

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**ESCOLA DE EDUCAÇÃO**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA**

**As transformações das políticas no que se refere à educação de jovens e adultos: os desafios do currículo**

**Lana Sangiacomo Bastos**

**RIO DE JANEIRO**

 **2017**

AS TRANSFORMAÇÕES DAS POLÍTICAS NO QUE SE REFERE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS DESAFIOS DO CURRÍCULO

Lana Sangiacomo Bastos

Trabalho de Conclusão de Curso Apresentado à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

 \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Mônica Peregrino (Orientadora)

Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro - UNIRIO

Rio de Janeiro

Abril

2017

AS TRANSFORMAÇÕES DAS POLÍTICAS NO QUE SE REFERE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS DESAFIOS DO CURRÍCULO

Lana Sangiacomo Bastos

Avaliada por:

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_\_\_

Eliane Ribeiro

Departamento de Didática – Escola de Educação

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

“Se Deus disse que posso, então eu posso! Irei e não temerei mal algum” (Filipenses 4:13).

**DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os meus alunos durante o período em que trabalhei no Município do Rio de Janeiro, em especial, a uma turma de "Progressão" que assumi nos últimos três anos antes de me aposentar. O carinho que recebi deles foi a demonstração de que eu estava no caminho certo quando juntos buscávamos novos conhecimentos. Muito obrigada pela oportunidade de aprender com vocês a olhar a vida de outra maneira e a me preocupar com a trajetória educacional dos jovens.

**AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus pela vida, por mais essa oportunidade de crescimento e pela certeza de que não estou sozinha nessa caminhada.

Agradeço as minhas irmãs e sobrinhas queridas, ao meu filho e ao meu netinho tão amado, aos meus parentes, aos meus amigos, aqueles de longa data e aos novos que fiz nessa caminhada, e a todos que comigo compartilharam do meu dia a dia, impelindo-me a prosseguir na busca de novas realizações.

Agradeço as minhas queridas amigas filhas Francelly e Mariana que com sua amizade me acolheram em todas as atividades dentro e fora da faculdade. Com certeza nosso Trio Ternura será para sempre. A você Francelly um agradecimento especial pelo companheirismo, dedicação e paciência.

Agradeço a minha orientadora, Prof.ª Dra. Mônica Peregrino, que com seu apoio tornou possível chegar tão longe nos estudos, apoiando-me e apontando caminhos para a conclusão desse trabalho.

Agradeço aos professores desta faculdade pelo carinho e por estarem sempre dispostos a ajudar.

Enfim, agradeço infinitamente a cada um que, de alguma forma me ajudou a tornar esse sonho em realidade.

LANA SANGIACOMO BASTOS. **AS TRANSFORMAÇÕES DAS POLÍTICAS NO QUE SE REFERE À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS DESAFIOS DO CURRÍCULO.** Brasil, 2017, 55 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

**RESUMO**

É direito do ser humano que a educação seja fornecida desde as idades iniciais. Entretanto, algumas situações podem interferir em sua vida causando um atraso nas épocas ou idades educacionais. Já é consenso na literatura especializada, a compreensão de que a escolarização fora da idade esperada é causada não apenas por problemas da pessoa, mas também por problemas nos sistemas de ensino – ausência de vagas, seletividade excessiva dos sistemas, etc...

Quando surgem barreiras ou empecilhos para o indivíduo permanecer em um ambiente escolar, o abandono parece ser a única alternativa. Porém, nos dias atuais, os estudos ou a aquisição de conhecimentos científicos tornam-se necessários quando há uma expectativa de mudança de estado social e pessoal.

Para tal situação foi implantada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que é uma modalidade educativa oferecida por Governos Estaduais, Municipais e também pelo Governo Federal nas IFs (Institutos Federais de Educação), IFETs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), colégio Pedro II, etc, como forma de aceleração na aprendizagem.

Mesmo como forma de aceleração, os planos e métodos de ensino na EJA são discutidos por vários autores, sempre aprofundando o conhecimento acerca desta prática pedagógica que objetiva afirmar esta concepção de educação.  A modalidade EJA hoje é vista pela maioria como uma modalidade que visa somente à conclusão do ensino básico. Entretanto, uma parcela significativa deste público anseia a continuação dos estudos aspirando uma melhora futura.

**Palavras-chave:** EJA, CREJA e currículo.

**ÍNDICE DE SIGLAS**

**ABE –** Associação Brasileira de Educação

**AlfaSol -** Alfabetização Solidária

**CAPES -** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEAA -** Campanha pela Educação de Adolescentes e Adultos

**CEB –** Câmara de Educação Básica

**CNA -** Comissão Nacional de Alfabetização

**CNE –** Conselho Nacional de Educação

**CNEA -** Campanha de Erradicação do Analfabetismo

**CNER -** Campanha Nacional de Educação Rural

 **CNPq -** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**CONFINTEA –** Conferência Internacional de Educação de Adultos

**CREJA –** Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos

**DPAEJA -** Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

**EJA -** Educação de Jovens e Adultos

**ENEJA -** Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

**FAT -** Fundo de Amparo ao Trabalhador

**FNDE –** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**FUNDEB -** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**FUNDEF -** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

**INCRA -** Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**INEP -** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB -** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LDBEN -** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC -** Ministério da Educação

**MOBRAL -** Movimento Brasileiro de Alfabetização

**MOVA -** Movimento de Alfabetização

**ONG -** Organização Não Governamental

**ONU –** Organização das Nações Unidas

**PAS -** Programa Alfabetização Solidária

**PBA -** Programa Brasil Alfabetizado

**PDE –** Plano de Desenvolvimento da Educação

**PLANFOR -** Plano Nacional de Qualificação Profissional

**PNAC -** Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

**PNAD -** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

**PNE -** Plano Nacional de Educação

**PNQ -** Plano Nacional de Qualificação

**PPA -** Plano Plurianual

**PROEJA -** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

**PROJOVEM –** Programa Nacional de Inclusão de Jovens

**PRONACAMPO -** Programa Nacional de Educação do Campo

**PRONATEC -** Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**PRONERA -** Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**SEA -** Serviço de Educação de Adultos

**SEEA -** Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

SEB - Secretaria de Educação Básica

**SECAD -** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

**SECADI -** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SETEC -** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

**UFRJ -** Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UNESCO -** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNIRIO –** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**Sumário**

**Resumo\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 07**

**Introdução\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_13**

**Capítulo 1:** Educação de Jovens e Adultos (EJA)\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_14**

**Capítulo 2:** Um breve histórico da EJA no Brasil **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_17**

**2.1:** Contextualização: a trajetória da EJA até os dias atuais **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_19**

**2.2:** Do Militarismo à Nova República \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**\_\_ 24**

**2.3:** A institucionalização da EJA no Brasil\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_27**

**2.4:** A organização da EJA nos governos Lula e Dilma \_**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_31**

**Capítulo 3:** A experiência de duas escolas e uma breve consideração sobre a importância do currículo para a modalidade**\_**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**39**

**Capítulo 4:** Experiências vivenciadas na EJA **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_42**

**4.1:** Escola privada\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**43**

**4.2:** CREJA\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**46**

**Considerações Finais\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_49**

**Referências Bibliográficas\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_53**

**INTRODUÇÃO**

Para o desenvolvimento desta monografia trabalhei da seguinte forma: inicialmente delimitei os espaços históricos que queria enfatizar. Basicamente busquei ressaltar o desenvolvimento histórico da educação de jovens e adultos a partir da educação dos jesuítas e procurei trazer algumas informações sobre sua situação no Império, na Nova República até os dias atuais. Portanto, estruturei este trabalho em quatro partes principais.

No capítulo um descrevi sobre o que é a EJA, no segundo capítulo conto um pouco da história da EJA no Brasil e a sua institucionalização, no terceiro capítulo procurei elucidar as questões do currículo específico para essa modalidade e no quarto e último capítulo trago as minhas experiências vivenciadas na EJA.

**Capítulo 1:**

 **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação que está fundamentada a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na Lei nº 9394/96, sendo destinada aos alunos jovens e adultos “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”, fazendo parte do Ensino Básico, mas não havendo para a EJA a obrigatoriedade existente no mesmo, ou seja, isso quer dizer que o Estado é obrigado a oferecer as condições para escolarização dos que assim desejarem, mas as pessoas em defasagem escolar não serão obrigadas a se escolarizarem.

De acordo com o artigo 37, § 2º da LDBEN “O poder público viabilizará e estimulará o acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares”. Essas ações estão relacionadas aos cursos e exames que habilitarão os alunos para a continuidade dos estudos na educação regular após sua passagem pela Educação de Jovens e Adultos, além de considerar as características sociais deles, tais como: serem alunos de baixa renda, trabalharem durante o dia, etc. Uma característica bastante importante nas escolas que oferecem a EJA está direcionada à necessidade das mesmas em ter seus horários de aula reduzidos, essa é uma adaptação às condições de vida dos educandos, tendo em vista a rotina dos mesmos, porém a necessidade de oferecer escolarização em horários reduzidos ainda não está estabelecida em nenhuma lei.

Ao refletirmos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), podemos perceber que no decorrer de sua história houve alguns progressos no que se refere à legislação que rege esta modalidade de educação, especialmente nas últimas duas décadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96. Contudo, apesar dos amparos legais, que determinam as características e objetivos desta modalidade de ensino, sabemos que a mesma ainda não garante uma educação de qualidade para os sujeitos que buscam na EJA uma oportunidade de ascensão social – melhores empregos e salários – ou mesmo uma satisfação pessoal em elevar o nível de conhecimento.

Em 2001, no PNE, um capítulo foi dedicado a essa modalidade, sendo aprovado pelo Congresso na forma da Lei n. 10.172/2001 mostrando um diagnóstico em que reconhece a extensão do analfabetismo absoluto e funcional, expondo a fragilidade, ainda neste século, desse tipo de educação.

Nesse capítulo há 26 metas onde cinco objetivos se destacam: 1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores.

Mas, apesar desses objetivos estarem amparados em Lei e mesmo tendo o PNE previsto um mecanismo de monitoramento periódico, mediante a divulgação e avaliação bienal dos programas de EJA pelos sistemas de ensino, isso não foi alcançado, visto que os governos não levaram em conta esse mecanismo, não havendo a possibilidade de se fazer uma avaliação do cumprimento dessas metas.

Durante a minha pesquisa pude ler alguns autores que falam sobre a EJA nessas duas últimas décadas e pude perceber que temos muito ainda que caminhar, mas de 2002 para cá, com os governos de Lula e Dilma, vemos um grande avanço no que se relaciona a essa modalidade, dedico um capítulo aos dois mandatos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e da Presidenta Dilma Rousseff.

Um dos documentos que tive acesso e que também contribuiu para esse trabalho foi uma publicação do grupo de pesquisa da UNIRIO- 2016 onde a Profª. Doutora Eliane Ribeiro apresentou sua pesquisa através do texto intitulado Políticas de Juventude no Brasil: conhecimento e percepção dos jovens, onde ela afirma que a simples existência e a ampliação de programas e políticas de juventude não garantem, por si só, a qualidade no atendimento dos interesses e direitos dos jovens. E que nos últimos anos temos avançado em relação à construção de um índice significativo de instituições, de espaços, de regulamentações, de debates, de programas, de políticas, de inúmeras ações voltadas para a promoção da juventude, para a defesa dos interesses e direitos do público jovem (Agenda Juventude Brasil, 2016, p.300/301).

É fundamental que se ofereça condições para que ocorra uma educação emancipatória, atendendo às necessidades específicas desses sujeitos e procurando formar cidadãos críticos, participativos e conscientes de seus direitos, para que estes lutem pela efetivação das leis estabelecidas.

**Capítulo 2:**

**Um breve histórico da EJA no Brasil**

A temática da Educação de Jovens e Adultos, considerada hoje como modalidade de ensino, é prevista na legislação educacional e representa muito mais do que um simples processo de alfabetização ou um conjunto de ações compensatórias àqueles que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade regular. A VI CONFINTEA, realizada, em dezembro de 2009, no Brasil, primeiro país do hemisfério sul a sediar este evento, apresenta diretrizes que ampliam nosso referencial de educação de jovens e adultos, ao considerar a aprendizagem ao longo da vida como “[...] um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanísticos e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento” (UNESCO, 2010). Relaciona-se, assim, a EJA com o direito à educação, à aprendizagem e a um futuro viável a todos.

O Marco de Ação de Belém, documento final da VI CONFINTEA, é o resultado de intensa mobilização dos movimentos sociais em prol da educação de adultos, que no Brasil se inicia com a Constituição Federal de outubro de 1988. O documento define, no artigo 208 inciso I, a garantia de acesso e permanência ao Ensino Fundamental a todos, também aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar em idade própria. Como modalidade de ensino, e a despeito das diversidades existentes na educação brasileira, a EJA acompanha as mesmas diretrizes e preceitos dos respectivos níveis de ensino aos quais se relaciona, ou seja, Ensinos Fundamental e Médio.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) marcada por avanços e retrocessos em relação aos direitos a uma educação de qualidade para jovens e adultos, a EJA é apresentada como modalidade de ensino, nos artigos 37 e 38, assegurando metodologias, currículos e material adequado às necessidades específicas desse alunado. Essa modalidade deve atender às necessidades da comunidade onde se insere a escola, que, por sua vez, deve contemplar em seu Projeto Pedagógico essa oferta. A lei prevê ainda que seja assegurada na modalidade EJA a “[...] base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular [...]” (BRASIL, 1997, p. 20) considerando-se, na elaboração dos planos de estudos, não só as diferentes áreas do conhecimento como também os aspectos da vida cidadã.

Para normalizar a EJA e dar a atenção devida e prevista desde a Constituição de 88, corrigindo assim erros históricos que trouxeram à exclusão uma parcela significativa da população, o Conselho Nacional de Educação, em julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (RESOLUÇÃO CNE/ CEB nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000). Essa legislação representou um avanço importante nas discussões da EJA, pois, além de mobilizar a sociedade civil, por meio de audiências públicas, para um amplo processo de participação democrática, procurou deslocar a ideia de compensação para a do direito à educação. Assim, assumiu para essa modalidade de ensino as funções de uma EJA: 1) “reparadora”, ao possibilitar a escolarização não alcançada pelas crianças e adolescentes; 2) “equalizadora”, ao pensar na oferta de maiores possibilidades para quem é menos contemplado do ponto de vista da escolarização; 3) “qualificadora” ‒ o que é apontado pela Resolução como o sentido  verdadeiro da EJA, ou seja, o de possibilitar o aprender por toda a vida, num processo de educação continuada, previsto pela Declaração de Hamburgo, em julho de 1997, assim expressado:

O reconhecimento do “Direito à educação” e do “Direito a Aprender por Toda a Vida” é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas. (BRASIL, 1998, p. 93).

Outro grande avanço decorre do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que incorpora 26 metas discutidas e defendidas por todos os que militavam na EJA, prevendo a ampliação dos recursos públicos e a progressiva implantação de políticas de financiamento para a EJA. Mesmo com os vetos presidenciais e o não cumprimento de parte das metas previstas, sua fragilidade foi compensada pelos movimentos políticos articulados pelos Fóruns EJA, nacional e regionais, que se fortalecem desde sua criação em 1996, no Rio de Janeiro, e reacendem a esperança de um projeto emancipatório para a educação de jovens e adultos no Brasil.

Dessa forma, a primeira década deste século testemunha a definição de um campo político de formação e de investigação para a EJA. Trata-se de um processo que cria espaços de reflexão e de intercâmbio cultural, na direção de um debate teórico-metodológico comprometido com a educação das camadas populares e com a superação da exclusão e da discriminação tão presentes nos espaços escolares.

Mesmo em ações e iniciativas consideradas por Paiva (2009) como dispersas e desagregadas, que evidenciam uma desresponsabilidade do Estado para com a EJA, é preciso reconhecer o amplo processo político e social que vai se configurando ao longo desses anos e possibilitando a construção do direito social à Educação para todos.

**2.1 - Contextualização: a trajetória da EJA até os dias atuais**

“Teremos de inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas. Podem e devem ser reinventadas. (...) avançaremos se nos aproximarmos da história da EJA, reconhecendo essa história como parte da história da educação. Não negando, mas incorporando seu legado. Reinventando formas possíveis de garantir o direito à educação na especificidade das trajetórias vividas pelos setores populares. A EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque neste não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares” (Arroyo, 2005, p. 46-47).

Resgatar a história da EJA é importante para compreender seu estado atual. Esse capítulo tem como objetivo demarcar a trajetória e o surgimento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para essa pesquisa, baseei-me nas leituras dos autores estudados durante a disciplina de EJA, cursada no 6º período, e nos escritores que falam sobre o assunto, como: Maria Clara Di Pierro (2000), Maria Stephanou (2005), Maria Helena Câmara Bastos (2005), Maria do Socorro de Araujo Medeiros (1999), Sérgio Haddad (2000) e Sílvia Maria Manfredi (1981), onde pude aprofundar meus conhecimentos e elaborar o histórico descrito abaixo.

No período colonial os religiosos exerceram sua ação educativa missionária em grande parte com adultos indígenas e, posteriormente, com os escravos negros. O objetivo era difundir o evangelho, transmitindo normas de comportamento e ensinando também os ofícios necessários ao funcionamento da então economia desta época. A Companhia Missionária de Jesus, tinha a função básica de catequizar e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas que viviam na colônia brasileira. Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império. A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo elitismoque a restringia às classes mais favorecidas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes. (AGUIAR, 2001)

Essa contextualização nos dá a situação em que se iniciou a educação brasileira. É importante lembrar que a partir da Constituição Imperial de 1824 procurou-se dar um significado mais amplo para a educação, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária e gratuita. No entanto, essa lei, infelizmente ficou só no papel. Havia uma grande discussão em todo o Império de como inserir as chamadas camadas inferiores nos processos de formação. E a partir do Ato Adicional de 1834, ficou sob a responsabilidade das províncias a instrução primária e secundária de todas as pessoas, mas que foi designada especialmente para jovens e adultos. É importante ressaltar que a educação de jovens e adultos era carregada de um princípio missionário e caridoso. O letramento destas pessoas era um ato de caridade das pessoas letradas para com às pessoas ditas perigosas e degeneradas. A alfabetização de jovens e adultos deixa de ser um direito para ser um ato de solidariedade. (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 260-261)

A ideia da pessoa analfabeta como dependente tomou força com o período que preconizava a República. Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. Posteriormente em 1881, a Lei Saraiva se alia à ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho restringindo o voto às pessoas alfabetizadas. Rui Barbosa, em 1882, afirma que “os analfabetos são considerados, assim, como crianças, incapazes de pensar por si próprios”. Instala-se uma grande onda de preconceito e exclusão da pessoa analfabeta. (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 262).

Sob estas discussões a Constituição Republicana foi construindo-se e em 1891, ela se consagrou como o primeiro marco legal da República Brasileira, porém mais uma vez não foi garantida uma educação para a grande camada social marginalizada. Além das questões financeiras não direcionadas pela União ao ensino elementar, um outro ponto marcou esse período, a continuidade da exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada. (MEDEIROS. 1999)

Com o início do século XX houve uma grande mobilização social que pretendia exterminar este mal, o analfabetismo. Começou-se assim, a culpar as pessoas analfabetas da situação de subdesenvolvimento do Brasil. Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública que tinha se instalado. No centro destas discussões estava presente a ideia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país.( SOARES; GALVÃO, 2005, p. 262-264)

  Entre a Proclamação da República e o início da década de 20, a democracia brasileira vai se fortalecendo e nesse período  há uma revolução na política articulada pela classe média urbana e algumas mudanças no âmbito da educação começam a surgir como os ideais da Escola Nova e posteriormente as ações da Pedagogia de Paulo Freire em conjunto com os movimentos sociais. Até esse período, a preocupação com a educação de jovens e adultos era mais um pensamento pedagógico que não se refletia nas políticas educacionais específicas e só viria a ocorrer em meados da década de 1940. (MANFREDI, 1981)

No entanto, já a partir de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. As mudanças sociais relativas ao início da industrialização, a aceleração da urbanização do Brasil e também a comparação com outros países da América Latina que já se encontravam com índices melhores do que os nossos de escolarização, pressionaram as autoridades brasileiras a tomar uma atitude, influenciando o pensamento político-pedagógico ao final da Primeira República. (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Esse foi o primeiro plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos. E foi a partir da década de 40 e com grande força na década de 50 que a educação para este grupo volta a pautar a lista de prioridades necessárias do país. Em 1938 foi criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e a partir de suas pesquisas e estudos, foi instituído em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário com o objetivo de realizar programas que ampliassem e incluíssem o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Em 1945, este fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos fossem empregados na educação de adolescentes e adultos analfabetos. (MEDEIROS, 1999)

 Em 1946 surge a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo, e em 1947 surgiu um programa, de âmbito nacional, visando atender especificamente às pessoas adultas, com a criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos). A finalidade do SEA era de reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Esse movimento que durou até fins da década de 50 foi denominado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. (MEDEIROS, 1999)

Um dos motivos para o surgimento da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”. Essa pressão internacional se deu pela criação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o fim da segunda guerra mundial em 1945. A orientação da ONU e da UNESCO era de que a educação era o meio de desempenhar o desenvolvimento dessas nações. Além dessas recomendações, era importante ao momento histórico interno brasileiro o aumento de pessoas que, diante da lei, pudessem exercer o direito do voto no caminho da democratização.

Outro fator, que contribuiu à uma educação de massa, foi a consideração da pessoa analfabeta como ignorante e incapaz, recebendo assim a mesma educação dada à crianças. Mas ao mesmo tempo em que se consideravam adultos como crianças, tinha-se a ideia de que eles eram mais fáceis de alfabetizar, por isso, os alfabetizadores não necessitariam de formação especializada, qualquer pessoa poderia exercer a função de maneira voluntária. Dessa ideia surgiram dois documentos que abordavam o tema do voluntariado, em 1948, Relação com o Público e o Voluntariado e em 1960 o Manual do Professor Voluntário – Ilustrações para o Ensino de Leitura e Linguagem Escrita. (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 267)

Em 1952, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), para atender as populações que viviam no meio rural. E em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, começou-se a dar passos em direção a discussão de um novo método pedagógico utilizado na educação de adultos. Os educadores sentiram a necessidade de romper com os preconceitos que envolviam as pessoas analfabetas. É nessa época que viemos a conhecer um dos maiores pedagogos do país, Paulo Freire. Já naquela época, Freire chamava a atenção de que o desenvolvimento educativo deveria acontecer contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas, “com” elas e não “para” elas. Nesse sentido, as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como imaturas e ignorantes, e num estudo sobre Paulo Freire temos a seguinte afirmativa:

“Freire, trazendo este novo espírito da época acabou por se tornar um marco teórico na Educação de Adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para que e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo”. (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p.5)

Em 1958 foi criada a Campanha de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), com a proposta de criar projetos-pólos com atividades que integrassem a realidade de cada município e servissem de modelo para expandir-se pelo país, mas pouco se diferenciou das campanhas anteriores. (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 268)

O fim da década de 50 e início da década de 60 foi marcado por uma grande mobilização social em torno da educação de adultos. Podemos citar vários movimentos sociais criados nesse período, tais como: “Movimento de Educação de Base” (1961), Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), Centros Populares de Cultura, Campanha de Pé no chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal). Esses programas, através da influência da pedagogia freiriana, identificavam o analfabetismo não como a causa da situação de pobreza, mas como efeito de uma sociedade injusta e não igualitária. Esses movimentos procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento. Com a grande repercussão desses movimentos de alfabetização popular, foi encerrada a CNEA e no mesmo ano Paulo Freire foi indicado para elaborar o Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação. No entanto, com o Golpe Militar em 31 de março de 1964, esse plano foi interrompido. (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 269)

Paralelamente à todo esse desenvolvimento educacional, a economia brasileira vivia um momento onde o setor industrial passava por um grande desenvolvimento. É nessa época de 1930-1964 que o Estado brasileiro passa a ser “um dos principais centros de decisão ao nível da política econômica” (MANFREDI, 1981, p. 27). Nesse período a questão da democracia, da participação política e a disputa pelos votos ocupavam boa parte do tempo social, gerando um clima de insatisfação e o surgimento de manifestações populares.

 Há um grande empenho de grupos intelectuais, organizações de esquerda, entidades estudantis e algumas entidades ligadas às igrejas para a mobilização e organização de trabalhadores dos setores urbanos e agrícolas para uma maior participação política. Nesse sentido, o engajamento dos setores sociais na luta por seus direitos e na política, é importante, porque surge nesses grupos a educação de base voltada para a educação de adultos, como uma tática de atuação política.

**2.2 – Do Militarismo à Nova República**

Chegamos à um dos momentos mais difíceis da história brasileira, o Golpe Militar de 1964. Com o Militarismo, os programas que visavam a constituição de uma transformação social foram abruptamente interrompidos com apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes. Retoma-se, nessa época, a educação como modo de homogeneização e controle das pessoas. Ferraro (2009), em seu livro Historia Inacabada do Analfabetismo no Brasil, sinaliza que a alfabetização poderia ter progredido se o Regime Militar não tivesse feito parte da nossa história. Mas o Estado não poderia deixar de lado a escolarização básica de jovens e adultos, pois este era um meio de mediação com a sociedade. O governo militar, então, criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente e promover uma educação continuada.

O MOBRAL procurava responsabilizar as pessoas que não eram alfabetizadas por sua situação de analfabetismo e pelo subdesenvolvimento do Brasil. Junto a essa ideia, a educação de jovens e adultos desenvolveu-se sem a participação de educadores e de grande parte da sociedade. As críticas ao MOBRAL eram de pouco tempo para alfabetização, critérios duvidosos para verificação da aprendizagem, a não continuidade dos estudos, gestão do programa separado do ensino supletivo e, ainda, também houve recrutamento de alfabetizadores sem muita exigência. Por fim, o MOBRAL foi extinto em 1985 com a chegada da Nova República. Com o início desse período houve a primeira explicitação legal dos direitos dos cidadãos que não foram escolarizados na idade ideal, como destaca Oliveira (2007, p. 4):

O inciso I do artigo 208 indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, “assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também a que legislação “estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à • I – erradicação do analfabetismo, • II – universalização do atendimento escola.

Entre os movimentos que surgiam no início da década de 90, podemos destacar o Movimento de Alfabetização (MOVA), que procurava trabalhar a alfabetização a partir do contexto sócio-econômico das pessoas alfabetizandas, tornando-as co-participantes de seu processo de aprendizagem. Somente em 1996, surge novamente um Programa Nacional de Alfabetização promovido pelo Governo Federal. As principais críticas a este plano eram que:

[...] além de se tratar de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, reforçando a idéia de que qualquer um sabe ensinar [...] Além disso, com a permanente campanha ‘Adote um Analfabeto’, o PAS contribuiu para reforçar a imagem que se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista (SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. 2005, p. 272).

As ideias de alfabetização difundidas por Paulo Freire desapareceram nesse período, porque não havia o interesse dos governos em conscientizar as massas, no caso, jovens e adultos, mas de simplesmente dar uma formação técnica para o trabalho. Já na Nova República, a partir de 1985, o Governo Federal rompe com a política de educação de jovens e adultos do período militar, extinguindo o MOBRAL e substituindo-o pela fundação EDUCAR (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos) .

Em 1986, o Ministério da Educação organiza uma comissão de elaboração das Diretrizes Curriculares Político-Pedagógicas da Fundação EDUCAR, a qual obrigou o Estado a ofertar de forma pública, gratuita e de qualidade o ensino de 1º grau aos jovens e adultos, dotando-o de identidade própria. Passa a surgir nesse período uma ampla discussão no sentido de tirar da Educação de Jovens e Adultos e estigma compensatório, que segundo Pierro (2005, p.3):

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e Adultos nas rígidas referencias curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimentos escolares da Educação de Jovens e Adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.

A Fundação EDUCAR herda elementos como estrutura burocrática e quadro de pessoal do MOBRAL e ficava subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do MEC. Sobre essa fundação, Haddad e Di Pierro (2000, p.120) esclarecem que:

A “Fundação Educar” assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de Educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1o grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades. A diretriz de descentralização fez com que a Fundação assumisse o papel de órgão de fomento e apoio técnico, privilegiando a modalidade de ação indireta em apoio aos municípios, estados e organizações da sociedade civil.

  O processo de redemocratização do país, com as eleições diretas, contribui para que o Brasil tenha maior organização dos movimentos sociais que refletiram na Educação Brasileira com inovações pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. As práticas pedagógicas que constituíam o ideário da Educação Popular que, no período de ditadura militar, era vivenciado de forma “oculta” – clandestina, em organizações civis ou vinculadas à Igreja -, ganham visibilidade nos ambientes acadêmicos de forma “não oculta” e legitimada. Todo esse movimento popular, hoje institucionalizado, passa a influenciar vários Programas, inclusive na EJA, em relação à alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Em seguida, vê-se reflexo desse movimento na Assembleia Nacional Constituinte (1988). Da Constituição de 1988, para a política de EJA, tem destaque a conquista do direito universal ao Ensino Fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no seu artigo 208.

Ainda que o Brasil, à época da promulgação da Constituição de 1988, estivesse em um momento político de mobilizações sociais e políticas para práticas democráticas, na Educação, os sistemas de ensino permaneciam sobre as diretrizes de uma Lei da época da Ditadura Militar – a LDB nº 5692/71. Nessa LDB, no seu capítulo IV, define-se o ensino supletivo para suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham concluído na idade própria.

**2.3 - A institucionalização da EJA no Brasil**

Em 1990, a ONU declara este ano como Ano Internacional da Alfabetização, convocando para o mesmo ano a Conferência Mundial de Educação para Todos. Neste mesmo período, no Brasil, a Fundação Educar é extinta. A extinção da Fundação foi justificada pelo Governo Federal da época pela necessidade de redução da máquina administrativa.

A década de 90 foi marcada pela conquista de direitos à educação de jovens e adultos, mas as políticas desenvolvidas submeteram a educação básica de jovens e adultos a uma posição marginal em relação às prioridades do sistema educacional. Com isso, outras partes do governo tomaram a iniciativa ou acolheram as demandas da sociedade civil, assumindo a promoção de programas de alfabetização e o aumento da escolaridade; e este processo pode ter sido a causa da dispersão dos Programas Federais em relação à Educação de Jovens e Adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124).

Todo esse histórico repercute até os dias de hoje, pois a Educação de Jovens e Adultos foi vista e tratada como programas, não conseguindo ir além do status de campanhas, refletindo com isso o número alto de analfabetos(as) e a desigualdade social gritante no nosso país. Segundo Beisiegel (1997), a educação básica de jovens e adultos modifica-se a cada governo:

as posições defendidas por autoridades do Ministério da Educação têm flutuado desde a afirmação de algo como um “imperativo categórico” de educação básica das massas até um aberto menosprezo por essa área da atuação educacional (BEISIEGEl, 1997, p. 26).

 Neste período foram criados apenas três Programas Federais de formação de jovens e adultos, sendo que nenhum deles foi coordenado pelo Ministério da Educação. Eles foram desenvolvidos em parceria com outras instâncias do governo, sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa, sendo eles: Programa de Alfabetização Solidária (PAS), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

Em 1996, o Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi concebido pelo MEC e coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (órgão vinculado às ações sociais de combate à pobreza). Seu objetivo era o de movimentar a sociedade para um ato da solidariedade na redução das grandes diferenças regionais do país e dos altos índices de analfabetismo.

Esse programa indicava um processo de alfabetização inicial em seis meses de duração e era destinado aos jovens de municípios e periferias onde havia um alto índice de pessoas analfabetas. Mas não era viável apenas ensinar a ler e a escrever (alfabetizar), era preciso assegurar a oportunidade de progressão dos estudos em escolas públicas, o que não foi possível. Assim como sinaliza Beisiegel (2003, p. 41), a alfabetização “era entendida como um ponto de partida num processo educativo que deveria ter continuidade nos cursos do ensino supletivo”.

O autor afirma que o PAS sofreu críticas de educadores(as) comprometidos(as) com a educação popular:

Criticou-se a inserção da educação de jovens e adultos num setor do governo da União caracterizado pela atuação assistencialista. Os jovens e adultos pouco escolarizados estariam sendo tratados como uma questão emergencial, quando, na verdade, seriam expressões duradouras da qualidade de vida das populações pobres e das precárias condições de funcionamento dos sistemas de ensino. Ao contrário desta orientação assistencialista, impunha-se entender a educação de jovens e adultos como obrigação indeclinável dos sistemas de ensino da União, dos Estados e dos municípios. Criticou-se, também, a limitação dos trabalhos aos municípios de maiores índices de analfabetismo no Norte e no Nordeste e a algumas regiões metropolitanas. Afinal, os jovens e adultos dos demais municípios também estariam recobertos pela garantia constitucional de acesso ao ensino fundamental. Por mais adequadas que fossem essas críticas, era preciso reconhecer que o Programa havia recolocado a educação de jovens e adultos na agenda da União (BEISIEGEL, 2003, p. 41).

É necessário citar o Movimento de Alfabetização (MOVA), que foi implantado por diversos municípios, quando na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, orientou que o governo federal fosse o articulador e o coordenador de políticas e programas, e a oferta para a alfabetização e a continuação dos estudos deveria ser responsabilidade dos municípios. Com isso, muitos municípios se articularam e criaram seus programas de alfabetização, sendo o MOVA um deles. Ele foi criado inicialmente por Paulo Freire quando foi secretário da educação do município de São Paulo entre 1989 e 1991

 No ano de 1997, na Alemanha, é realizada a V Conferência Internacional de Educação de Adultos - V CONFINTEA, com reuniões preparatórias em vários países, inclusive no Brasil. Essa Conferência é apontada, na história da EJA, como um marco na compreensão do que seja a educação da pessoa adulta. No Brasil e na América Latina, os educadores concordavam que se deveria priorizar uma mudança no modelo de Educação vigente que priorizava desempenhos e exames para uma Educação que fosse, além de um acúmulo de informações – Educação bancária –, para aquela em que o sujeito aprendiz, neste caso jovem/adulto, participasse dela e compreendesse seus objetivos.

Nesse período, passa-se a usar o termo Educação de Jovens e Adultos e, no Brasil, se dá início aos Fóruns da EJA, atualmente consolidado em todo o país. Atualmente, o Brasil possui 26 Fóruns estaduais e um no Distrito Federal que são reconhecidos pelo MEC e pela sociedade brasileira. Os delegados desses Fóruns representam seus estados, nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA’s) com periodicidade bianual.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi iniciado em 1998 e também estava vinculado ao Governo Federal. Coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ele contava com a parceria entre o Governo Federal (financiamento), universidades (formação) e os sindicatos ou movimentos sociais vinculados ao campo (mobilização de estudantes e professores).

Um dos objetivos do PRONERA era a alfabetização inicial de trabalhadores rurais analfabetos absolutos que estão em assentamentos, a partir de um curso com duração de um ano letivo.

O dinheiro do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e outros parceiros públicos e privados financiaram o plano até o ano de 2002 quando foi substituído, a partir do ano de 2003, pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ) e desenvolvido pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

Assim, chegamos ao século XXI com uma alta taxa de pessoas que não têm o domínio sobre a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas, tendo:

[...] 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 de leitura e da escrita, tornaram à posição anterior. Chega, ainda, à casa dos 70 milhões os brasileiros acima dos 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).

Em 2000, é homologado o Parecer CNE/CEB 11/2000 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse documento, são definidas funções da modalidade de Educação Básica – EJA, a saber: função reparadora, equalizadora e qualificadora. O Parecer, inicialmente, trata da função *reparadora*da EJA:

[...] restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. [...] Mas a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. [...] (CNE/CEB,2000).

Seguindo no Parecer, o relator trata da função *equalizadora*da EJA:

[...] A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia. [...] (CNE/CEB, 2000).

 E finaliza com a função *qualificadora*:

[...] Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. [...] (CNE/CEB, 2000).

É possível identificar, nesse Parecer, uma alteração na concepção da EJA quando traz funções que avançam da mera formação instrumentalizadora para uma contribuição na formação cidadã, como consequência das mobilizações sociais, através de organizações civis ou vinculadas à Igreja, desde a década de 80 do século passado, como anteriormente mencionado, dando visibilidade para discussões da EJA. O Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução 01/2000, este último que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância, e contribuem para estruturação de políticas e Programas para EJA. No entanto, especificamente quanto à idade mínima de 15 anos para ingresso na EJA, em nível do Ensino Fundamental, e de 18 anos para o Ensino Médio, traz problemas na execução de cursos para EJA, já que a chegada de jovens, cada vez mais novos, para esses cursos, retira-os das classes diurnas e do convívio com os demais estudantes de mesma faixa etária e de interesse e motivações mais próximas.

Na prática, entre outras dificuldades, está a construção de um desenho curricular que atenda, ao mesmo tempo, aos jovens que chegam à EJA, aos adultos e, ainda, um público idoso cada vez mais presente. Temos, assim, mais um desafio para os cursos da EJA e, particularmente, na análise da pesquisa, as repercussões dessa natureza nos cursos ofertados no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Em relação ao analfabetismo de pessoas jovens e adultas, o Plano Nacional de Educação aprovado pelas Comissões do Congresso em 2000 manteve em seu texto o objetivo de erradicar o analfabetismo que, na época, era de 16 milhões de pessoas analfabetas maiores de 15 anos.

**2.4 – A organização da EJA nos governos Lula e Dilma**

Eleito em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva, durante os seus dois mandatos (2003-2006 e 2007-2010) trouxe consigo a esperança de que a EJA pudesse ser valorizada, sendo tratada de forma adequada e com a urgência necessária. Algumas de suas iniciativas nessa  área foram: a criação da SECAD ligada ao MEC; o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA) e o Programa Fazendo Escola; e a criação do FUNDEB, que passa a incluir a EJA, em substituição ao FUNDEF. Houve ainda as iniciativas ou mudanças com o PDE.

A esperança no governo Lula, mencionada anteriormente, e a mudança de intenção desta gestão em relação à educação das pessoas jovens e adultas podem ser comprovada em documento do VI ENEJA realizado em 2004:

"O ENEJA se realiza, pelo segundo ano consecutivo, em conjuntura nacional favorável à educação de jovens e adultos, do ponto de vista político. Desde 2003 a inflexão causada nas políticas públicas no sentido de assumir o direito de todos à educação, especialmente em relação a jovens e adultos, produziu efeitos significativos no cenário nacional da área. Observa-se, com certo regozijo, que muitas demandas dos Fóruns organizados vieram sendo incorporadas nas agendas políticas [...] (RELATÓRIO- SÍNTESE DO VI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2004, p. 2). "

 No primeiro ano da gestão Lula foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), responsável pelo PBA, e a Comissão Nacional de Alfabetização (CNA), que contava com a participação de movimentos sociais e, em especial, dos diversos fóruns de EJA. Contudo, em 2004, face às reivindicações de que a alfabetização fosse integrada a outras políticas de educação básica, a SEEA foi incorporada à SECAD, que passou a dedicar maior atenção à diversidade em geral.

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

Machado (2009) considera que a criação da SECAD fez com que as demandas específicas dos povos quilombolas, indígenas, privados de liberdade, pescadores e pessoas com deficiência, entre outras, fossem levadas em consideração com maior destaque. Programas como o PROJOVEM, o Educando para a Liberdade e o Pescando Letras confirmam tal diagnóstico. Muitos desses  programas são realizados por meio de ações conjuntas da SECAD com outras secretarias ou ministérios. Entretanto, a SECAD carece de recursos financeiros e estruturais e de um espaço de maior importância no próprio MEC. Sobre este aspecto, uma citação do VI ENEJA (RELATÓRIO-SÍNTESE, 2004, p. 11-12) que, apesar de não citar especificamente a criação da SECAD, deixa claro esse impasse:

[...] Se por um lado se avança no tocante à assunção de uma nova concepção do que deve ser a política pública do MEC, abandonando a perspectiva restrita de alfabetização, e ampliando- a para a de educação de jovens e adultos, por outro lado não se verifica, ainda, expressivo financiamento que faça jus à prioridade estabelecida pelo governo federal [...] Assumindo os avanços já referidos, mas também apontando as contradições presentes na condução política dos programas na área, o ENEJA não poderia deixar de assinalar a ação pouco incisiva do MEC para a derrubada dos vetos ao Plano Nacional de Educação, como ao FUNDEF, o primeiro e o segundo conformadores de uma lógica que se manteve cruelmente durante todo o governo anterior, quando o lugar da EJA foi mantido como o da subalternidade e do assistencialismo [...].

 Apesar de constar em seu plano de governo a construção de um MOVA Brasil, amplo e provido de estrutura adequada, o governo Lula acabou desenvolvendo o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos. O PBA foi implantado em 2003, ficando posteriormente sob a responsabilidade da SECADI, que foi criada em 2001, sob a sigla SECAD com o objetivo de responsabilizar-se por políticas e programas vinculadas a demandas que a muito vinham sendo apontadas por movimentos sociais, mas também pelas próprias secretarias do MEC em razão de determinadas especificidades. Esse programa criado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) implementa políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica, com objetivo de contribuir na luta contra as desigualdades educacionais, atendendo a Educação Especial, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Quilombola, a Educação em Direitos Humanos, a Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, o Combate à Violência, a Educação Ambiental e a Educação de Jovens e Adultos. (MEC, 2014)

Consiste em uma ação descentralizada na qual a União suplementa financeiramente os demais entes federados, entidades privadas sem fins lucrativos e instituições de ensino superior na abertura ou manutenção de cursos de alfabetização de jovens e adultos. Para receberem os recursos, os entes públicos têm que assinar uma declaração de compromisso, na qual apresentam um plano plurianual de alfabetização, onde constam ações, abrangências e formas de realização das metas. As entidades privadas realizam um convênio com o FNDE, no qual têm que comprovar experiência em projetos de alfabetização e/ou de EJA.

O tema da juventude se constituiu como fundamental na Agenda Pública do Brasil, durante o governo Lula. Nesse processo, os mecanismos institucionais de gestão, tais como a Secretaria Nacional de Juventude e os programas de inclusão com estrutura e orçamento capazes de produzir incidência nas trajetórias juvenis, como o PROJOVEM, foram fundamentais para a superação de desigualdades e discriminações, para a luta por inclusão, participação e reconhecimento da juventude como sujeito de direitos. (BRASIL, 2014)

O PROJOVEM foi implantado em 2005, vinculado à Secretaria Nacional de Juventude (SNJ). Como parte de um rol de ações que objetivavam a conformação de uma Política Nacional de Juventude, no início foi destinado à inclusão de jovens de 18 a 24 anos, com escolaridade superior à 4a série que não concluíram o ensino fundamental e não possuíam vínculos formais de trabalho. A meta era realizar a integração entre o aumento da escolaridade (conclusão do ensino fundamental), a formação inicial ligada à qualificação profissional e a ação comunitária. Tinha também como expectativa propiciar a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação.

Em 2008, o PROJOVEM foi reorganizado e expandiu seu campo de atuação. A faixa etária foi ampliada, com o atendimento de jovens com até 29 anos. A duração do curso também sofreu um aumento para 18 meses, os jovens com carteira assinada puderam cursá-lo e houve uma expansão para municípios com mais de 200 mil habitantes. O PROJOVEM inicial foi renomeado para PROJOVEM Urbano (vinculado à Secretaria Geral da Presidência da República/SNJ). O Programa Agente Jovem, destinado a jovens de  15 a 17 anos, foi integrado como PROJOVEM Adolescente Serviço Socioeducativo, sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O Programa Saberes da Terra, que atendia jovens do campo, foi anexado como PROJOVEM Campo – Saberes da Terra e foi alocado no MEC. Outra expansão foi a unificação dos programas Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã e Escola da Fábrica no PROJOVEM Trabalhador (MTE).

Outra iniciativa do governo Lula foi o Programa Saberes da Terra, em 2005, ligado ao MEC/SECADI, com o objetivo de integrar a formação do ensino fundamental com a qualificação social e profissional de jovens agricultores. Este programa durou dois anos com essa denominação, sendo integrado posteriormente na Política Nacional de Inclusão de Jovens com a denominação de PROJOVEM Campo – Saberes da Terra. (CARVALHO, 2011)

Ainda no período desse governo e mesmo não estando vinculado à SECADI, temos ainda o Programa de Integração da Educação Profissional do Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este foi criado em 2006 e possui como objetivo aumentar a escolaridade das pessoas que concluíram o ensino fundamental, mas ainda não cursaram o ensino médio e não possuem uma profissão técnica nesse nível de ensino, tornando-se então um projeto que proporciona a Educação Profissional incorporada à Educação Básica. (CARVALHO, 2011)

O Proeja foi instituído pelo Decreto nº 5.478/2005, depois reformulado pelo Decreto nº 5.840/2006. O programa ficou subordinado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC-MEC), portanto, de uma iniciativa do governo Lula que procura integrar a EJA com a educação profissional.

Foi instituído, inicialmente, nos Centros Federais de Educação Tecnológica, nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e nas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. O primeiro decreto estabelecia que 10% das vagas nessas instituições deveriam ser destinadas ao PROEJA. O decreto posterior previa a expansão para as redes municipais e estaduais, bem como para as chamadas Instituições Parceiras, a saber: quaisquer organizações da sociedade civil que não visassem lucro na oferta de curso deste programa.

Algumas das principais iniciativas adotadas pelo governo Lula na área da EJA e Educação Profissional, foram: 1) o estabelecimento do Decreto nº 5.154/2004, que substituiu o criticado Decreto nº 2.208/1997, da gestão FHC; 2) a instituição do PROEJA e sua revisão pelo Decreto nº 5.840/2006; 3) a conformação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e, por fim, 4) a substituição do Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR) pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ), em 2003. (CARVALHO, 2011)

Além dos programas já mencionados, outra ação que não está sob a responsabilidade do MEC é o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), ligado ao MTE. O PNQ é subsequente ao PLANFOR, porém com algumas modificações, principalmente a valorização dos trabalhos que têm por base a chamada Economia Solidária, inclusive as ações que objetivam a formação básica e profissional dos participantes. Os programas ligados ao PNQ são custeados com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Ao contrário de seu antecessor, o PNQ não mais se orienta para a ideia central da “empregabilidade”, mas sim para uma perspectiva de qualificação social e profissional como direito social, articulando as políticas de qualificação dos trabalhadores com as políticas de elevação de escolaridade. No tocante ao atendimento de jovens e adultos privados de liberdade, vale citar o Projeto Educando para a Liberdade, desenvolvido entre 2005 e 2006. Em parceria entre o MEC e o Ministério da Justiça, com o apoio da UNESCO, objetivava afirmar o direito à educação dessas pessoas, bem como melhorar as condições de sua oferta nos presídios brasileiros. (CARVALHO, 2011)

Um marco legal significativo, que perpassa o final da gestão FHC e toda a administração Lula, é o PNE (Lei no 10.172/2001). As diretrizes, os objetivos e as metas para a educação das pessoas jovens e adultas contidas no PNE aprovado em lei são importantes ferramentas na luta por esse direito constitucional. (CARVALHO, 2011)

Para a EJA, o PNE estabeleceu 26 metas. No aspecto relativo ao atendimento da demanda potencial, por exemplo, previa, até 2010, a “erradicação” do analfabetismo e assegurava a oferta do segmento final do ensino fundamental para todos os jovens e adultos que tivessem completado as séries iniciais dessa etapa educacional.

A ascensão de Lula à presidência, em 2003, trouxe um novo alento no que se refere à possibilidade de transformar a dinâmica do investimento na educação do país, sobretudo na educação básica. Havia muita esperança de que o governo  atuasse mais incisivamente no seu investimento e na sua organização, com destaque para a criação de um fundo que abarcasse toda a educação básica. (CARVALHO, 2011)

A discussão sobre a criação do FUNDEB no governo Lula foi bastante intensa, estendendo-se por quase três anos. Vale lembrar que, durante a discussão do FUNDEB, havia duas propostas principais: a criação de um fundo apenas, que abarcasse desde a educação infantil até o ensino médio; ou a criação de três fundos distintos, um para cada etapa de ensino. Para os defensores da primeira proposta, a que prevaleceu, seriam vantagens do fundo único: impedir a fragmentação, facilitar a adoção do piso salarial profissional nacional e, por fim, colaborar para a unificação da carreira dos trabalhadores em educação. (CARVALHO, 2011)

O MEC, após vários embates e ensaios de lançamento, finalmente encaminhou a PEC 415, em 14 de junho de 2005, que tinha como objetivo a criação do FUNDEB em substituição ao fundo anterior. Esta PEC tramitou durante aproximadamente um ano e meio, sendo então aprovada e promulgada no fim de 2006.

Diferentemente do FUNDEF, que só atendia o ensino fundamental regular, o FUNDEB criou um mecanismo de financiamento sistemático e sustentável para todas as etapas e modalidades da educação básica – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, EJA, educação indígena e quilombola. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012)

Nos oito anos de mandato do Presidente Lula podemos ver que houve progresso nas metas do PNE para essa modalidade de ensino e uma delas foi a mudança da posição relativa da EJA na política educacional, atribuindo-se maior importância a esse campo, tanto no discurso quanto no organograma do governo e em suas ações. E também um outro avanço foi uma maior colaboração da União com os estados e municípios, por meio da institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico, com a sua inclusão nos mecanismos de financiamento e nos programas de assistência aos estudantes (alimentação, transporte escolar e livro didático).

Durante o governo Lula e em abril de 2007, o ministro da educação Fernando Haddad, apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como um plano de Estado e não de partido ou governo. O PDE reúne um conjunto de iniciativas articuladas sob a abordagem do sistema educativo nacional, cuja prioridade é a melhoria da qualidade da educação básica, passando por investimentos na educação profissional e na educação superior, pois se entende que os diferentes níveis de ensino estão ligados, direta ou indiretamente.

Na campanha eleitoral para a eleição de novo presidente da República, em 2010, foi elaborada a Carta-Compromisso Pela Garantia do Direito à Educação de Qualidade, assinada por 27 instituições e entidades e entregue aos candidatos a cargos executivos e legislativos nas eleições daquele ano. A intenção era exigir desses candidatos que afirmassem seu comprometimento com políticas públicas para a educação. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012)

Dilma Rousseff foi a primeira mulher eleita para presidente do Brasil e durante toda a campanha presidencial, disse que daria continuidade ao programa de educação do governo Lula, manifestando sua intenção em manter o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e efetivar algumas ações mais pontuais, como a criação de cursos universitários no interior, a ampliação da oferta de creches e pré-escolas, a elevação de recursos para a educação, o aumento da oferta de cursos técnicos e a valorização dos professores.

O Plano Plurianual (PPA) do período 2012-2015 destaca que a alfabetização e a educação de jovens e adultos é um grande desafio da educação básica, sendo que a ação para modificar o quadro de analfabetos(as) no Brasil perpassa pelo incentivo a jovens e adultos voltar aos estudos e continuá-los até a sua formação. Para isso, o documento indica que o Governo Federal precisa atuar em parceria com outras instâncias do Governo, estabelecendo uma articulação entre a EJA e a educação profissional e tecnológica.   (BRASIL, 2014)

Em março de 2012 a Presidente Dilma lançou o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) que também atende a EJA destinada à educação básica e apoia, técnica e financeiramente, os municípios, estados e Distrito Federal tendo como um dos eixos a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional. Vinculado a este, há também o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) voltado às pessoas que já possuem o Ensino Médio, estão matriculadas nele ou procuram a formação/qualificação profissional. Cursos profissionalizantes e tecnológicos contemplam este programa, assim como a EJA Saberes da Terra, que possui como objetivo aumentar a escolaridade de jovens e adultos que estejam ligados ao desenvolvimento de projetos relacionados ao campo. Neste programa, há a educação dos anos iniciais (alfabetização) e finais do ensino fundamental integrada à qualificação profissional e ao ensino médio. (BRASIL, 2014)

No início do ano de 2016, a Presidente Dilma Rousseff e o então ministro da Educação Aloizio Mercadante, anunciaram 2 milhões de novas vagas no Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) para o ano vigente. A nova fase teria vagas especiais para os estudantes da EJA (Educação para Jovens e Adultos). O programa, que começou em 2011, oferece cursos técnicos e profissionais gratuitos e foi uma das principais bandeiras do governo desde o primeiro mandato da presidente Dilma. (MEC, 2016)

Durante os governos de Lula e Dilma, como foi citado acima, vimos uma maior preocupação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), inclusive com o aumento do número de vagas para essa modalidade. Mas, em contra posição, Maria Clara Di Pierro afirma, em seu artigo “A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas” (2010), que apesar do grande avanço alcançado, esses governos não foram capazes de reverter tendências anteriormente instaladas, embora as estatísticas populacionais registrem um crescimento no número de pessoas que participam de programas de alfabetização, repercutindo o engajamento de estados e municípios nas campanhas lideradas pelo Governo Federal no período.

**Capítulo 3:**

**A experiência de duas escolas e uma breve consideração sobre a importância do currículo para a modalidade**

O currículo é o instrumento central para a promoção da qualidade na educação, por isso é necessário um aprofundamento neste tema para podermos entender como ele, durante toda a história do Brasil, esteve atrelado às políticas de cada momento histórico. Durante anos vimos as mudanças alcançadas e por vezes os retrocessos nessa questão, passamos da educação compensatória, às propostas e práticas curriculares infantilizantes e formalistas. Hoje, um grande número de pesquisas vem sendo realizadas por estudiosos desse tema e que nos dão uma visão mais clara das necessidades desses jovens e adultos que frequentam a EJA em todo país. As políticas públicas atuais têm se preocupado e buscado suprir esse desafio, que é o de atender as expectativas diferenciadas desse grupo de indivíduos.

 No texto “A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas, de Maria Clara di Pierro, ela enfatiza que quando dirigimos a atenção para as retóricas educativas, os acordos internacionais e a legislação nacional somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e a necessidade da formação continuada ao longo da vida. Mas mesmo assim ainda durante muito tempo vimos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade.

 O governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso serve de exemplo por alguns retrocessos na política educacional, como a relação da União com os governos subnacionais que foi marcada pela centralização dos instrumentos de regulação da política de EJA, mediante a prescrição de referenciais curriculares nacionais e a uniformização de materiais didáticos, como relata Di Pierro no mesmo texto citado acima, e a secundarização da formação dos adultos na agenda política educacional causou resistência e o governo suspendeu as atividades da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos criada no governo anterior.

 Com o título “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, nomeou o programa para a educação em seu governo, no seu primeiro mandato (2003-2006), mostrando-se determinado a reverter o processo de municipalização predatória da escola pública, propondo novo marco de solidariedade entre os entes federativos para garantir a universalização da educação básica, na perspectiva de elevar a média de escolaridade dos brasileiros e resgatar a qualidade de ensino em todos os níveis. Foi um marco importante para a educação em geral e a demonstração da sua preocupação com as classes menos favorecidas que era de onde ele vinha. Os avanços permearam os seus dois mandatos e continuaram no governo Dilma.

Com ações de governo vemos que podemos caminhar mais lentamente ou de forma mais rápida para atender as necessidades educacionais do nosso país, e no que se refere aos componentes curriculares dos cursos da EJA, os avanços encontram respaldo no fato de que, apesar de valerem as mesmas diretrizes curriculares nacionais das etapas da educação básica, não se deve aplicar a essa modalidade de ensino uma igualdade direta ou uma reprodução descontextualizada e linear. Ao contrário, torna-se fundamental uma formulação de projetos pedagógicos específicos, em que o perfil do aluno da EJA e suas situações reais de produção individual e social, constituam o núcleo da organização do projeto político pedagógico. Arroyo afirma que:

“A diversidade dos sujeitos da EJA implica numa proposta curricular exclusivamente pensada para este sujeito visto sua heterogeneidade. De maneira que os recursos didáticos, a avaliação, os tempos, os espaços, a didática, o currículo e a formação dos educadores sejam adequados para atender suas demandas especificas. É importante partir da especificidade dos tempos da vida e dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos para construir uma proposta curricular que atenda realmente suas necessidades” (ARROYO, 2006, p. 22)

As autoras Maria Margarida Machado e Maria Emilia de Castro Rodrigues em seu artigo denominado Educação de Jovens e Adultos: Relação Educação e Trabalho abordam o tema currículo na perspectiva política e afirmam que o Estado deve proporcionar oportunidades educacionais com qualidade social, coerentes com o público desta modalidade, considerando os currículos e metodologias interdisciplinares integradoras, com organização e vivência de uma práxis pedagógica com compromisso ético político e social.

Nesse mesmo artigo as autoras baseando-se em pesquisas do IBGE de 2010 afirmam que a maior porcentagem de jovens que chegam à faculdade são os que fizeram a educação básica no período esperado pela nossa legislação, enquanto que aqueles que se encontram em defasagem idade/série a porcentagem é menor.

Com base nas conclusões de Maria Virginia de Freitas, socióloga e mestre em educação, contidas no livro “Agenda Juventude Brasil/2016”, publicado pela Unirio, onde ela afirma que apesar de todos os avanços registrados, observa-se que para uma significativa parcela dos jovens, os desafios da escolaridade localizam-se ainda no acesso e permanência no ensino fundamental e que mesmo que ainda longe da universalização do ensino médio, um novo gargalo se localiza, hoje de forma mais aguda, no acesso ao ensino superior, acredito que dentre os fatores que contribuem para essa estatística seja que para a maioria deles o principal motivo para o estudo encontra-se no mercado de trabalho. E é justamente essa questão que me chamou a atenção nos estágios que realizei. A necessidade da obtenção de um diploma com a maior rapidez entra em conflito com uma melhor qualidade de ensino. A forma como as duas escolas que visitei abordam o currículo deixam claro a fragilidade do sistema. Por isso dedico um capítulo onde descrevo as experiências vividas por mim numa escola privada e outra pública.

**Capítulo 4:**

 **Experiências vivenciadas na EJA:**

 A vida jovem e adulta constitui-se num tempo de formação e aprendizado de novos saberes e fazeres. Aqueles que tiveram seu direito a educação básica interrompido por algum motivo, devem ter acesso a uma organização de tempo e espaço escolar que seja adequada aos seus objetivos, suas necessidades e expectativas.

Pensar num tipo de escola para jovens e adultos, significa compreender que a EJA é composta por uma população que se diferencia em vários aspectos: gênero, cor, idade, local de procedência, religião, pratica cultural e atividade formal ou não de trabalho. Essa diversidade compõe um grande mosaico, formando uma rede complexa de saberes e conhecimentos.

Através da disciplina EJA cursada na faculdade e do estudo mais aprofundado, pude obter um conhecimento maior dessa modalidade de ensino. As minhas observações tiveram como parâmetro um estudo recente que consta no livro “Agenda Juventude Brasil” desenvolvido a partir de 2013 e que buscou levantar as questões da juventude brasileira. Os resultados apresentados nessa pesquisa fortaleceram os meus questionamentos e me deram a certeza de que temos ainda que refletir mais sobre as questões que envolvem essa parcela da população brasileira.

Sob a luz das pesquisas realizadas pelos autores que tratam dessa modalidade e que contam a história da EJA no Brasil pude formar conceitos e elaborar críticas sobre o assunto.

 Ao realizar os estágios para a concretização deste trabalho, procurei confrontar o currículo de duas escolas que atendem jovens nessa modalidade, sendo uma pública e outra privada.

Esse assunto leva a muitos questionamentos, que me exigiram um maior aprofundamento, ajudando-me a tirar minhas próprias conclusões, por isso tenho como objetivo fazer uma reflexão fundamentada em estudos contemporâneos a respeito do currículo na EJA e da necessidade de uma educação continuada onde o jovem se aproprie de conhecimentos e de saberes para o seu desenvolvimento pleno.

**4.1 - Escola privada:**

Tendo a necessidade de realizar o estágio em EJA, recorri a uma escola da rede privada perto da minha casa para fazê-lo. Lá, pude observar na prática tudo o que já havia aprendido em sala de aula. Porém, o que me marcou foi a forma de como essa escola escolhe o currículo a ser trabalhado.

Meu estágio de observação teve a duração de 45 horas e o fiz no período de março à maio do ano de 2015. Na turma em que estagiei havia 24 alunos jovens, na faixa dos 20 anos, e apenas uma senhora de mais ou menos 55 anos. Pude perceber que a turma se dividia em vários grupos e existiam alunos que ficavam completamente sozinhos e isolados. Outro fator que me chamou atenção foi o desrespeito dos alunos com os professores, quando faziam o uso de palavras de baixo calão e quando passavam a aula toda ouvindo músicas através do celular com fones de ouvido.

Em uma conversa com um professor, ele me disse que apesar da idade mais avançada e de alguns alunos já serem pais, a turma é considerada por todos os demais professores como uma turma imatura, sem responsabilidades, com poucos alunos interessados em aprender algo e que a grande maioria só está cursando a EJA para obter o diploma o mais rápido possível.

Apesar de trabalhar com currículo obrigatório, os professores davam apenas o "mínimo" para os alunos e alegaram quando questionados que não havia tempo hábil para dar mais conteúdos. Esse "mínimo" era retirado dos livros e apostilas do ensino médio regular que também acontece nessa mesma escola, nos turnos diurno e vespertino. Como não havia nenhum material didático específico para os alunos, as aulas eram dadas de forma tradicional, o que não garantia a atenção de todos.

Através das conversas informais com os alunos dessa escola, pude perceber que o motivo deles não terem concluído o curso na idade adequada, na sua grande maioria, não era por já estarem trabalhando ou mesmo por responsabilidades familiares (casamento ou filhos), eles haviam abandonado por falta de interesse na continuidade dos estudos. Mas vendo-se obrigados a se inserir no mercado de trabalho, em busca por um diploma e uma conclusão rápida, foi o que os fez retornar. A grande maioria não demonstrava interesse em cursar uma faculdade, apesar de terem uma condição social razoável, já que a escola era paga. Essa realidade foge um pouco do que eu esperava encontrar. Entendo que como diz no documento da VI CONFINTEA, p.14, "grupos jovens têm questões próprias, ligadas a formas de ser e de estar no mundo, de expressar suas juventudes, suas culturas, seus desejos e sonhos futuros", mas como relatei por ser uma escola paga e onde os alunos apresentavam um certo nível social esperava encontrar jovens mais preocupados em alcançar maior escolaridade.

Os professores que já sabiam do real objetivo de cada aluno, aplicavam suas aulas "mecanicamente" utilizando uma metodologia bancária, onde esse aluno tentava absorver o que lhe era "depositado". Como bem escreveu Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” ( FREIRE, 2011, p. 24) Ora, se o professor ou o material didático, fornece aos educandos o saber “mastigado”, como, ou de que forma lhes serão criadas condições para que essa construção seja feita com a autonomia?

Colocar esses jovens à frente de um quadro sem poderem trocar, apenas recebendo informações, em cadeiras desconfortáveis, sem material pedagógico onde pudessem ampliar seus conhecimentos, já que a escola, não oferecia nenhum tipo de livro didático ou mesmo apostila, torna-se mais difícil ainda a retomada desses sujeitos ao percurso educativo.

O documento VI CONFINTEA p. 22 diz que:

"Reconhecer e garantir o direito à organização do atendimento a jovens e adultos em tempos e espaços pedagógicos diferenciados no sistema nacional de educação deve romper com a reprodução da oferta de EJA nos velhos moldes do ensino supletivo: educação aligeirada e compensatória, com base em justificativa equivocada de que os "educandos têm pressa, por isso a escola oferece pouco conteúdo em pouco tempo".

E também no texto estudado de Sergio Haddad e Maria Clara de Pierro (2000, pag. 118), eles comentam que:

"[...] os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos e trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar".

Algumas questões são necessárias para definir o currículo, entre elas está a garantia da formação integral destes sujeitos, capaz de envolver e abordar a dimensão cultural e os conhecimentos diversos, habilidades, competências – técnicas e estratégicas –, bem como a solidificação de atitudes sociais críticas, principalmente no que se refere ao exercício da cidadania.

  Conclui esse estágio com uma certeza dolorosa, através do que pude presenciar, de que ainda não alcançamos o melhor em educação para esses jovens que procuram a EJA, a sua não permanência no sistema educacional não concluindo os estudos, não cursando uma faculdade, deixa claro o quanto ainda estamos longe de uma educação de qualidade e para todos. Maria Clara de Pierro, em seu texto do ano de 2005, mostra essa situação já naquela ocasião quando ela diz que:

"[...] a cultura escolar brasileira ainda encontra-se impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição  de estudos não realizados na infância e na adolescência. Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola de jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural". (pág. 1118).

**4.2 – CREJA**

Diante do desafio de oportunizar aos jovens e adultos o retorno à vida escolar, a Secretaria Municipal de Educação implantou o primeiro centro educacional exclusivo para a modalidade EJA denominado Centro de Educação de jovens e Adultos - CREJA, nos moldes da escola experimentada dentro da estrutura do Centro Municipal de Referenda de Educação de Jovens e Adultos - CREJA. A expansão dessa proposta, além de atender uma demanda de matricula em grandes regiões da cidade, poderá criar ambientes onde as características culturais e sociais dessas pessoas sejam acolhidas em uma organização curricular própria, assumindo os "princípios de contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas" (PARECER CEB 11/2000, p.122)

O Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos foi criado em 2004. Está localizado num ponto estratégico da cidade do Rio de Janeiro e é uma escola exclusiva para atendimento à população de jovens e adultos.
Seu Projeto Pedagógico consolida-se no tripé: *escolarização*; *formação continuada* e o*rientação/qualificação para o mundo do trabalho*. O CREJA tem como objetivo oferecer aos jovens e adultos, através da vivência/construção de diferentes práticas, oportunidades variadas de estudo, promovendo o aumento da escolaridade, no compromisso com a educação permanente.

Nesta instituição, fiz um estágio de observação com a duração de 20 horas, no período de outubro à novembro de 2016. Meu objetivo foi comparar o currículo das duas escolas e ver de perto como se dava a EJA num Centro de Referência, a fim de fundamentar minha pesquisa e me apropriar do cotidiano vivenciado no CREJA. Apesar de haver alunos de diferentes faixas etárias, concentrei minhas observações nos mais jovens, buscando saber deles o que os levaram a procurar o CREJA e o que gostariam de fazer após concluir essa etapa.

Esta escola, única no Brasil, tem uma estrutura que possibilita um olhar diferenciado para seus alunos, procurando atender às suas necessidades e anseios. São jovens e adultos, a partir de 14 anos completos, sem limite máximo de idade, interessados em completar os estudos referentes ao Ensino Fundamental, na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro.

O Centro de Referência funciona das 07:30 às 22:00 horas, com atendimento ininterrupto e atividades variadas. Os alunos têm um horário amplo e flexível, atualmente com turmas nos turnos da manhã e da noite, a tarde funciona a EAD, atendendo assim às suas possibilidades de horários.

O trabalho referente a 1ª etapa do Ensino Fundamental, organiza-se em 2 blocos de aprendizagem com duração média de 1 ano em cada bloco. A organização curricular segue o projeto aprovado pelo Conselho Municipal de Educação definindo assim os dois blocos de trabalho:

Bloco 1: "inicia-se o aluno na alfabetização, definida como a capacidade de relacionar texto e contexto, mantendo-se a presença das diversas áreas do conhecimento, numa abordagem interdisciplinar e introdutória"

Bloco 2: "as diversas áreas do conhecimento começam a ser reveladas em suas especificidades, com destaque ao instrumental próprio a cada ciência"

O aluno tem 2 horas diárias de aula, de 2ª a 5ª feira, num dos horários oferecidos. São oferecidos ao todo 6 horários diferentes ao longo de todo o dia. Cada turma tem capacidade para, no máximo, 13 alunos. O número limitado de alunos por turma garante a realização de um trabalho mais individualizado por parte do professor, sendo responsável pela garantia da oferta de um ensino acelerativo de qualidade. As vagas são oferecidas a qualquer época do ano, considerando a rotatividade de matrículas, já que será priorizado o avanço contínuo dos alunos neste processo.

Já o trabalho referente a 2ª etapa do Ensino Fundamental organiza-se, também, em 2 blocos de aprendizagem (cada bloco com duração máxima de 1 ano). Os conceitos e objetivos de cada bloco de aprendizagem, são planejados em 3 Unidades de Progressão, com duração média de 3 meses e meio cada uma, podendo ser vencidas em qualquer período de acordo com o desenvolvimento do aluno.

O professor recebe material didático para os alunos e fitas de vídeo, que serão utilizados como instrumentos auxiliares no trabalho previsto para estas unidades de progressão.

Os componentes curriculares obrigatórios são Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (que são trabalhados de forma integrada pelo mesmo professor), organizados em “dia-aula”, ou seja, cada turma vivencia um componente curricular em cada dia da semana.

As salas para realização das aulas são fixas por componente curricular, assim, temos sala ambiente de Língua Portuguesa, de Matemática, de Ciências e de História e Geografia.

A organização curricular se apresenta de forma não seriada. O acesso aos níveis mais aprofundados de ensino ocorre à medida que o educando alcance os parâmetros propostos para cada bloco de aprendizagem. Caberá à equipe de profissionais de educação da Unidade Escolar, avaliar e propor a ascensão do aluno ao Bloco ou Unidade de Progressão seguinte, a qualquer momento do ano letivo, contando para tal com a auto-avaliação permanente dos educandos neste processo. Respeita-se, desta forma, os avanços progressivos dos alunos. A participação e o desempenho dos alunos nas atividades de educação permanente serão constantemente avaliadas de forma a oportunizar a cada aluno as melhores possibilidades de avanço e crescimento pessoal.

Toda 6ª feira, o aluno tem a possibilidade de estar no Centro de Referência retornando às salas ambientes dos diferentes componentes curriculares, a fim de participar de atividades que deem suporte ao trabalho de aumento de escolaridade que vem sendo realizado. Ele tem à disposição seus professores que poderão "tirar dúvidas" quanto aos conteúdos e temas abordados durante a semana. Com isso pretende-se garantir a aprendizagem com sucesso para todos os alunos. Neste dia, o horário dos professores será dividido entre as atividades de apoio à aprendizagem e de formação em serviço. A complementação da carga horária dos alunos é feita com atividades culturais, e para isso existem parcerias, uma delas é com a Biblioteca Parque que fica próximo ao CREJA.

Ao concluir o estágio nessa instituição pude perceber a diferença do trabalho realizado com esses jovens. A busca pelo interesse desse grupo, a flexibilidade nos horários, a oportunidade de acesso, um conjunto de ações que estão dentro das propostas atuais para essa modalidade, e como ele é um centro de referência os projetos nele realizados podem ser utilizados por outras EJAs. Porém mais uma vez vi jovens pouco interessados na continuidade dos estudos, visto que esse grupo ainda tem o ensino médio para cursar. Nas conversas de sala de aula o trabalho é sempre o foco principal, e como na outra escola o interesse e o comprometimento com uma educação continuada não se concretiza.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

Os jovens, na sociedade atual, se encontram mais comprometidos com as responsabilidades relativas à família e aos encargos para cuidar e sustentar a si e aos seus. Com essa realidade podemos perceber que depois dos 18 anos o trabalho na vida desses jovens, constitui atividade prioritária e na maioria das vezes o percurso da educação vai sendo concluído (ou abandonado), ou assumindo o significado de especialização; o trabalho vai sendo mais intensamente buscado, ganhando importância e se transformando na atividade principal. Na Agenda Juventude Brasil (2016) há um estudo que aponta para a evidência de que o trabalho constitui atividade exclusiva muito mais que a escola e que os jovens com escolaridade até o ensino fundamental são os que apresentam as mais baixas expectativas de continuidade de escolarização.

Nas duas instituições de ensino que fiz minha pesquisa de campo pude perceber que esses jovens mesmo tendo frequentado escola, essa experiência escolar parece não ter sido capaz de provocar seu engajamento num processo de escolarização mais longo, e que esse retorno aos estudos não se configura um maior alcance de escolaridade, visto que como foi relatado por eles a questão do trabalho é primordial sendo o seu principal objetivo.

Quando meus estudos me direcionaram para essa pesquisa, a ideia principal era saber como o currículo estava sendo realizado nas duas escolas, já que as realidades pareciam ser iguais, isto é, jovens trabalhadores com a mesma característica que é a interrupção dos estudos e a sua busca pela retomada da escolaridade. Mas com a minha frequência e participação do dia a dia dessas instituições pude ver que haviam diferenças nos desejos e caminhos de cada grupo. O grupo da escola particular buscava galgar um lugar melhor no mercado de trabalho e o do CREJA, na sua grande maioria, buscava melhorar no próprio emprego. E apesar do currículo ser diferenciado nos dois estabelecimentos de ensino não garante a permanência desses jovens na escola.

No público que efetivamente frequenta os programas de educação de jovens e adultos, é cada vez mais reduzido o número daqueles que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola. É também cada vez mais dominante a presença de adolescentes e jovens recém-saídos do ensino regular, por onde tiveram passagens acidentadas. As relações que esses jovens estabelecem com a educação escolar pode ser por uma forte adesão ou a uma forte rejeição que, a meu ver, indica que as políticas educacionais ainda se mostram insuficientes para promover equidade de acesso e permanência na escola. A imagem que os educandos têm da escola tem muito a ver com a imagem que têm de si mesmos dentro dela. Experiências passadas de fracasso e exclusão normalmente produzem nos jovens e adultos uma autoimagem negativa.

Pude concluir, após as observações realizadas em minhas pesquisas de campo, tanto na escola da rede privada quanto no CREJA, que ainda hoje não se tem uma formação continuada para esses jovens e mesmo no Centro de Referências há um baixo quantitativo de alunos que buscaram dar continuidade aos estudos. Observei que, como eles são trabalhadores, a preocupação maior é com o mundo do trabalho e apenas para a conclusão do ensino fundamental. A meu ver, ainda há a necessidade de uma mudança no olhar para esses jovens que não deveriam estar apenas acomodados em suas funções trabalhísticas.

Apesar do CREJA ter uma proposta inovadora e estar dentro das exigências contidas no PNE, pude concluir que ainda não há uma garantia que faça com que esses alunos vá além do ensino fundamental, embora haja incentivos por parte da instituição. São poucos os que avançam na direção de maiores conhecimentos, prova disso é o baixo número de alunos que buscaram fazer uma faculdade, relatado pela própria instituição.

Em geral, os alunos que estudam na EJA se acomodam com a realidade em que vivem, não vendo necessidade de se especializar, pois a maioria já trabalha e não vislumbram novos horizontes. Precisamos, enquanto professores, incentivar e encorajar esses jovens a saírem do comodismo da vida que estão e irem à busca de coisas melhores e maiores para as suas próprias vidas. Quando digo maiores e melhores não me refiro a luxo como carros, casa e dinheiro, mas sim ao imenso ganho intelectual e social. Pierre Bourdieu cita, em seu texto “Escrito de Educação”, três tipos de capital cultural. Ele afirma que:

“O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.” (BOURDIEU, 2008, p.74).

Diante dessa realidade a EJA tem um grande desafio que é de buscar superar a lógica da suplência, de uma pedagogia conteudista, de aceleração e certificação, que continua reproduzindo a desigualdade social. Quando a escola não se propõe a dar seu melhor, alegando o curto tempo que é de um ano e meio para a conclusão do curso, reduzindo ao máximo os conteúdos a serem ministrados, permitindo que professores façam seus planejamentos apenas no início de cada ano letivo e utilizando-se para isso de apostilas do curso formal ministrado durante o dia, apenas retirando o mínimo para ser trabalhado a noite com a EJA, confirma os baixos resultados qualitativos dessa modalidade.

Creio que se não procurarmos uma solução mais concreta para essa clientela, continuaremos a ter jovens desmotivados que buscam qualificações imediatas que é o caso dos "cursinhos" que os habilitam em pouco tempo para o mercado de trabalho e assim, mais uma vez, estaremos formando pessoas com uma educação bancária tão criticada por Paulo Freire.

O estudo desse tema me fez ver o quanto somos responsáveis por essa geração e de quanto deve ser o nosso comprometimento. No papel de pedagoga posso ver o dever que tenho em lutar por uma educação transformadora e espero que com esse meu estudo fique claro que não podemos nos contentarmos com as escolas que temos mas que busquemos sempre uma educação de melhor qualidade.

Não tenho nenhuma pretensão de apresentar aqui soluções, mas apenas refletir sobre o que estamos oferecendo a esses jovens, em sua maioria pobres, negros e moradores de comunidades, para que no futuro não tenhamos um país formado de jovens com baixa escolaridade. Creio que mais estudos devem ser realizados para que possamos detectar com mais clareza aonde se encontra o ponto frágil nessa engrenagem que é a educação.

**BIBLIOGRAFIA:**

ARROYO, Miguel. **Oficio de Mestre.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ARROYO, M. **Educação de jovens e adultos:** um campo de direitos e de responsabilidade pública. In GIOVANETTI, M. et al. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 2a ed. BH: Autêntica, 2006

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil:** políticas de (des)legitimação, 2001, p. 10-12.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB 11/2000*.* **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.**Brasília, DF: MEC, maio 2000.

\_\_\_\_\_\_. **Constituição Brasileira***.*Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** *– Lei 9.394/96.*Brasília, DF, 20 de novembro de 1996.

\_\_\_\_\_\_. **Conferência Regional Preparatória***.*Brasília, DF, jan. 97. Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, 5. Hamburgo, julho 97. Brasília, DF: MEC, 1998.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente. 2011. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, CEDES, vol. 26, n. 92, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, ANPED, n. 14, p. 108-130, maio/jun./jul./ago. 2000.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Maria Ângela. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil:***informe apresentado à oficina regional da UNESCO para América Latina y Caribe.* São Paulo: Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação, 2003. <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/relorealc.pdf>

DOCUMENTO BASE NACIONAL PREPARATÓRIO À VI CONFINTEA, Brasília, Set. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/documento\_final.pdf>. Acesso em: 10 de Outubro de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia***:* Saberes necessários à prática educativa.São Paulo: Paz e terra, 2006.

FONSECA, M. C. F. R.; SCNHEIDER, S. M. **Esse é o meu lugar...esse não é o meu lugar:** relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA. Anais da 33ª Reunião da ANPED, outubro de 2010, Caxambu.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Rev. Bras. Educ.  no.14 Rio de Janeiro May/Aug. 2000

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política e Educação Popular**. 2ª ed., São Paulo: Ed. Cortez, 1981, p. 26

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história à ação. Palma de Malorca:** Tese de Doutorado pela Universitat de les Illes Balears, 1999, p. 180-182.

OLIVEIRA, Marta K. Educação como Exercício de Diversidade. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPED 2007, p. 59-83.

OLIVEIRA, Marta K. Educação como Exercício de Diversidade. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem.** Brasília: UNESCO, MEC, ANPED 2007, p. 59-83.

 PAIVA, Jane. **Os sentidos dão direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: DPet Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 3 volumes. Rio de Janeiro: Vozes, 2005

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a educação de Adultos e Plano de Ação para o futuro**.Conferência Internacional sobre educação de Adultos, 5. Hamburgo, Alemanha, 14-18 jul 1997.

\_\_\_\_\_\_. **O marco de Ação de Belém***.*Conferência Internacional de Educação de Adultos, 6. Brasília, DF, abr. 2010.

http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/mensagem-ao-congresso/pdfs/mensagem-ao-congresso\_2014-1.pdf Acesso em 08/01/2017

http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=34611 Acesso em 15/01/2017

https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/03/09/dilma-anuncia-pronatec-eja-e-mais-2-milhoes-de-vagas-em-cursos-tecnicos.htm Acesso em 28/01/2017