua prática uma abordagem pedagógica que permita atender às especificidades do aluno da EJA. Dessa forma, a oportunização democrática do conhecimento para os jovens e adultos que de alguma forma não tiveram acesso à escolarização básica ou que não a tenham concluído, deveria apoiar-se no princípio proposto de que a Educação é um bem social amplo.

Por outro lado, há que se considerar também, os rendimentos da apropriação dos conhecimentos advindos das formas de ensino formal e não formal, que possibilitam ao jovem e ao adulto agir com segurança diante de situações problema vivenciadas no seu dia a dia, seja no trabalho ou na comunidade em que vive. A partir desta necessidade, uma vez mais, indagações a respeito das atuais campanhas relâmpagos para alfabetização de adultos, tais como a “Campanha das Letras” de responsabilidade da Prefeitura de Curitiba ou a Campanha "Por um Brasil Alfabetizado" do Governo Federal, devem ser feitas, especialmente no que se refere à capacidade destas pessoas em fazer uso apropriado das letras que venha a atender às suas necessidades, quando precisar interpretar as tecnologias que cercam a vida contemporânea. Dessa forma, não seria pertinente sugerir que estas campanhas não estariam contribuindo para aumentar os índices de analfabetos funcionais? Os grupos de "voluntários" selecionados para alfabetizar essas pessoas, em tão curto espaço de tempo, estariam suficientemente qualificados e aptos a esta tarefa tão difícil? Porventura, estes mesmos "voluntários" teriam condições de mostrar ao adulto aprendiz que a escrita poderá vir a ser um importante instrumento para reivindicar o que lhe é de direito? Haveria o devido planejamento para dar continuidade a escolaridade dessas pessoas?

Assim, se nas últimas pesquisas do IBGE ainda há 7% da população brasileira analfabeta, sendo 4,3% no estado do Paraná (IBGE, 2023) e se, historicamente, a alfabetização no Brasil tem sido proposta por meio da EJA e mais, desprovidas de um acompanhamento de longo prazo poderá, provavelmente e na melhor das hipóteses, transformar analfabetos em analfabetos funcionais.

Da mesma forma, uma vez mais, quer parecer que “campanhas relâmpago” que ora estão sendo propostas pela Prefeitura de Curitiba e pelo Governo Estadual, constituídas de um corpo docente voluntário, a maior parte deles alheio ao meio e sem a devida vocação e competência para atender as especificidades que apresentam os alunos de educação de jovens e adultos também resultarão em fracasso. Em contrapartida e considerando os rendimentos dos alunos de educação de jovens e adultos, agora sob o ponto de vista dos CEEBJAs, a sua proposta curricular atende amplamente as diferentes necessidades do trabalhador? O papel da escola, dentro de seu significado mais amplo, contempla todos os seus objetivos? Há qualificação mínima dos professores para trabalhar com o adulto aprendiz atendendo às suas especificidades? Há uma responsabilidade política do Estado voltada para a qualidade da EJA?

## 4. Considerações Finais

A pedagogia de Paulo Freire (1978), fundamentada em uma concepção de educação como "prática da liberdade", educação para a conscientização e o diálogo como método, situa os educadores e educandos como sujeitos da reflexão e ação, constituindo-se em uma proposta cujo processos de ensino e de aprendizagem acontecem pelo respeito ao saber vivido pelo aluno, conscientiza sem violentar a consciência do aluno, relaciona o conhecimento com a realidade social privilegiando o contexto do mesmo.

A modalidade de ensino para jovens e adultos, ainda que seja considerada uma forma de ensino a princípio provisória, percebe - se que há uma demanda cada vez maior de indivíduos nas instituições que ofertam esta modalidade de ensino. Isto ocorre, entre outros motivos, porque houve significativa mudança na faixa etária dos alunos, propiciada pela nova LDB n° 9394/96, e pelas lacunas que o sistema de ensino regular ora apresenta que mostram índices exagerados de alunos das escolas

regulares que migram para as instituições que ofertam esta modalidade de ensino. Ao se considerar este aumento significativo de alunos que migram das escolas regulares para a EJA, há a necessidade de identificar quais são os fatores que levam a referida migração. Quais são os déficits, portanto, presentes no ensino regular e, historicamente constituídos, que promovem a evasão dos alunos do ensino regular para a EJA? Depreende-se, portanto, que a modalidade de educação de jovens e adultos exercerá ainda, e por muito tempo, além de sua função primeira que é atender as pessoas adultas que em idade própria não puderam frequentar e concluir os seus estudos no ensino regular, deve atender também a uma demanda de alunos jovens, resultado dos déficits do ensino regular.

Esta modalidade de ensino se torna mais relevante ainda no contexto educacional ao se considerar todas as dificuldades enfrentadas rotineiramente pelos trabalhadores brasileiros, especialmente aqueles que se apresentam com baixa escolaridade ou analfabetos funcionais ou mesmo analfabetos. Diante desta questão, Di Pierro (1992, p. 22) afirma: não tornar a educação de Jovens e Adultos como uma das prioridades é um genocídio educacional ou suicídio econômico, pois significa relegar à ignorância parcela tão grande da força de trabalho do país ou ainda amargar décadas de atraso até que se formem novas gerações.

Pelo exposto, depreende-se que a universalização da escolarização básica tenha sido alcançada, a realidade qualitativa do sistema educacional brasileiro é altamente deficiente quando analisado sob qualquer idade escolar, com os níveis qualitativos mínimos aceitáveis, na realidade, encontra-se longe de ser alcançado especialmente ao se considerar que se mudam os governantes, mas as políticas públicas na sua essência continuam as mesmas. As disparidades regionais, de gênero, de raça ou cor já demonstradas no presente artigo indicam que há muito por se fazer pela educação regular no Brasil. Ainda que investimentos pessoais e financeiros maciços sejam destinados à educação, para que o perfil da pirâmide social seja significativamente alterado em favor das classes sociais mais baixas, entende-se que parece ser necessária a quebra do paradigma vigente para que efetivamente a educação cumpra com os seus objetivos sociais e que se leve a efeito aquilo que nos dias atuais, ainda que no plano teórico, é consenso. Portanto, entende-se que parece haver razões mais fortes que recursos financeiros limitados para se pôr em prática propostas alternativas e realistas para que, definitivamente, reveja-se o estado de coisas em que se encontram os jovens brasileiros e reverta-se o perfil educacional excludente do país.

## Referências

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Livraria Francisco Alves Editora S.A. Rio de Janeiro-RJ, 1975.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Lei n° 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: São Paulo-SP, 1996.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** – IBGE – Relatório de Contagem da População e Dados Educacionais de 1940, 1950, 1960, 2022.

BRASIL. Parecer CEB nº:11/2000 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. 2000.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1978

HADDAD, Sergio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, número especial 500 Anos de Educação Escolar, n. 14, mai./jun./jul./ago. 2000.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 4. ed – São Paulo-SP: Edições Loyola, 1987.

SÁ BARRETO, Francisco César. Educação Superior Brasileira na Contemporaneidade: Desafios. A Universidade do Amanhã. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, v. 28, p. 22-53, 2021.