

## **A LDB E OS ASPECTOS RELEVANTES SOBRE A EJA UMA ANÁLISE DA ATUALIDADE**

THE BRAZILIAN LAW OF EDUCATION (LDB) AND RELEVANT ASPECTS OF  
ADULT EDUCATION (EJA): AN ANALYSIS OF THE CURRENT SITUATION

**Helena Campista de Souza**

Mestranda pelo PPGE UNESA. Professora Orientadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Conceição de Macabu/ RJ – e-mail: [helenaise@gmail.com](mailto:helenaise@gmail.com)

**Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima**

Pós-Doutora em História e Cognição e Linguagem, Doutora em Sociologia, Mestre em História Social da Cultura, Graduada em História. Professora do PPGE UNESA. Rio de Janeiro/RJ - e-mail: [jacapili.jl@gmail.com](mailto:jacapili.jl@gmail.com)

### **RESUMO**

Esse estudo ocupa-se, principalmente, da leitura crítica das políticas públicas de educação para essa parte da população de jovens e adultos sem escolaridade, por meio da interpretação das leis de diretrizes e Bases da Educação no Brasil, no que se refere à Educação de jovens e adultos. Além disso, essa pesquisa se insere no contexto de minha formação de mestrado em Educação no Programa De Pós-Graduação Em Educação da UNESA, e tem como objetivo tecer uma análise crítica sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a aplicação dos seus programas de erradicação do analfabetismo de jovens e adultos ao longo da história até os dias atuais. Para dar conta do objetivo proposto, partimos de uma revisão bibliográfica, como metodologia deste estudo em duas vertentes: primeiramente, a leitura, análise e seleção dos textos contido nas Leis de Diretrizes e Bases que apontam os aspectos relevantes sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e, segundo, após um levantamento do estado da arte sobre a temática EJA, optamos por ancorar as reflexões presentes nesse trabalho, nos estudos dos pesquisadores: Freire (2022); Haddad e Di Pierro (2000); Bobbio (1987); Bourdieu (2013); Carvalho (2006); Lopes, Silvana e Damasceno (2016); Jakimiu (2021); Poubel; Pinho; Carmo (2017); dentre outros.

**Palavras-chave:** Lei de Diretrizes e Bases; Educação de Jovens e Adultos; Revisão Bibliográfica.

## ABSTRACT

This study is mainly concerned with the critical reading of public education policies for this part of the population of young people and adults without schooling, through the interpretation of the Lei de Diretrizes e Bases in Brazil, with regard to Education of young people and adults. Furthermore, this research is part of the context of my master's degree in Education in the Postgraduate Program in Education at UNESA, and aims to provide a critical analysis of the Laws of Guidelines and Bases for Youth and Adult Education in Brazil and the application of its programs to eradicate illiteracy among young people and adults throughout history to the present day. To achieve the proposed objective, we started with a bibliographical review, as a methodology for this study in two aspects: firstly, the reading, analysis and selection of texts contained in the Lei de Diretrizes e Bases that point out the relevant aspects about Youth and Adult Education, and, second, after a survey of the state of the art on the Youth and Adult Education theme, we chose to anchor the reflections present in this work, in the studies of the researchers: Freire (2022); Haddad, Di Pierro (2000); Bobbio (1987); Bourdieu (2013); Carvalho (2006); Lopes, Silvana, Damasceno (2016); Jakimiu (2021); Poubel; Pine; Carmo (2017); among others.

**Keywords:** Lei de Diretrizes e Bases; Youth and Adult Education; Literature review.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que se articula na sua essência com a temática da Educação e Trabalho, uma vez que sua centralidade se dá em proporcionar às pessoas adultas que não puderam frequentar a escola na idade convencional a oportunidade de retomar seus estudos.

A escolarização de Jovens e Adultos no Brasil representa, portanto, uma conquista social do direito de aprender, intrínseco à dignidade humana, favorecendo a inserção social e a oportunidade de um melhor acesso ao mercado de trabalho.

Nos dados censitários de 2018, o Brasil ainda contava com 11 milhões de pessoas que não sabiam ler e escrever. De acordo com o IBGE, analfabetos são cidadãos que têm 15 anos de idade ou mais e que não conseguem formular pequenos textos. Na faixa da população de mais de 60 anos de idade, a taxa chega a 18,6%. Entre os jovens de 15 anos, os dados evidenciam que pretos e pardos somam um total de 9,3%, enquanto brancos são de 3,9%; ou seja, o analfabetismo entre jovens negros é mais que o dobro em relação aos jovens brancos (IBGE, 2018).

Segundo o PNAD Contínua, em 2022, o Brasil tinha 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetos – o que representa uma taxa de analfabetismo de 5,6%, dado este que evidencia as desigualdades educacionais que afetam a população brasileira.

Dentre esses 9,6 milhões de brasileiras(os) analfabetas(os), mais da metade (55,3%) delas viviam na Região Nordeste. Entre as pessoas brancas de 15 anos ou mais, esse percentual é de 3,4%, enquanto que entre as pessoas negras (pretas ou pardas), ele chega a 7,4% de taxa de analfabetismo.

## **I – Panorama da EJA no Brasil: primeiras aproximações**

A primeira vez que a educação de adultos é mencionada como “dever do Estado à manutenção, isto é, fundamental para subsistência, além de ser gratuito e obrigatório, inclusive para adultos”, se deu com a Constituição de 1934, a qual registrou a criação do PNE - Plano Nacional de Educação. (Lopes, Silvana, Damasceno, 2016, p.148).

No entanto, somente com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que se teve, de fato, a iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil, promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, no ano de 1947, com o objetivo de levar a educação de base a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais, com recursos administrativos, financeiros, pedagógicos e doutrinários do governo federal, cabendo às unidades federadas a contratação de docentes, instalação das classes, matrícula dos alunos e supervisão das atividades desenvolvidas.

Embora a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) tenha fortalecido o movimento em favor da educação de adultos, que nasceu em 1947 e se estendeu até 1950, com a preocupação de contribuir com a criação de uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, sua ação não se concretizou em um programa efetivo. Tanto que, logo em seguida, duas novas campanhas foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura em prol da erradicação do analfabetismo dos jovens e adultos: uma em 1952 – a Campanha Nacional de Educação Rural –, e outra, em 1958 – a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Porém, ambas tiveram curta duração e pouco realizaram (Haddad; Di Pierro, 2000, p.111).

O que tornava perceptível nesse período era um olhar sobre o adulto não escolarizado como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção esta que, reforçava o preconceito contra o analfabeto. Mesmo com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, em 1958, ainda no contexto da CEAA, a preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino, reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos estava organizada como subsistema próprio, que reproduzia as mesmas ações e características da educação infantil (Paiva, 1973, p. 209).

O debate sobre o analfabetismo é ampliado no período entre 1950 a 1964, e a Educação de Jovens e Adultos passa a ter seu lugar no cenário educacional com reflexões sobre as metodologias utilizadas na alfabetização de adultos (Poubel; Pinho; Carmo 2017).

Devemos ao educador Paulo Freire, por suas fecundas contribuições nas experiências desenvolvidas em Pernambuco, a principal referência nesses debates sobre as políticas educacionais e as metodologias de educação de adultos. No ano de 1964, quando esteve à frente do Programa Nacional de Alfabetização – PNA, marcou um importante momento para a Educação no Brasil, com a implementação de uma experiência pedagógica que articula pesquisa e diálogo com a comunidade sobre as vivências dos educandos, ou seja, uma pedagogia que possibilita uma reflexão crítica da realidade (Ibid., 2017).

Porém, com o golpe civil militar no mesmo ano, toda essa experiência educacional emancipatória é interrompida, os direitos civis cassados, muitas lideranças políticas, estudantis, operárias, assim como, os intelectuais e professores foram coibidos de exercer seus trabalhos, ameaçados e presos, inclusive Paulo Freire (Ibid., 2017).

Além disso, o golpe provocou uma retração dos movimentos de educação de base da alfabetização de adultos em ensino formal e não formal. O Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento da Cultura Popular (MCP) e outros, que vinham realizando trabalhos fecundos no campo da educação popular e praticamente todos os movimentos de Educação Popular, que utilizavam, predominantemente, o método Paulo Freire, com o golpe e as perseguições sofreram fortes impactos e perderam a força, gerando um vácuo político-educacional, que rapidamente, o novo regime procurou preencher (Manfredi, 1986, p. 26).

Após a ruptura com o que vinha sendo construído e proposto, principalmente por meio da proposta pedagógica de Paulo Freire, o novo regime cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que funcionou no período entre 1969-1985, com uma metodologia que, de certa forma, partia da concepção de que qualquer um poderia alfabetizar jovens e adultos em curto tempo, sem necessitar de muita formação e/ou preparação. Ou seja, a criação do MOBRAL veiculou uma ideologia de educação neutra, que visava atender aos interesses políticos econômicos, formando uma classe trabalhadora para vender a sua força de trabalho sem maiores questionamentos sobre as condições de vida com baixo salários e condições, de caráter desumano. Contando com recursos financeiros do governo, sua organização ficava sob a responsabilidade de comissões municipais, as quais usariam sua autoridade para o controle e supervisão pedagógica, assim como, pela confecção do material didático. Com o fim da ditadura militar e da reabertura política, o MOBRAL foi extinto no ano de 1985 (Poubel; Pinho; Carmo, 2017).

Vale ressaltar que, apenas a partir da LDB 5692/71, a Educação de Jovens e Adultos foi contemplada com seu capítulo próprio, no qual eram apresentadas as condições básicas para a consolidação da Educação Supletiva. Dessa forma, a EJA recuperava o seu debate na educação nacional, principalmente, pela influência de programas políticos e comunitários de alfabetização e escolarização para jovens e adultos.

O marco constituinte de 1988, em seu Artigo 208, garante o direito à Educação, assim como, reforçou que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua **oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria**” (BRASIL, CF., 1988, Artigo 208, parágrafo I, grifo nosso).

Nesse período, a educação popular volta a trilhar caminhos mais abertos, pois com o início do processo político denominado de redemocratização, ela podia agora mostrar todo seu trabalho que vinha fazendo em oculto. “[...] Retomaram o PIS e a habilidade nos ambientes universitários, que passaram a influenciar também programas públicos e comunitários” (HADDAD, 2000, p.120).

Ainda na estrutura da Constituição de 1988, o tema da educação é apresentado com interesse social e a partir daí ficou estabelecido que a Educação Básica seria oferecida também através da EJA. Segundo Haddad (2000), “nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a EJA nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988” (HADDAD, 2000, p.120)

A década de 1990 inicia com a descentralização da educação de jovens e adultos, isto é, a responsabilidade de sua oferta passa agora para os municípios, mesmo com a continuidade de intervenção por parte do estado.

O Brasil vive um período político conturbado no governo Collor que tenta criar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), mas com o *impeachment*, logo foi deixado de lado por Itamar Franco, seu sucessor.

Ademais, a aprovação da Emenda Constitucional 14/96 suprimiu das disposições transitórias da Constituição Federal de 1988, o artigo que compromete a sociedade e os governos a erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até 1998, desobrigando o Governo Federal de aplicar nessa finalidade a metade dos recursos vinculados à educação. Embora tenha sido criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério FUNDEF, a Educação de Jovens e Adultos, ainda ficou de lado **pois os investimentos desse fundo não previu qualquer favorecimento à expansão do Ensino de Jovens e Adultos** (Ibid, 2000, p. 123, grifo nosso).

Um outro problema que devemos assinalar em nossa análise, é que a EJA continuava sendo vista ou associada a um ensino noturno, de segunda linha, de caráter complementar e compensatório, que absorvia adultos que não conseguiram concluir seus estudos na idade ideal. Tal pensamento se desdobrava em baixa da autoestima, levando esses cidadãos a se sentirem como fracassados, o que era agravado com a falta de incentivo político, provocando nessa educação uma paralisação de suas modalidades tecno pedagógicas em virtude dos baixos investimentos (Ribeiro, 2001).

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº9394/96 trouxe avanço para a escolarização de jovens e adultos no país, cuja modalidade de ensino foi expressa pelos artigos 37 e 38, dentre outros aspectos, os quais especificam que a EJA seria destinada àqueles que:

“[...] não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e que os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (Poubel; Pinho; Carmo, 2017, p. 132).

No entanto, com o desmonte do Ministério da Educação (MEC), no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e de qualquer política para a EJA, visto que os programas existentes, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e Alfabetização Solidária não aconteciam no âmbito do MEC, a Educação de Jovens e Adultos, mais uma vez, ficou relegada a um plano secundário, sem concluir as políticas públicas previstas em nossa legislação (Carvalho, 2006, p.18).

Portanto, nessa primeira seção do artigo já é possível observar em nossas análises que, a implementação de programas e diretrizes no âmbito da legislação sobre a educação de jovens e adultos no Brasil sofreu uma descontinuidade que impediu a realização efetiva de uma educação que contemplasse, de fato, os jovens e adultos analfabetos no país.

## **II - A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no governo Lula (2003- 2010): desenvolvimento de ações comunitárias como exercício da cidadania**

Com a assunção de Luís Inácio Lula da Silva à presidência da república (2003-2006 e 2007-2010), esse quadro se transforma. O Ministro da Educação, Cristovam Buarque (2003-2004), declarou como prioridade a alfabetização de adultos, a fim de reduzir drasticamente o índice de analfabetismo (Carvalho, 2006).

Para tanto, as iniciativas foram: “[...] a criação em 2003 da SECAD<sup>1</sup>, ligada ao MEC; o PBA<sup>2</sup>; o Programa Fazendo Escola; e a criação do FUNDEB, que passa a abarcar a EJA, em substituição ao FUNDEF” (Carvalho, 2011, p. 104).

De acordo com Jamikiu (2021), a criação da SECAD representou uma resposta à luta de movimentos sociais e da sociedade civil pelo respeito aos direitos humanos, com a criação de políticas e programas que fortalecem a equidade e a democracia. Posteriormente, a SECAD incorpora o termo “inclusão” na nomenclatura, passando assim, a ser identificado pela sigla SECADI. (Jamikiu, 2021, p. )

Em nossas análises, compreende-se que a eleição de um presidente com um projeto democrático e popular traçava um novo cenário de avanço dos processos democráticos no Brasil, a partir do ano de 2003, colocando novamente em pauta a necessidade de reformas educacionais que priorizasse a erradicação do analfabetismo no país.

A implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), teve como objetivo elevar os índices de escolarização da população de Jovens e Adultos no país com a criação do Projeto Escola de Fábrica (2004), PROJOVEM (2005) e PROEJA (2005) (Poubel; Pinho; Carmo, 2017, p. 134).

A Lei nº 10.880/2004 instalou o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, denominado de Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o qual implementa o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, por meio do repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, alterando o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996<sup>3</sup>.

Vale ressaltar que, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) trouxe sérias implicações no que se refere à formação do professor-alfabetizador. De acordo com o texto da Lei em seu Artigo 11, “As atividades desenvolvidas pelos alfabetizadores no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado são consideradas de natureza voluntária, na forma definida no art. 1º e seu parágrafo único da Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998”. Questionamos, portanto, como um programa governamental que tenha, de fato, como prioridade a erradicação do analfabetismo não se preocupa com a formação do docente que se colocará na ‘linha de frente’ desse processo?

---

<sup>1</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)

<sup>2</sup> Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos (PBA)

<sup>3</sup> Fonte: Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm)  
Acesso em 04 de fev. de 2023.

Além disso, outro fato que podemos considerar agravante no PBA é a inexistência de remuneração para esse profissional docente, já que no contexto ainda do parágrafo primeiro do Programa Brasil Alfabetizado, deixa claro que o alfabetizador “poderá receber uma bolsa para atualização e custeio das despesas realizadas no desempenho de suas atividades no Programa”. Ou seja, considera-se que esses alfabetizadores devem ser “professores da rede pública ou privada ou outros agentes, nos termos do regulamento, que, [...] em contato direto com os alunos e por coordenadores de turmas de alfabetização”. Portanto, é possível interpretar que o docente/alfabetizador cederá horas de seu tempo em um trabalho, se envolvendo com uma função de extrema necessidade e urgência para o país, e receberá apenas uma bolsa, a qual somente visa sua utilização com gastos referentes ao próprio programa.

Ademais, esses professores trabalham sob a “vigilância” do governo, já que “as atividades desenvolvidas pelo alfabetizador serão avaliados pelo Ministério da Educação. Ademais, o valor e os critérios para concessão e manutenção da bolsa serão fixados pelo Ministério da Educação”<sup>4</sup>. Chega a ser irônico em virtude das suas contradições a apresentação do texto em sua totalidade que implicou nas diretrizes para execução do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

Vale ressaltar que, dentre as características que constituíam o programa PBA, destacamos cinco que o definem: 1ª) trata-se de uma gestão participativa, formada por uma Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), cuja competência é de caráter consultivo constituída por 14 representantes de diferentes instituições civis, com o objetivo de assegurar transparência e consulta pública, além de auxiliar o MEC na formulação das ações de alfabetização de jovens e adultos através do acompanhamento, sob os aspectos sociais, da execução do Programa; 2ª) possui o aspecto descentralizador, pois é realizado através da transferência de recursos da União para um grupo de parceiros composto por Estados, Distrito Federal e Municípios, Organizações Não Governamentais (ONGs) e Instituições de Ensino Superior (IES), os quais, para aderirem ao Programa, necessitam criar um Plano Plurianual de Alfabetização (PPALFA) contendo a meta de atendimento a ser alcançada, as ações pedagógicas e o plano de formação inicial e continuada. Essa parceria permite ao governo federal aproveitar a capilaridade já construída obtendo maior flexibilidade e uma melhor adequação à realidade brasileira; 3ª) tem como prioridade dar continuidade à alfabetização através do incentivo aos alunos recém alfabetizados a se matricularem em turmas de Educação de Jovens e Adultos; 4ª) busca a transversalidade, integrando o programa com diversos outros programas que trabalham com populações historicamente excluídas ou que possuem difícil acesso à escolarização, tais

---

<sup>4</sup> Fonte: Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/10.880.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.880.htm). Acesso em: 22 out. 2023

como pescadores, presidiários, quilombolas, entre outros; 5ª) a avaliação é feita pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) no intuito de promover constantes melhorias às atividades oferecidas (Brasil, 2006, p. 15).

Por conseguinte, o PBA recebe o apoio da União através de transferências dos recursos financeiros realizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão que acumula também a função de analisar a prestação de contas desses recursos e de fazer o pagamento das bolsas-benefício mensalmente. O montante dos recursos repassados pelo MEC a título de apoio às ações de alfabetização é baseado no número de alfabetizando das zonas rurais e urbanas, tendo maior peso o número previsto Planos Plurianuais de Alfabetização (PPAlfa) para a zona rural (Brasil, 2006, p. 16).

Porém, Antunes (2013) esclarece que os recursos utilizados pelo PBA, que incluía a concessão de bolsa ao alfabetizador, também reservava uma parte da verba para a capacitação desses alfabetizadores que chegava a aproximadamente R\$100 milhões em 2003. No entanto, o percentual de analfabetos com 15 anos ou mais fora da escola, aumentou de 96,5% para 97,4%. Em 2011, os recursos destinados, somente para a concessão de bolsas aos alfabetizadores, estimado em mais de R\$339 milhões e o percentual de analfabetos fora da escola aumentaram mais ainda, chegando a 98,2%. Embora os números oficiais já demonstram o baixo alcance do PBA com relação às suas metas, a análise dos indicadores sociais demonstra um cenário ainda mais alarmante (Antunes, 2013, p.61).

### **III - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**

O Decreto nº5.478/2005, instituiu no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. O programa oferecia vários cursos, inclusive a formação inicial e continuada de trabalhadores, assim como educação profissional técnica de nível médio, reservando 10% do total das vagas para tais cursos. O decreto ampliou a sua área de atuação que passou a abranger a formação inicial e continuada de trabalhadores do Ensino Fundamental (BRASIL, 2005).

Em 2007, no segundo mandato de Lula (2007/2010), o governo constatou a necessidade de integrar os programas e ações para jovens e adultos e, em 10 de junho de 2008, foi aprovada a Lei 11.692, que passou a reger o Projovem.

À época (2007), os desafios centrais que se apresentavam, de acordo com Silva e Andrade (2009) eram:

“[...] os quatro principais desafios que se colocavam para a política nacional de juventude em 2007 era: i) ampliar o potencial de integração entre os programas emergenciais e destes com outro conjunto de ações consideradas estruturantes, vinculadas às áreas de educação, saúde, esporte e cultura: ii) aumentar a escala a escala de atendimento dos programas emergenciais para todo o universo de jovens brasileiros considerados excluídos, considerando juventude a faixa etária compreendida entre 15 a 29 anos; iii) otimizar recursos; e iv) aumentar a eficácia” (SILVA; ANDRADE, 2009, p. 52).

A lógica da reorganização dos programas era defendida com o discurso da racionalização técnica e melhoria de gestão, atendendo a um maior número de jovens, sem o aumento dos recursos. Assim é que, em setembro de 2007, o PROEJA, ProJovem Integrado, era composto pelo ProJovem, Agente Jovem, Saberes da Terra e Escola de Fábrica.

No caso dos jovens entre 15 e 17 anos, o ProJovem atenderia os egressos de medidas socioeducativas, egressos de medidas de proteção, egressos do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, egressos de programas de combate à violência, ao abuso e exploração sexual, enfim, jovens vinculados a entidades conveniadas à rede socioassistencial, via Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

Os jovens inseridos nessa modalidade receberam um pequeno auxílio financeiro, em conformidade com o Programa Bolsa Família. Para tanto, a frequência mensal mínima seria de 75%, para os adolescentes de 16 e 17 anos e de 85% para os de 15 anos, cujo monitoramento seria feito pelo Sistema Único de Assistência Social. Portanto, cabia aos jovens inseridos nessa modalidade do Programa assegurar a frequência escolar mínima de 85% para aqueles de 15 anos e de 75% para os de 16 e 17 anos.

A elaboração do Documento Base, de 2016, teve como objetivo, a reflexão sobre a Educação Básica no Brasil, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos. Entre as diversas abordagens situam-se os desafios da integração educação profissional de nível média com a EJA, conceituando a proposta de formação integral do educando, com uma premissa antineoliberal, na tentativa de proporcionar ao estudante não apenas ler e escrever e a obtenção de uma profissão, mas uma visão crítica do mundo à sua volta, da situação real vivida no seu cotidiano e as perspectivas de um futuro melhor.

O PROEJA, além de ensinar uma profissão, tenta proporcionar aos alunos a compreensão da sociedade na qual estão inseridos, possibilitando a participação na vida política buscando transformar a realidade. O Programa estendeu-se e passou a ser fortalecido pelas redes educacionais dos Estados e municípios. No entanto, o PROEJA não se constituiu como política de Estado, mas sim, como política de governo. Por isso mesmo,

depende da vontade política do governante de “plantão” para aumentar ou reduzir os investimentos, dedicando-lhe, mais ou menos atenção. Por isso, educadores e críticos do sistema educacional defendiam uma ação mais contundente das autoridades, para tornar o PROEJA robusto, estruturado, com financiamento adequado. Enfim, que fosse posto como política de Estado. Infelizmente, pela falta de estar inserido numa Política Educacional, o programa não atingiu seus objetivos.

Segundo Silva e Andrade (2009), os programas, em sua totalidade, atingiram cerca de 800 mil vagas para os jovens, quando a meta era alcançar 4,2 milhões até o ano de 2010. O governo Lula, em 2007, reduziu drasticamente as metas preconizadas, estabelecendo o patamar de 3,5 milhões, ou seja, uma redução de 17%, como destacam Silva e Andrade (2009):

“Mesmo considerando-se a demarcação mais realista das metas do ProJovem para cerca de 3,5 milhões de jovens atendidos, é notável que a posição de atendimento de todos os programas [...] está ainda muito aquém desta meta, situando-se em Revista Cocar V.15. N.33/2021 p.1-20 <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar> torno de 800 mil jovens atendidos – urbano, 163,9 mil jovens; trabalhador, 188,8 mil jovens; campo, cerca de 83 mil jovens, considerando-se 2008 e as metas de 2009; e adolescente, 438 mil jovens” (Silva; Andrade, 2009, p. 56).

Dessa forma, o Programa de Integração da Educação Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 (Brasil, 2005), em sua origem, restringia-se às Instituições Federais de Educação Tecnológica e ao nível médio de ensino. Assim, era determinado por esses documentos que “as instituições da Rede Federal deveriam oferecer, até o ano de 2007, cursos de PROEJA e reservar 10% do total das vagas para tais cursos” (Poubel; Pinho; Carmo, 2017, p. 135).

Mas, a obrigatoriedade de destinar vagas para o PROEJA ocasionou reação das instituições federais, sob a justificativa de que elas não contavam com a pouca experiência por parte deles (institutos federais) na oferta dessa modalidade de educação. Isto se comprovou ao se considerar que, até a data do decreto de 2005, somente os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) de Pelotas, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos dos Goytacazes e Roraima ofertavam cursos de EJA e, não obstante, restritos à Educação Básica e não integrados à Educação Profissional (Poubel; Pinho; Carmo, 2017).

Percebe-se que materializar o programa conforme foi pensado tornou-se um desafio difícil de ser vencido, justamente porque trata-se de um programa e não de uma política educacional, uma política de Estado.

#### **IV - Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024 (PNE - 2014/2024)**

O Projeto de Lei PNE - 2014/2024 aprovou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, determinado por meio da Portaria INEP nº 111/2002 em seu item 1.4.2, cujo texto afirma “a Criação do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Enceja”. Acrescenta ainda, no seu Artigo 8º que “as ações, projetos e programas governamentais destinados à EJA, incluindo o provimento de materiais didáticos e escolares, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes contemplam as instituições e programas educacionais dos estabelecimentos penais”<sup>5</sup>.

Podemos concluir com a leitura desse texto que os jovens e adultos brasileiros estão devidamente contemplados pelas diretrizes educacionais, no intuito de obterem a sua escolaridade. Nossa atenção se volta para a dinâmica com que essas ações foram administradas, a fim de que, esse jovem e adulto, mesmo estando desempregado ele(a) receberia o apoio no que concerne alimentação, saúde, além da atenção pedagógica e material necessário. Exceto no que diz respeito às aplicações do exame, que neste corrente ano ocorreram no dia 27/08/2023, cujo resultado final será publicado em 22/12/2023, as demais ações, as quais constituem o texto, não apresentaram resultado eficiente.

Vale ressaltar que, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, embora possua um texto de uma elaboração primorosa, não corresponde à realidade dessa proposta tão bem redigida. A começar pelo seu Art. 8º, no que tange aos estabelecimentos penais, podemos concluir que o PNE não tem sido colocado em prática conforme foi idealizado. Aliás, essa tem sido uma das principais críticas que, educadores e profissionais da Educação têm feito em relação ao planejamento da Educação no que toca a relação entre a idealização de seus projetos e a prática efetiva da realização dos mesmos.

#### **V - A Educação de Jovens e Adultos (EJA): desafios do século XXI**

No século XXI, portanto, visualizamos um distanciamento entre os projetos de Lei e a realidade, pois, as dificuldades que resultam no alto índice de analfabetismo e/ou baixa escolaridade da população de jovens e adultos, associada à sua entrada no mercado de trabalho pela necessidade de sobrevivência, denunciam o quanto esse tema é uma questão de ordem político-social abrangente e complexa.

As diferenças de classes que ao longo da construção do nosso país polarizaram, de um lado, uma elite minoritária, detentora de poder econômico e capital intelectual; e de outro, uma grande maioria de assalariados vivendo em condições precárias, com

---

<sup>5</sup> Fonte: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=831421](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421)

vulnerabilidade e pobreza, continuam sendo o retrato da desigualdade que constitui o nosso país.

Ao analisarmos os projetos que constam na legislação educacional que buscaram minimizar essas diferenças, percebemos o quanto tais projetos foram incapazes de solucionar uma questão que não compete somente à educação, mas que, nas complexidades decorrentes de um sistema capitalista no qual as desigualdades socioeconômicas lhe são inerentes, um grande desafio se impõe para que no âmbito educacional soluções sejam encontradas.

Outrossim, nossas expectativas quanto as possíveis soluções para o quadro de analfabetismo de jovens e adultos sofreram um grande desapontamento ao nos depararmos com o documento que constitui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada pela Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, a qual institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Embora o texto traga em sua introdução uma menção direta à Educação de Jovens e Adultos, quando afirma que:

“[...] essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais” (BNCC, 2018, p. 17),

EJA só volta a ser mencionada na página 213 do documento quando se indica que “é fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural (Ibid, 2018, p.213).

E, por fim, ao fazer menção às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011)<sup>6</sup>, o documento expressa que, “com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar” (Ibid, 2018, p. 462)

Portanto, a discriminação ao adulto que é analfabeto porque não teve condições de aprender a ler e escrever na idade idealizada por nossa sociedade é visível e incontestável;

---

<sup>6</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 out. 2023.

mesmo com tantos programas que, em seu texto, apontem para a implementação de ações de erradicação desse analfabetismo no Brasil.

Segundo o pensador italiano Norberto Bobbio (1987), em sua obra “Reformismo, socialismo e igualdade”, a questão da liberdade do cidadão está na possibilidade de escolha, porém esta só aumenta na medida em que o sujeito da opção se torna mais livre. No entanto, esta liberdade só se efetua quando se elimina a discriminação que impede a igualdade dos indivíduos entre si. A superação da discriminação de idade diante dos itinerários escolares é uma possibilidade para que a EJA mostre plenamente seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana face à ética, à estética, à constituição de identidade, de si e do outro e ao direito ao saber.

Portanto, o que observamos é um país incapaz, de fato, de ofertar a esta população, reais condições de inclusão na escolaridade e na cidadania. Os ‘dois brasis’: da riqueza e da pobreza, perpetuam a face perversa e dualista de um passado ainda em curso, sem efetivar o princípio de igualdade de oportunidades de modo a revelar riquezas insuspeitadas de um povo e de um Brasil uno em sua multiplicidade, moderno e democrático (Bobbio, 1987, p.39).

De modo semelhante, Paulo Freire (1983) enfatiza que, “a neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um que fazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade” é um MITO. Ou seja, Freire chama nossa atenção para a abstração que é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática “astuta” e outra crítica. Para ele, do ponto de vista crítico, é impossível negar a natureza política do processo educativo, quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já foi salientado aqui, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; e de outro lado, uma prática política esvaziada de significação educativa (Freire, 2022, p. 26).

Ou seja, no que se refere a falta de oportunidade do jovem e/ou adulto no processo educacional, o maior desafio que o Brasil enfrenta está na exclusão desse cidadão da sua condição de leitor e intérprete, com possibilidades de compreender de forma crítica o mundo que o cerca. Portanto, negar a natureza política do processo educativo, tanto quanto, negar o caráter educativo do ato político, em uma prática política esvaziada de significação educativa, exclui também, o cidadão, da participação social que o integra como indivíduo no contexto das lutas sociais e políticas.

Nesse sentido, Bourdieu (2007) aponta para o perigo da “escola reprodutora de uma ordem social”, que traduz seu objetivo na conservação da ordem econômica vigente, pois ela reproduz o senso estético como senso de distinção. Isto é, o senso estético é também a expressão distintiva de uma posição privilegiada no espaço social, cujo valor é determinado objetivamente na relação com expressões engendradas a partir de condições diferentes.

A disposição estética, como toda espécie de gosto, une e separa, o que resulta em condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência. Os gostos e as preferências manifestadas são a afirmação prática de uma diferença inevitável. Assim, Bourdieu enfatiza que em,

matéria de gosto, mais que em qualquer outro aspecto, toda determinação e negação e, sem dúvida, os gostos são, antes de tudo, aversão, feita de horror ou de intolerância visceral ('da ânsia de vomitar'), aos outros gostos, aos gostos dos outros (Bourdieu, 2013, p. 56).

Diante disso, o período compreendido entre 2019 a 2022 vivenciado no Brasil, consolidou uma polarização de ideias políticas, em sua grande maioria com base em informações sem origem confiável, proporcionando opiniões desprovidas de contexto e conhecimento histórico-científico. O debate de uma agenda moral que incluía verdades e mentiras tornando a vida e convivência social desajustada e enfraquecida: “feita de horror (e) intolerância visceral”.

É razoável apontar aqui, a razão de manter a negação de oportunidades para a ampliação de saberes aos cidadãos jovens e adultos, a fim de que eles continuem a crer, com a ingenuidade que lhes é inerente, no discurso dos que tem o poder de compra e venda de suas oportunidades.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Fernanda Felberg. **Retratos de um Brasil Analfabeto: uma avaliação do Programa Brasil Alfabetizado sob a ótica dos analfabetos excluídos**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ, INSTITUTO DE ECONOMIA. MONOGRAFIA DE BACHARELADO. 2013.

**BNCC**. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)  
Acessado em: 19 out de 2023.

BOBBIO, Norberto. **Reformismo, socialismo e igualdade**. Novos Estudos, nº. 19, São Paulo, CEBRAP. 1987.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 7ª ed., São Paulo: perspectiva, 2013.

**BRASIL. Constituição Federal.** Artigo 208, parágrafo I, Dever do Estado com a educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_const.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf). Acesso em: 20 out 2023.

**BRASIL.** Decreto No 5.478, de 24 de Junho De 2005, *Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec\\_5478.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec_5478.pdf). Acesso em: 20 out de 2023.

**BRASIL.** TCU. Monitoramento – Natureza Operacional - Programa Brasil Alfabetizado. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo 006.555/2006-2 -. Jun de 2006.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Educação do campo: Pronera, uma política pública em construção.** Tese Doutorado, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** Editoria Paz e Terra Ltda. 53ª edição. Rio de Janeiro 2022.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação,** São Paulo, mai./jun./Jul./Ago. 2000, nº 714, p.108-130. Disponível em: Acesso em: 24 out. de 2023.

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_const.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf). Acesso em: 22 out de 2023.

**IBGE. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 23 out. de 2023.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade).** Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED, 2(3), 115 - 137, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8149>. Acesso em: 20 out 2023.

LOPES, Edjonas Silvana; SILVANA, Francimária Sousa Santos; DAMASCENO, Eronilda Gomes Damasceno. **Campanhas de Educação de Jovens e Adultos – EJA: Aspectos Históricos e Avanços.** ID ON LINE. REVISTA DE PSICOLOGIA. V.10, N. 32. P. 147-163. Nov-Dez/2016.

PAIVA, V.P.. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Edições Loyola. 1973.

POUBEL, C. M. S.; PINHO, L. G.; DO CARMO, G. T. **Uma arena de tensões: a história da EJA ao PROEJA.** Cadernos de história da educação, v. 16, n. 1, p. 125-140, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/38242/20188>. Acesso em: 18 out 2023.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; ANDRADE, Carla Coelho de. **A política nacional de juventude: avanços e dificuldade.** In: CASTRO, Jorge Abraão de; AQUINO, Luseni Maria C. de; ANDRADE, Carla Coelho de. (Org.). Juventude e políticas sociais no Brasil. Brasília: Ipea, 2009.